

MIKAEL NORDENFORS

Skriftspråksutveckling under högstadiet

GÖTEBORGSSTUDIER I NORDISK SPRÅKVETENSKAP 16

REDAKTÖRER FÖR SERIEN: Elisabet Engdahl, Roger Källström,
Benjamin Lyngfelt, Lena Rogström, Barbro Wallgren Hemlin

Mikael Nordenfors undersöker i denna avhandling skriftspråksutvecklingen under högstadiet. Arbetet baseras på texter som 31 elever producerat under sin högstadietid, t.ex. novell, essä, recension, faktaarbete och nationellt prov.

Dels undersöks förändringar i ordmängd, ordlängd och ordvariation i relation till skolår och betyg. Dels görs en noggrann undersökning av röst användningen. Röst innebär att en text växlar mellan rösttyper, och ett vanligt sätt för detta är att citera, ett annat att referera (såväl fiktiva karaktärer, som personer ur verkligheten). Ett tredje, kanske något mer ovanligt sätt, är att använda en blandform mellan citat, referat och berättande röst, något som i den här avhandlingen kallas för röstblandning.

Nordenfors illustrerar olikheterna mellan elevernas texter, dels i generella utvecklingssteg gestaltade i en skriftspråksutvecklingstrappa, dels i individuella profiler för några fokuselevs respektive texter. Avhandlingen visar att det sker stora förändringar i elevernas texter under högstadiet men också att skillnaderna är stora mellan olika elever.



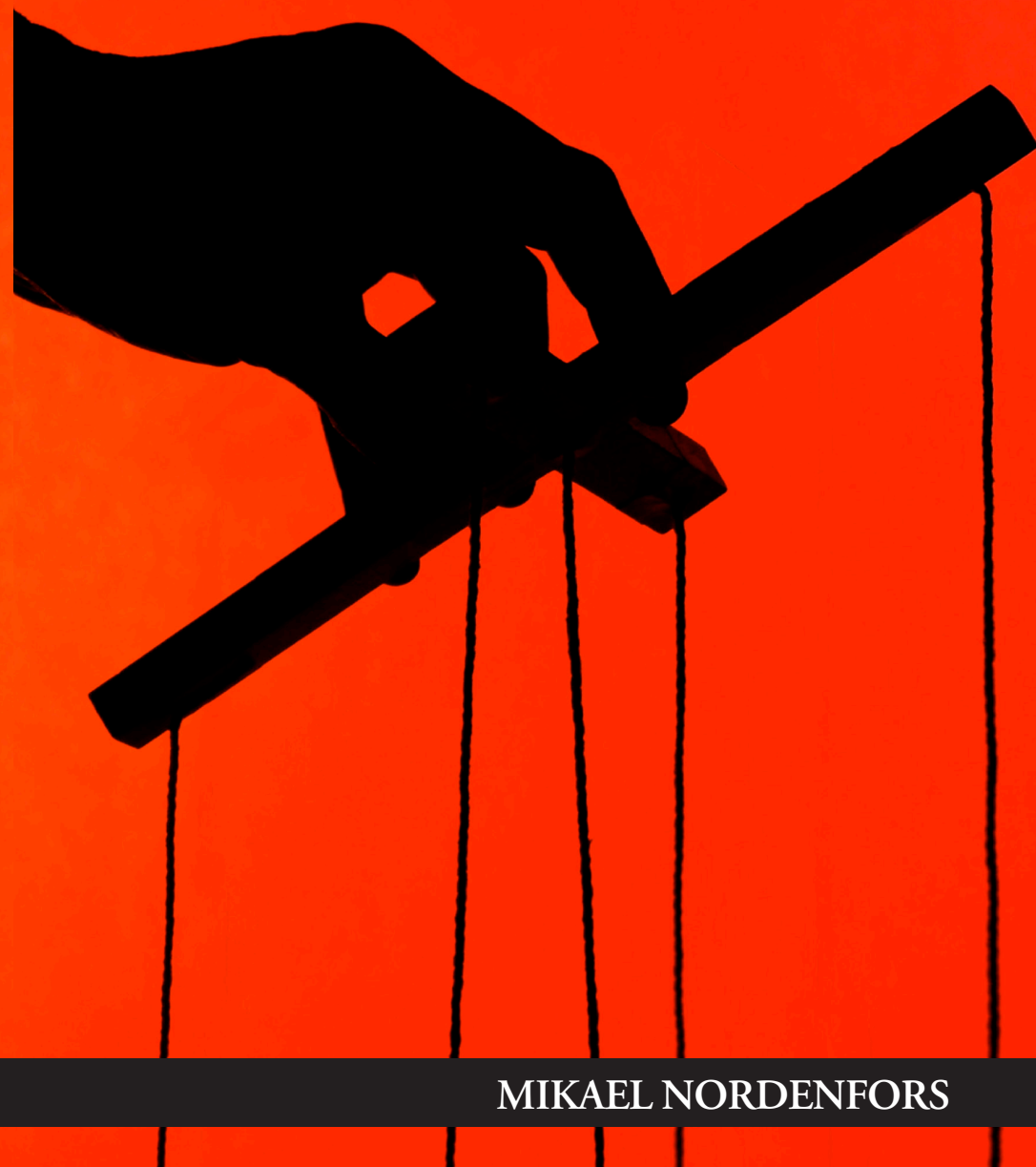
MIKAEL NORDENFORS

Skriftspråksutveckling under högstadiet



ISBN 978-91-87850-44-8 ISSN 1652-3105

MIKAEL NORDENFORS



GÖTEBORGSSTUDIER I NORDISK SPRÅKVETENSKAP

REDAKTÖRER: Elisabet Engdahl, Roger Källström,
Benjamin Lyngfelt, Lena Rogström, Barbro Wallgren Hemlin

1. Magnus Fernberg: *Käseristil*. 2004.
2. Tore Otterup: "Jag känner mej begåvad bara". *Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. 2005.
3. Per Fröjd: *Att läsa och förstå svenska. Läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000–2002*. 2005.
4. Jenny Nilsson: *Adverb i interaktion*. 2005.
5. Susanna Karlsson: *Positioneringsfraser i interaktion. Syntax, prosodi och funktion*. 2006.
6. Thorwald Lorentzon: *Mellan frihet och jämlikhet. Jämförande studier av lexikala förändringar i moderaternas och vänsterpartiets valmanifest 1948–2002*. 2006.
7. Maia Andréasson: *Satsadverbial, ledföljd och informationsdynamik i svenskan*. 2007.
8. Sofia Tingsell: *Reflexivt och personligt pronomen. Anaforisk syftning hos ungdomar i flerspråkiga storstadsmiljöer*. 2007.
9. Claes Ohlsson: *Folkets fonder? En textvetenskaplig studie av det svenska pensionssparandets domesticering*. 2007.
10. Peter Andersson: *Modalitet och förändring. En studie av må och kunna i fornsvenska*. 2007.
11. Gudrun Rawoens: *Kausativa verbkonstruktioner i svenskan och nederländskan. En korpusbaserad syntaktisk-semantisk undersökning*. 2008.
12. Sven Lövfors: *Historiska angivelser i allmänna ordböcker med särskild hänsyn till Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien*. 2010.
13. Julia Prentice: *På rak sak. Om ordförbindelser och konventionaliserade uttryck bland unga språkbrukare i flerspråkiga miljöer*. 2010.
14. Roger Källström & Inger Lindberg: *Young urban Swedish. Variation and change in multilingual settings*. 2011.
15. Karin Helgesson: *Platsannonser i tiden. Den orubricerade platsannonsern 1955–2005*. 2011.
16. Mikael Nordenfors: *Skriftspråksutveckling under högstadiet*. 2011

Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 16

Skriftspråksutveckling under högstadiet

(English Summary)

av Mikael Nordenfors



GÖTEBORGS UNIVERSITET

TITLE: The development of written language through secondary school
SWEDISH TITLE: Skriftspråksutveckling under högstadiet
LANGUAGE: Swedish (English summary)
AUTHOR: Mikael Nordenfors

Abstract

The aim of this thesis is to characterize patterns of development in texts written by pupils in secondary school in Sweden. The thesis applies both a traditional quantitative approach to 318 texts and an approach based on the concept voice to 266 texts. The texts were written by the same 31 pupils through school years five to nine, thus the overall approach is also a longitudinal one.

The study showed that text length increases overall during the examined years, but the increase tapers off towards the end. Word length and word variation also increase, but the rate of increase does not seem to decline in the same way text length does. There was some correlation between text length and high grades, but the two other measures, word length and word variation, were found to correlate more regularly with high grades.

The quantitative investigation of voice showed that the use of voice increases between school years 5 and 8 and then decreases. However, when the different types of voice were investigated in detail, it was found that pupils developed more sophisticated strategies for "voice loans". This was particularly characteristic of texts that received high grades. Some pupils did not develop such strategies at all, and some did develop them, but only partially.

The two approaches showed significant differences between text types, e.g. in texts where a specialized vocabulary was dominant, average word length turned out to be much higher. It was also found that referring and referred voice dominates the voice loans of texts that concern facts but quoting and quoted voice dominates the voice loans of fictional texts.

KEYWORDS: Secondary school, junior high school, pupil, writing development, direct speech, indirect speech, free indirect speech, voice, projection, word length, text length, word variation, text analysis, Swedish school, written language, narratives, fiction, national tests

© Mikael Nordenfors

DISTRIBUTION: Institutionen för svenska språket
Box 200
405 30 Göteborg

OMSLAGSBILD: The Puppeteer (870212, licensierad av iStockphoto: www.istockphoto.com)

ISSN: 1652-3105

ISBN: 978-91-87850-44-8

SÄTTNING: Janne Saaristo

TRYCKNING: Intellecta Infolog, Göteborg 2011

Denna doktorsavhandling i humaniora med inriktning mot utbildningsvetenskap har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och läraryrkning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och läraryrkning, CUL
Forscarskolan i utbildningsvetenskap
Doktorsavhandling 9

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och läraryrkning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och läraryrkningen. Forscarskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i läraryrkningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.
www.cul.gu.se

Marionettes are distinguished from regular puppets by the fact that they are controlled by strings that are manipulated from above. This allows them a freedom of movement that is unmatched by other forms of puppetry, and this type of movement demands a great deal of skill from the person who is pulling the strings.

www.puppetsnow.com/marionettes.html

Obey your master
Master
Master of puppets
I'm pulling your strings

Metallica: Master of puppets, *Master of Puppets*

There is a story of Parvati, wife of the god Siva, that tells of a puppet which she made, that was so beautiful that she was afraid to let her husband see it, she carried it away secretly, to the Malaya Mountains. But Siva suspected his wife and followed her. When Siva saw the beauty of the puppet that she was trying to hide from him, he fell in love with it, and brought it to life.

Winifred H. Mills & Louise M. Dunn: *Marionettes Masks and Shadows*

Jag älskar kvinnan i min bok
men snart måste vi lämna varann
Det är historia och fantasi
Men kärleken, den är sann

Ulf Lundell: Katt i fönstret, *Måne över Haväng*

Förord

Jag skriver bok, jag skriver bra.
Och jag vill inte komma till slutet.

(Ulf Lundell: Katt i fönstret, *Måne över Haväng*)

Jaha. Så här i slutet av arbetet är man alltså i början av boken och skriver och tänker. Allt går i cirklar. Att skriva den här avhandlingen har verkligen varit en prövning. Att skriva den parallellt med att vara högstadielärare har varit en pärs. Att skriva den parallellt med att bli tvåbarnsfar har varit... Ja, ni förstår. Att samma dag tänka på appropriering, ett kaotiskt IUP-samtal och kolik är inget annat än splittrat. Samtidigt har allt detta varit sammantaget roligt. Utom kanske kolik. Men ändå vet jag faktiskt inte vad jag skulle svara på frågan om huruvida jag skulle gjort om samma resa om jag vetat vad den skulle föra med sig.

Många är det som ska tackas. Så många att jag säkert glömmer någon. Men först ska alla elever vars texter jag använt ha ett stort tack. Avhandlingen hade ju inte blivit av utan er!

Därefter vill jag tacka mina mesta läsare. Genom er har inte minst min egen skriftspråksutveckling tagit ett kliv framåt. Först mina handledare Lars-Gunnar Andersson och Per Holmberg; utan er hade avhandlingen inte heller blivit av. Tack för alla samtal som lett mig vidare! Tack också för de intensiva länsatser ni gjorde i slutfasen av arbetet. Ni båda har hela tiden varit på min avhandlings sida, något jag själv inte alltid har varit. Åsa af Geijerstam gjorde ett mycket gediget arbete som slutseminariegranskare. Tack för att jag fick ta del av dina utförliga tankegångar i både tal och skrift! Apropå granskare, så har manus lästs av två redaktörer, Barbro Wallgren Hemlin och Benjamin Lyngfelt. Ni båda tackas härmed innerligt för er noggranna läsning som innebar många lyft för mitt slutmanus! (Alla mina läsare borde också tacka er för att ni ökade läsbarheten i den här texten. Alla kvarvarande fel och knepigheter är självklart mitt eget ansvar.) Av samma skäl tackas Elisabet Engdahl för den språkliga

granskningen av abstract och engelsk sammanfattning. Tack också Janne Saaristo; utan din hjälp blev det ju inte heller någon bok. Slutligen, vad gäller läsare, vill jag tacka alla framtida sådana för den ansträngning ni gör då ni tar er igenom min avhandling.

Den skola jag varit verksam vid måste tackas. Det finns så många där som varit roliga att jobba med och prata med så det går inte att räkna upp, men särskilt vill jag ändå nämna Suzanne Lundborg som länge stod ut med att vara min vapendragare vad gäller svenskämnet. En speciell tanke går också till Gerd Pålsson Berg som var min rektor då jag blev antagen till forskarskolan. Extra roligt var det att du rentav kände ”moderlig stolthet” när jag knep en av de doktorandplatser som GU erbjöd. Men allra mest betyder naturligtvis min kollega Jenny Ahlgren. Vi pratar alltid om stort och smått kring skolans värld, vid vårt gemensamma köksbord, och ibland till och med i sängen innan vi somnar tillsammans.

CUL:s forskarskola har varit en givande tummelplats för mitt tänkande och skrivande – tack alla doktorander där! Sedan vill jag omnämna Mikael Alexandersson som jobbade så hårt för att alla vi CUL-doktorander skulle få den här möjligheten. Du sa: ”Varde CUL” (oförtröttligt om och om igen tills folk började lyssna) och CUL blev det. Lika oförtröttligt har Klas Eriksson tagit hand om alla detaljer vi doktorander bombarderat honom med, så: medalj till dig! Jag vill också skriva in ett varmt tack till Monica Ågren, som tidigt trodde på min förmåga att bli en bra forskarstuderande. Vidare har gruppen Lärande, text och språk inneburit att jag dels kunnat odla mitt ego i en trygg miljö dels fått många bra tankar från människorna där. Särskilt vill jag nämna de samtal jag fört med Pernilla Andersson Varga, Ann-Marie Eriksson och Michael Tengberg – ni är allt lite speciella ni! Maj Asplund Carlsson, som länge varit vår temakoordinator, har hela tiden varit som en extra handledare för alla inom gruppen. Tillsammans med Per har du gjort så att LTS kunnat få vara en bra mix av trygghet och skarpsinnig skärskådning. Tack för det!

Ytterligare en grupp jag vill tacka är Lärarförbundets ämnesråd i svenska. Där har jag alltid kunnat få känna mig viktig, behövd och lyssnad på. Lärarförbundet ska få ett tack till, närmare bestämt för de stipendier jag fått. Ni möjliggjorde två Årevistelser för intensivskrivande samt en tripp till en stor Bakthin-konferens.

Tack till Bengt Dahlqvist för all hjälp med Textin och för att du drog in mig i arbetet med att skriva en bra festskriftsartikel. Det var lärorikt även om jag när jag var klar hade skrivit tre olika artiklar. Minst.

Jag vill också tacka doktorandkollegorna på Institutionen för Svenska Språket i Göteborg som har haft den envisa vanan att bete sig på ett sätt som fått mig att känna mig som en av dem. Tack vare er har jag helt klart börjat vänja mig vid tanken att jag är en i gänget. Särskilt tänker jag på mina rumskamrater

Karin Helgesson och Rickard Melkersson. Med er har jag kunnat diskutera stort som smått, t.ex. felanmälda råttor och mesonivå vid textanalys. Samma sorts tack går till alla andra deltagare vid institutionens fikabord. Akademisk snobbism är verkligen inget som odlas där. Och kanske inte någon annanstans heller. Vad vet jag.

Alla vänner (ingen nämnd, ingen glömd) skall naturligtvis tackas, inte minst för att ni fortfarande är mina vänner trots att jag aldrig ringer.

Vad gäller blodsbanden vill jag först tacka alla mina familjer, det vill säga alla, levande som döda, av klanerna Nordenfors, Sibbesson, Ahlgren och Svensson. På många och olika vis har ni lämnat självklara bidrag till det liv som pågått runtomkring avhandlingsskrivandet – det riktiga livet.

Att tacka dig pappa känns lite fånigt. Du ska ju bara finnas där. Och det gör du. Det är jag väldigt glad för! Nu är jag en liten bit på väg mot professor. När jag blir det löper ju det där cykellånet ut. 6000 kronor. Jag har inte glömt. Och tack mamma, för alla böcker du bar hem från biblioteket. Jag har inte glömt det heller. Här är min bok. Jag vet att du skulle varit stolt över denna min senaste i raden av hemburna teckningar från skolan.

Bella och My. Vad vore livet utan er? Det vill jag inte veta. Den här boken är skriven under hela den tid ni hittills har levat. Mycket kärlek finns därför också undangömd häri – kärlek som kanske inte alltid levererades i vardagen, men som ändå alltid var det som fick mig att orka. Så, Skrot och Korn, fortsatt era glada liv! Jag lovar att nu börja göra mer av detsamma.

Jenny. Du är min bästa egenskap: ”Det sitter i dig, mitt hjärta” (Freddie Wadling, *the Dark Flower*).

Innehållsförteckning

1. Introduktion	1
1.1. Fokus	6
1.2. Syfte, frågeställningar, avgränsning, motiv	9
1.2.1. Syfte	9
1.2.2. Frågeställningar	10
1.2.3. Ordmängd, ordlängd och ordvariation	10
1.2.4. Röstbegreppet som metafor och konkretion	10
1.2.4.1. Röst – texten som basröst och tre huvudsakliga rösttyper	10
1.2.4.2. Röst – metaforiskt interludium	12
1.2.4.3. Röst i konkretion – en exemplifiering	12
1.2.5. Motiv	14
1.3. Disposition	15
2. Röstbegreppet, text, lärande	17
2.1. Rösttyper, röstväxling, röstväv	18
2.1.1. Metaberättande rösttyp	21
2.1.1.1. Citerande röst	21
2.1.1.2. Kommenterande röst	23
2.1.1.3. Refererande röst	25
2.1.2. Röstblandning	26
2.1.2.1. Explicit röstblandning	27
2.1.2.2. Mindre explicit röstblandning	29
2.1.2.3. Implicit röstblandning	30
2.1.2.4. Scare quotes och inferens – textexterna utflykter	32
2.2. Kontext(er) och register	34
2.3. Approprieringsmetaforen	36
3. Kontext, material, metod	41
3.1. Styrdokument	41

3.1.1. Nationella styrdokument.....	42
3.1.1.1. LPO94 – läroplan för det obligatoriska skolväsendet.....	42
3.1.1.2. Svenskämnets nationella kursplan	44
3.1.2. Kommunalt styrdokument	47
3.1.3. Lokala styrdokument – lokal arbetsplan för ämnet svenska ..	47
3.2. Material	48
3.2.1. Fem noveller och en essä.....	48
3.2.2. Två (tre) nationella prov	50
3.2.3. Elevintervjuer.....	52
3.2.4. Urval och insamling	53
3.2.5. Liten reflektion över urvalets ”fiktiva dominans”	57
3.3. Metod.....	59
3.3.1. Textlängd, ordlängd och ovix.....	59
3.3.2. Röstbegreppet	60
3.3.2.1. Citerad och citerande röst	62
3.3.2.2. Refererande röst	65
3.3.2.3. Röstblandning	67
3.4. Källkritik.....	70
3.4.1. Ett läsar- och skribentperspektiv	74
3.5. Validitet och reliabilitet	75
3.6. Etik.....	78
4. Tidigare forskning	81
4.1. Röstbegreppet	81
4.2. Kvantitativ textlingvistik	89
5. Textlängd, ordlängd, ovix – kvantitativa förändringsmönster.....	93
5.1. Inledning	93
5.2. Textlängd	96
5.2.1. Textlängd, hypotes A och B – texttyp och ålder.....	96
5.2.2. Textlängd, hypotes C – betyg	100
5.2.3. Delsammanfattning av textlängd	103
5.3. Ordmedellängd och långordsfrekvens.....	105
5.3.1. Ordmedellängd, långordsfrekvens, hypotes A och B – texttyp och ålder.....	106
5.3.2. Ordmedellängd, långordsfrekvens, hypotes C – betyg.....	108
5.3.3. Delsammanfattning av ordmedellängd och långordsfrekvens.....	110
5.4. Ovix.....	111
5.4.1. Ovix, hypotes A och B – texttyp och ålder	111

5.4.2. Ovox, hypotes C	113
5.4.3. Delsammanfattning av ovix	115
5.5. Avslutande diskussion	116
6. Röst – kvantitativa förändringsmönster.....	119
6.1. Materialets huvudtendens	126
6.2. Fri citerad röst – buktaleri utan citerande röst.....	130
6.3. Metaberättande röst	131
6.3.1. Citerande röst	131
6.3.2. Citerande rösts placering – initial, medial, final	131
6.3.3. Verb i citerande röst: sort, frekvens, variation.....	135
6.3.4. Omständigheter i citerande röst: sort, frekvens, variation...	145
6.3.5. Utvidgningar i citerande röst: sort, frekvens, variation	153
6.3.6. Kommenterande röst.....	157
6.3.7. Delsammanfattning av citerad, citerande och kommenterande röst	159
6.4. Traditionell refererande röst.....	162
6.4.1. Delsammanfattning av traditionell refererande röst.....	169
6.5. Övrig refererande röst	170
6.5.1. Delsammanfattning av övrig refererande röst.....	173
6.6. Röstblandning	174
6.6.1. Delsammanfattning av röstblandning.....	176
6.7. Sammanfattning	177
6.7.1. Generella konklusioner.....	177
6.7.2. Diskussion	179
6.7.3. Metodologiska (meta)resultat	181
7. Röst – kvalitativa förändringsmönster.....	183
7.1. Skönlitterärt textfält	184
7.1.1. Buktalad och metaberättande röst – citerad respektive citerande subtyp	184
7.1.1.1. Citerande röst: verb, omständigheter, utvidgningar	186
7.1.2. Metaberättande röst – kommenterande subtyp	202
7.1.3. Röstblandning.....	211
7.1.3.1. Röstblandning ur longitudinellt perspektiv	212
7.1.3.2. Röstblandning i skräcknovellen.....	221
7.1.4. Sammanfattning av skönlitterärt textfält.....	227
7.2. Nationellt prov och essä.....	230
7.2.1. Emelies och Sebastians essäer.....	231
7.2.2. Det nationella provet.....	239
7.2.3. Sammanfattning av essä och nationellt prov.....	244

8. Sammanfattande diskussion.....	247
8.1. Resultat för textlängd, ordlängd och ovix.....	247
8.2. Resultat för röstbegreppet.....	248
8.3. Resultat för generell skriftspråksutveckling	251
8.4. Didaktiska och lärandeteoretiska implikationer	256
8.5. Uppslag för kommande forskning	260
8.6. Slutord.....	265
Summary.....	267
Litteraturförteckning.....	271
Bilagor	287
Bilaga 3.1. X-skolans dokument ”Lokal arbetsplan i ämnet svenska” ...	288
Bilaga 3.2. X-skolans dokument ”Kompetenskartan” för egen text.	289
Bilaga 3.3. X-skolans dokument ”Kompetenskartan” för annans text. ...	290
Bilaga 3.4. Deckarnovellens målskrivningsdokument	291
Bilaga 3.5. Lokala betygskriterier för deckarnovell	292
Bilaga 3.6. Lokala betygskriterier för skräcknovell.....	293
Bilaga 3.7. Lokala betygskriterier för Essä.	294
Bilaga 3.8. Formaliserat responsark.....	295
Bilaga 3.9. Strukturerande dokument för sagan i år 6.....	296
Bilaga 3.10. Modelltext för deckarrecension	297
Bilaga 3.11. Sagokort år 5.....	298
Bilaga 3.12. Nivåprofildokument	300
Bilaga 3.13. Intervjumall.....	302
Bilaga 3.14. Medgivande.....	303
Bilaga 3.15. Empiriska exempel för koderna	304
Bilaga 3.16. Uppmärkningskoder för utvidgningar.	306
Bilaga 5.1. Tablå över textval för nationellt prov år 5 och 9 samt värden för textlängd	307
Bilaga 5.2. Spridning av måttet textlängd (inom texttyp essä) över betygsgruppernas individer	308
Bilaga 5.3. Spridning av måttet textlängd (inom texttyp nationellt prov) över betygsgruppernas individer	308
Bilaga 5.4. Spridning av måttet textlängd (inom texttyp robinsonad) över betygsgruppernas individer	309
Bilaga 5.5. Spridning av måttet LOF (inom texttyp essä) över betygsgruppernas individer	309
Bilaga 5.6. Spridning av måttet LOF (inom texttyp nationellt prov) över betygsgruppernas individer.....	310

Bilaga 5.7. Spridning av måttet Orix (inom texttyp essä) över betygsgruppernas individer	310
Bilaga 5.8. Spridning av måttet Orix (inom texttyp nationellt prov) över betygsgruppernas individer.....	311
Bilaga 5.9. Spridning av måttet Orix (inom texttyp robinsonad) över betygsgruppernas individer.....	311
Bilaga 6.1. Antal citerade röster med och utan anförande verb per textkollektiv	312
Bilaga 6.2. Typfördelning inom citerande P (verbala) per textkollektiv	313
Bilaga 6.3. Verbvariation inom deckarnovellen per betygssteg.....	314
Bilaga 6.4. Enskilda typer av samordnande respektive underordnande utvidgningar för respektive textkollektiv.....	314
Bilaga 7.1. Andel utvidgningar per processverb (efterställda satser)/fokuselev	315
Bilaga 7.2. Antal B/1000 ord per fokuselevs samtliga texter	316

Tablåer och figurer

FIGUR 2.1. Avhandlingens röstbegrepp i typologisk översikt	20
FIGUR 3.1. Avhandlingens synkrona och diakrona perspektiv på textanalys	54
FIGUR 3.2. Textin: gränssnitt.....	60
FIGUR 3.3. Skärmbild av programmet TextStat2 då det listar samtliga <Pgv>, dvs. process kärna grundverb, verbal typ.....	62
FIGUR 4.1. Relativ frekvens av repliker med tillhörande anföringsuttryck i Garmes ”totalmaterial”	83
FIGUR 5.1. Genomsnittlig textlängd för samtliga textkollektiv	96
FIGUR 5.2. Längst, kortast och genomsnittlig textlängd inom varje textkollektiv	99
FIGUR 5.3. Betygsgruppernas genomsnittsvärden för textlängd inom tre textkollektiv (i år 9)	100
FIGUR 5.4. Spridning av måttet textlängd inom betygsgrupperna, textkollektivet skräcknovell.....	101
FIGUR 5.5. Jämförande kurva över genomsnittlig meningslängd (ord/mening) för textkollektiven 1–11	103
FIGUR 5.6. Ordmedellängd	105
FIGUR 5.7. Långordsfrekvens (andelen långa ord av totalt antal ord) för samtliga textkollektiv.....	105

FIGUR 5.8. Betygsgruppernas genomsnittsvärden för LOF i tre textkollektiv i år 9	108
FIGUR 5.9. Spridning av måttet LOF inom betygsgrupperna, textkollektivet skräcknovell.....	109
FIGUR 5.10. Ovox för samtliga textkollektiv	111
FIGUR 5.11. Betygsgruppernas genomsnittsvärden för ovox i tre textkollektiv i år 9	113
FIGUR 5.12. Betygsgruppernas medianvärden för ovox i tre textkollektiv i år 9	114
FIGUR 5.13. Spridning av måttet ovox inom betygsgrupperna, textkollektivet skräcknovell.....	115
FIGUR 6.1. Antal förekomster av röstfenomen	126
FIGUR 6.2. Röstfenomen/1000 ord för respektive textkollektiv	127
FIGUR 6.3. Röstfenomen per 1000 ord för respektive betygssteg	129
FIGUR 6.4. Fri citerad röst/1 000 ord för respektive textkollektiv.....	131
FIGUR 6.5. Den citerande röstens verbplacering per 1000 ord för respektive textkollektiv	132
FIGUR 6.6. Medialt respektive initialt citerande verb per 1000 ord för respektive betygssteg.....	134
FIGUR 6.7. Citerande röst per 1000 ord för respektive textkollektiv	135
FIGUR 6.8. Citerande verb – verbala (tal) respektive mentala (tanke) per 1000 ord för respektive textkollektiv	136
FIGUR 6.9. ”Andel repliker med anföringsverb i procent av antal repliker” (Garme 1988:88) i Garmes totalmaterial	137
FIGUR 6.10. Andel repliker med anföringsverb i procent av antal repliker i mitt material.....	137
FIGUR 6.11. Andel repliker med anföringsverb i procent av antal repliker för betygssteg i mitt material	138
FIGUR 6.12. Antal citerade röster med (bundna) och utan (fria) citerande verb/1000 ord för respektive betygssteg.....	139
FIGUR 6.13. Omständigheter/1000 ord för respektive textkollektiv.....	146
FIGUR 6.14. Kvoten O/citerande röst per textkollektiv	146
FIGUR 6.15. Typfördelning inom enheten omständighet i absoluta tal för respektive textkollektiv	148
FIGUR 6.16. Omständigheter per 1000 ord för respektive betygssteg.....	152
FIGUR 6.17. Kvoten O/P per betygssteg.....	153
FIGUR 6.18. Utvidgningar per 1000 ord för respektive textkollektiv.....	154
FIGUR 6.19. Samordnande och underordnande utvidgningar per 1000 ord för respektive textkollektiv	155
FIGUR 6.20. Utvidgningar per 1000 ord per betygssteg.....	156

FIGUR 6.21.	Kommenterande röst per 1000 ord för respektive textkollektiv.....	158
FIGUR 6.22.	Kommenterande röst per 1000 ord för respektive betygssteg.....	159
FIGUR 6.23.	Refererande röst per 1000 ord för respektive textkollektiv: verbal (t.ex. säga) resp. mental (t.ex. tänka).....	163
FIGUR 6.24.	Typfördelning av verbala refererande verb ("talverb") i absoluta tal för respektive textkollektiv.....	164
FIGUR 6.25.	Typfördelning av mentala refererande verb ("tankeverb") i absoluta tal för respektive textkollektiv.....	164
FIGUR 6.26.	Refererande röst per 1000 ord för respektive betygssteg.....	168
FIGUR 6.27.	Refererande verbal respektive mental röst per 1000 ord för respektive betygssteg.....	169
FIGUR 6.28.	Övrig refererande röst per 1000 ord för respektive textkollektiv.....	171
FIGUR 6.29.	Övrig refererande övrig röst och betygssteg.....	173
FIGUR 6.30.	Röstblandning per 1000 ord för respektive textkollektiv ...	174
FIGUR 6.31.	Röstblandning per 1000 ord för respektive betygssteg.....	176
FIGUR 6.32.	Skriftspråksutvecklingstrappa med grund i samtliga 31 elevers texter.....	180
FIGUR 7.1.	Röstblandning per 1 000 ord för respektive fokuselevs samtliga noveller.....	212
FIGUR 7.2.	Longitudinellt utvecklade skriftspråksprofiler.....	228
FIGUR 7.3.	Skriftspråksutvecklingstrappa för skräcknovellen (år 9) per fokuselev.....	229
FIGUR 7.4.	Abstraherad skriftspråksutvecklingstrappa för sagan (år 6) per fokuselev.....	230
FIGUR 8.1.	Skriftspråksutvecklingens jämförelsepunkter och relationer.....	255
TABLÅ 2.1.	Den citerande röstens utfallsrum.....	22
TABLÅ 3.1.	Avhandlingens totala textkollektiv – material och elever (anonymiserade) enligt texttyp, rangordning och fokusgruppsstillhörighet.....	56
TABLÅ 5.2.	Långordsexempel ur ett faktaarbete (år 9).....	107
TABLÅ 6.1.	Undersökta röstfenomen i kapitel 6.....	120
TABLÅ 6.2.	Avhandlingens olika "textbegrepp".....	125
TABLÅ 6.3.	Jämförande diagram över fördelningen av citerande verb (verbala) i relativa tal.....	140
TABLÅ 6.4.	Beteende- och språkhandlingsverbens (avseende talverb) variation.....	141

TABLÅ 6.5.	Verb/betygssteg.....	144
TABLÅ 6.6.	Variation av inom omständighet av sättstyp (Os)	149
TABLÅ 6.7.	Jämförande diagram för fördelningen av verbala refererande verb	165
TABLÅ 6.8.	Jämförande diagram för fördelningen av mentala refererande verb	165
TABLÅ 6.9.	Verbala språkhandlingsverb/textkollektiv	166
TABLÅ 6.10.	Mentala beteendeverb/textkollektiv	166
TABLÅ 6.11.	Övrig refererande röst i kontrast mot angränsande fenomen	172
TABLÅ 6.12.	Approprieringsprocessens fyra faser.....	179
TABLÅ 7.1.	Andelen citat som ansluts till en citerande röst	184
TABLÅ 7.2.	Omständigheter (fetstilta) i Mattias respektive Olivias tonårsnoveller	188
TABLÅ 7.3.	Tablå 7.1 i repris med tillägg av markering av Mattias och Sebastian.....	194
TABLÅ 7.4.	Textutdrag ur Sebastians skräcknovell	222
TABLÅ 7.5.	Textutdrag ur Emelies skräcknovell	224
TABLÅ 7.6.	Fokuselevernas val av skrivuppgift i de tre nationella proven	240
TABLÅ 7.7.	Försök till karaktäristik av olika utfall av berätta.....	246
TABLÅ 8.1.	Röstbegreppets faser och enskilda elevtexters longitudinella skriftspråksprofiler med tillhörande exempel ur respektive skräcknovell.....	252
TABLÅ 8.2.	Approprieringsprocessens fyra faser.....	253

1. Introduktion

Platon tyckte att samtalen och dialogerna var det viktigaste och satsade mer på det än att skriva. Om man ändå levat då. (Emilia i år 7)

Vem vet vad Lev S. Vygotskij (1896–1934) hade sagt om dagens skola om han fortfarande levat. Sant är åtminstone att man via webben hade kunnat nå honom och fråga. Många är väl de forskare som skulle ha nyttjat hans mailadress, och kanske hade den varit förlagd till servern vid universitetet i Moskva: lev.s.vygotskij@mus.ru¹. Om servrar och mail kunde nu Vygotskij inte gärna uttala sig, men om sin egen tids skola uttryckte han många tankar, inte minst i den lilla skriften *Fantasi och kreativitet i barndomen* (1995). I den skriver han om hur det litterära skapandet blir tonårens dominerande kreativa process efter att det hos det lilla barnet har varit ritandet (1995:52). En av Vygotskijs reflektioner är att ”Det förefaller som om barnets tanke bromsar in i samma ögonblick det fattar pennan, som om arbetet att skriva skrämde det” (1995:53). Och visst har alla lärare sett detta ske bland sina elever någon gång. Jag har definitivt sett det i *mina* klassrum genom åren som svensklärare, och ibland syns mer eller mindre tydliga avtryck av denna inbromsning även i texterna man fått ta del av. Så även i de texter jag använder i den här avhandlingen, exempelvis när en av ”toppskribenterna”, Mattias, vid en första anblick skriver en väldigt kort och oengagerad text i år 9. Vid närmare eftertanke (och en andra anblick) ser man att hans text egentligen exemplifierar ytterligare en iakttagelse från Vygotskij: ”När barnet har något att skriva om, skriver det med stort allvar” (1995:61):

¹ Och somliga vill så gärna tala med Vygotskij att de konstruerar metaloger (fiktiva samtal i vilka Vygotskijs inlägg är baserade på hans texter) mellan sig själva och honom (Rieber 2004:1ff.)

Utflykt i vildmarken

Det hade börjat mörkna. John och Conny satt i ett tält ute i vildmarken.

De diskuterade² skolan.

”Du Conny. Du vet sådana provskrivningar när man skall skriva en berättelse under tidspress i klassrum som helt saknar luft?”

”Mmm...”

”De säger ingenting om min prestationsförmåga förutom att jag inte klarar av att skriva en berättelse under de förutsättningarna.”

”Sant, men nu är jag faktist lite trött.

”Godnatt”

Ljuset i tältet släcktes och allt blev kolsvart. (Mattias, npom år 9³)

Vid denna andra anblick kan jag alltså se allvaret i det Mattias skrev: ett klurigt inpass i diskussionen om betingelserna för dagens skolskrivande.⁴ Genom detta inpass löser han uppgiften, det vill säga han skriver de facto om ”Ett vildmarksminne”⁵ (Skolverket 2003). Utöver detta kritiserar han också situationen och förklarar anledningen till sin korta text för den som vill lyssna. Så småningom går han ut år 9 med MVG i svenska och den ljusnande framtid är hans. Men för skrivuppgiften som sådan kanske det förblir ”kolsvart”? Vad han med största säkerhet inte visste är att han redan 1982 fick medhåll av Ulf Teleman om det märkliga i att skolelever ofta tvingas skriva texter med ”en tidsfrist som med tryck marginal underskrider vad den tränade yrkesskribenten skulle behöva för att skriva motsvarande text på ett för henne tillfredsställande sätt”. Han fortsätter: ”Vad lär sig eleven av denna undervisning? Jo, många lär sig att hålla fingrarna borta från pennan till varje pris. Skrivningen är för många ångestfylld, man skriver inte annat än under tvång” (Teleman 1982:21). I och för sig tecknar Teleman här ”en lagom orealistisk och kittlande skräckbild av hur språkinläring skulle kunna försiggå i en skola liknande vår svenska” (ibid.), men idéerna till sin skräckbild fick han rimligtvis från verklighetens skola, en

² Eftersom alla texter har fått vara som de ursprungligen skrevs, skriver jag generellt sett inte [Sic!] i exempel som är hämtade från elevernas texter – det finns gott om felskrivningar. Icke desto mindre kan upphovsmannen till dessa felskrivningar lika gärna vara jag. Därför tar jag tillsammans med respektive elev på mig alla sådana felskrivningar – det får alltså vara utsagt vem som är ”skyldig”.

³ npom=nationellt prov omskrivning av år 5:s prov i år 9. Det namn som föregår textförkortningen är det fiktiva namnet på den elev vars text exemplet är hämtat från. (Se tablå 3.1, i avsnitt 3.2.4.)

⁴ Han ger också, sorgligt nog, visst stöd för Vygotskijs påstående om att det ”förekommer en sorgsen och allvarlig sinnesstämning fem gånger oftare i skoluppgifterna än i det som skapats hemma” (1995:66).

⁵ Mattias version av rubriken ”Utflykten i vildmarken”.

skola som i somliga situationer verkligen verkar bädda för den rädsla för penan som Vygotskij talade om.

Vad som kanske strör ytterligare lite salt i det svenska skolsåret, och som är än sorgligare än textens budskap i sig, är att Mattias är den *enda* elev som på ett utvecklat sätt ser förbi situationens omedelbarhet och metaskriver kring den – texten utgör förmodligen det enda exemplet jag har i mitt material på (meta-)kritisk skriftspråklighet (se t.ex. Ivanics 2004:234 term ”sociopolitical discourse”).⁶ Vygotskij fortsätter.

I den gamla skolan gick elevernas utveckling av det litterära skapandet framför allt ut på att läraren gav barnen ett uppsatsämne och barnen fick uppgiften att skriva /.../ Mycket ofta skriver barnet dåligt för att det inte har någonting att skriva om. (Vygotskij 1995:54f., min kursivering).

Han kommenterar alltså den typen av skrivande som tillhörande ”den gamla skolan” (vilket måste ha varit det tidiga 1900-talets). Telemans skriver i sin tur om en fiktiv 1970/80-talsskola. Dock skriver Mattias om och i 2006 års skola, det vill säga den skola som varken är Vygotskijs eller Telemans. Men ändå tycks vara det...⁷

Bilden av Mattias som en systemkritiker stärks om vi backar bandet ytterligare och konstaterar att han även i år 5 kände sig tvungen att metakommentera skrivsituationen:

Utflykten i vildmarken

Jag vaknade tidigt på morgonen. Jag försökte setta mig upp men slog i huvudet i under sidan av sängen. Jag måste ha ramlat ur sängen i natt när jag blev jagad av en varg i min mardröm, sen måste jag ha rullat in under sängen när jag tumlade ner för sluttningen och kom undan. /.../ Vi campade i en vecka det var underbart.

P.S. Det här har jag bara fantiserat ihop. (Mattias, np5)

Än mer subtil blir kritiken i år 9:s nationella prov då Mattias skriver:

3. Det glömmet jag aldrig del 1

⁶ Kanske skulle ingen egentligen vara riktigt godkänd förrän de genomskådat några av de (eventuella?) absurditeter skolsystemet rymmer? Systemkritiska elever har tidigare beskrivits av Herzberg och Anderson (se Herzberg 2006:31 för en sammanfattande bild) under begreppet ”risikoskriverna” (underavdelningen ”gambling med kontrakten”).

⁷ I det här fallet tar jag på mig en del av skulden eftersom det var jag själv som anordnade skrivtillfället ifråga.

När min mamma var liten hyrde hennes föräldrar, mina morföräldrar en stuga i Dalsland./.../. Barndomsminnet jag skall skriva om handlar just om kräftfiske. Dagen innan den årliga kräftskivan samlades alla nere vid det gamla badhuset. Man plockade fram kräftburar och agnade dem med mört. Jag vill minnas att jag inte kunde förstå varför kräftorna skulle vilja krypa in i de burar som endast var agnade med mörthuvuden. ”För fiskhuvuden kan väl inte någon vilja äta? Där finns det ju ögon och hjärna och sånt äckligt ju.” /.../ Det var alltid lika spännande med kräftskiva, det ställdes upp långa bord i det stora traktorsgaraget. Det var ett av årets stora höjdpunkter för mig. Det äts kräfter, det sjöngs och man anordnade tävlingen ”Det glömmet jag aldrig”. (Mattias, nationellt prov år 9)

Mattias följer även här instruktionen och skriver om ett barndomsminne under rubriken ”Det glömmet jag aldrig” och visst sväljer man till en början hans barndomsminne med hull och hår. Men slutradens ”man anordnade tävlingen ’Det glömmet jag aldrig’” får läsaren att lite grand sätta upplevelsen i halsen, eftersom man inser att sannolikheten för att man i hans barndom faktiskt anordnat en tävling som heter likadant som den obligatoriska rubriken för uppgiften han får skriva i år 9 är ganska liten. Därmed sätter han på sätt och vis uppgiften ur spel med sin slutrad. Men en lärare uppskattar naturligtvis denna allvarsamma lek något alldeles oerhört. Eller hur? Det är slutligen också så att hans avslutande rad egentligen säger samma sak som han rent explicit skrivit i sitt P.S. i år 5, det vill säga ”Det här har jag bara fantiserat ihop”, men på ett långt mer elegant sätt.

Vad är då poängen med denna inledning? Ja, jag kan nästan garantera att Mattias inte hört talas om vare sig Vygotskij eller Teleman, och definitivt garantera att de i sin tur inte hört talas om Mattias, men i trojkans gemensamma uttryck för skrivandets betingelser, utkristalliserar sig den här avhandlingens kanske allvarligaste reservation: det finns gott om omständigheter som kantar vägen mellan individ och produkt. Så nu, och en gång för alla, vill jag passa på att säga att texter inte kan visa allt en människa kan utföra, vare sig vad gäller skriftspråkliga eller andra förmågor, framför allt inte eftersom de skrivkontexter som erbjuds, inte alltid passar alla individers prestationsideal (vilket Mattiasexemplen visat med tydlighet). Därför heter denna avhandling just *Skriftspråksutveckling under högstadiet*. Det heter den eftersom i fokus är just det skrivna språket (till kanske både Platons och Emilias besvikelse – se inledningscitat) så som det utvecklats sig i ett visst sammanhang, till viss del bundet till individen som är ansvarig för textprodukten, men ändå inte helt och fullt representativt för hela den fysiska individen, författaren. Neil Mercer påpekar till exempel att studier i Vygotskijs efterföljd inte kan hålla för sant att barns språk är något slags ”window of the mind” (1994:95), vilket jag instämmer i helhjärtat. Därför är det viktigt att påtala att analysen och presentationen av resultat här mest handlar om *texters* inneboende potential, och mindre om individers (även om texterna på många vis naturligtvis kan kopplas till individerna bakom dem också –

frågan är bara hur och i hur stor utsträckning man kan/bör/ska så göra). I linje med dessa funderingar framträder empirin i den här avhandlingen istället som ett slags textindivid – en mix av (eller en mötesplats för) text och individ.

Men även om individen ofta kan mer än vad som står skrivet, bygger ändå bedömningssystem tämligen ofta på en värdering av texter, och det är en av anledningarna till att just texter står i absolut fokus här. Därför kommer jag framöver att undersöka vad textprodukterna innehåller, och eventuellt också kunna kalla det som sker inom dessa för utveckling. I en kultur som premierar och likställer kunskap med vad vi förmår förlägga utanför oss själva i exempelvis skriftspråk, måste vi självklart ha goda kunskaper om hur sådant tar sig uttryck i en viss åldersgrupp. Det är sådana kunskaper denna avhandling syftar till att ge. Det gör den genom att ta sin utgångspunkt i ett material som omfattar sammanlagt 318 texter av 11 olika typer från 31 högstadiel elever. Texterna skrevs mellan år 5 och 9 (till största del i svenskämnets regi) vilket innebär att angreppssättet också är longitudinellt orienterat.

Framöver redogör jag naturligtvis mer ingående för vad jag valt att fokusera, men i korthet skall jag för det första leta efter mönster i förhållande till ordmängd, ordlängd och ordvariation. För det andra skall jag leta efter mönster i elevernas s.k. röstanvändning, vilket innebär att efterforska huruvida texterna växlar mellan olika sätt att framställa vem som för stunden ” för textens talan”, och på vilket sätt, med vilka medel, textens talan förs. Båda dessa sätt att söka efter mönster görs över tid, mellan individer och mellan texttyper (såsom noveller av olika slag, nationella prov och en essä).

Sett till materialet som de 31 eleverna bidragit med, verkar de generellt sett verkligen inte vara några offer för den tankens kollaps inför pennan som Vygotskij uttrycker här ovan. Till viss del beror detta självklart på att jag endast undersöker elever som blev godkända (eller mer än godkända – se avgränsning av material i kap. 3), vilket betyder att de oftast skrev och lämnade in de texter som påbjöds/erbjöds. Det insamlade materialet omfattar runt en halv miljon ord.⁸ Det säger mig att de här eleverna skrev rätt gärna och dessutom rätt mycket text – trots att de ibland skrev under det samhällskontrakt som får motta Mattias protester enligt citaten ovan. Detta samhällskontrakt måste de följa; annars riskerar de negativa sociala konsekvenser. Ruqaiya Hasan säger: ”Language is not cosmetics; it is lethal” (2003:67) och visst, en elevs uppvisade skriftspråk är på sätt och vis ett laddat vapen i kampen om framtiden. Icke desto mindre viktigt att då försöka doktorera på elevers texter. Den bakomliggande problemformuleringen för den här avhandlingen kretsar således kring frågan

⁸ En jämförelse kan göras med Hultman & Westmans *Gymnasistsvenska* där uppsatsmaterialet omfattade 88 757 ord och de professionella sakprosatexterna de använde som jämförelsematerial 86 929 ord, 1977:52ff.

om vad skriftspråksutveckling är, och vilken gestalt den kan sägas ta/få när man undersöker elevers texter under en längre tidsperiod.

1.1. Fokus

- Jag är en sakletare, säger Pippi en dag till Tommy och Annika.
- En sakletare, vad är det för nånting, säger Tommy.
- En som letar reda på saker vetja, säger Pippi. Hela världen är full med saker, och det behövs verkligen att någon letar reda på dom. Och det är just det som sakletare gör. (Lindgren & Nyman 1947:14)

Frågeställningar har ofta något som på förhand tas för givet inbyggt i sig. I den här avhandlingen tar jag på förhand för givet att det *finns* skillnader mellan texterna, och att dessa i sig är fruktbara att undersöka för att söka efter utveckling. Kanske är det lite slarvigt att fråga på ett sätt som tar saker och ting för givna på förhand? Ett mer öppet förhållningssätt vore kanske klokare? Sven-Eric Liedman återberättar i boken *Ett oändligt äventyr* sagan om tre prinsar från det lankesiska Serendip. De tre ger sig ut att resa i Indien. Avsikten med resan är egentligen inte att upptäcka saker, men på grund av sin uppmärksamhet – sin serendipitet – upptäcker de ändå en massa saker. Men Liedman håller emellertid inte de tre prinsarna för de främsta serendipitisterna:

Sinnebilden för den gode serendipitisten – för att tala med Joyce – är kanske Pippi Långstrump som sakletare, på jakt efter den ena eller andra märkvärdigheten. Inte just guld eller ädla stenar utan det intressanta, spännande och oväntade: saken. (Liedman 2001:223f.)

Den återberättade sagan är en pricksäker beskrivning av hur en forskare kan välja mellan olika förhållningssätt till sitt arbete. Antingen är man på jakt efter vissa specifika upptäckter eller ”bara” efter upptäckter. Det förra kan leda till skyggglappar för det serendipitistiska upptäckandet, och det senare kan få en usel serendipitist att utestänga det mest uppenbart upptäckbara. Nu tror jag inte att det är så lätt att välja strikt det ena eller det andra av dessa två (även om jag spontant känner mig tilltalad av att bara gå in i materialet ”på jakt efter den ena eller andra märkvärdigheten”). Det finns naturligtvis viss nytta med båda förhållningssätten. Först är det såklart enklare för en forskare som har några förhandsdefinitioner av *vad* som skall upptäckas så att man vet att man åtminstone är ute och letar efter något. Sedan måste man helt klart se till att dessa *vad* inte är alltför heltäckande ”skyggglappar” – spännande resultat ligger inte sällan precis vid sidan av det man på förhand bestämt sig för att upptäcka. Men först kan det vara lite lättare att bestämma sig för *var* man vill upptäcka. Man behö-

ver ha sitt Indien klart för sig, och mitt Indien är först och främst högstadieelevers skriftspråk.

Den åldersgrupp jag valt att fokusera, elever i skolår 5–9, är visserligen redan beforskad men kan inte på något sätt anses vara en uttömd arena. Under 1970- och 80-talet gjordes en hel del undersökningar, bland andra Larssons *Skrivförmåga* (1984), Petterssons olika arbeten (se t.ex. 1977) och de större projekten FRiS och LÄSK (Lindell et al. 1978 respektive Grundin 1977). Denna traditions mest centrala verk måste dock anses vara Hultman och Westmans *Gymnasistsvenska* (1977).⁹ Fokus låg i dessa undersökningar framför allt på beståndsdelar av text, det vill säga ordklassers fördelning, grammatiska enheters förändring i kvantitet, grafiska meningars utveckling i mängd och genomsnittslängd samt enskilda lexikala enheters längd, mängd och variation.

Mer sentida forskning, 1990- och 2000-talets, har inte haft samma fokus på sådana språkliga beståndsdelar (med några undantag som exempelvis Pettersson 1999 och Olevard 2002), utan har istället försökt ta steget över till att hantera både nämnda språkliga delar och dessas relation till helheter av olika slag. Till exempel Nyström (2000) ser på hur olika genrer (på gymnasiet) utformas av eleverna i texter de skrivit på fritiden såväl som i skolan. Vidare fokuserar tre avhandlingar¹⁰ från Uppsala text (skriven och talad) i skolan. Den första av dessa (af Geijerstam 2006) fokuserar textkultur och texter inom NO-ämnet. Den andra (Wiksten-Folkeryd 2006) har samma fokus (om än genom appraisalteori/-metod), men inom svenskämnet. I den tredje går Edling (2006) igenom språk i läromedel inom SO-ämnet. Gemensamt för dessa tre och nytt för svensk textforskning är att de, förutom att vila på i stort sett gemensam teoretisk grundval, låter elevernas röster komma till tals om de texter de läst och skrivit. Ytterligare förtjänster med dessa tre är deras sinsemellan jämförbara longitudinella (eftersom de samlar text från skolår 5, 8 samt år 2 på gymnasiet) perspektiv på text.

Norberg Brorsson (2007) är förmodligen den som dragit sig längst åt det etnografiska hållet när det gäller just textforskning på högstadiet. Hon inriktar sig därför på färre elever men gör i gengäld mer djupgående undersökningar av både texter och kontexter. Ytterligare några forskare har därefter haft en liknande etnografisk approach, men då med gymnasiet i fokus, t.ex. Parmenius-

⁹ På sätt och vis berörde denna även högstadiet eftersom gymnasiet är dit högstadieleverna är på väg, vilket får många att än idag ha Hultman och Westmans arbete som referenspunkt. Somliga tycker till och med att det inte ens *går* att förbigå (se Östlund-Stjärnegårdh 2002:18). Så för att vara "ingen vetenskaplig bok" (Hultman och Westman 1977:5) refereras den ändå ganska frekvent.

¹⁰ Skrivna i anslutning till det av Caroline Liberg ledda projektet "Elevens möte med skolans textvärldar" (se Liberg et al. 1999 för en kort introduktion).

Swärd (2008) och Westman (n.b. Maria och inte Margareta som nämnts tidigare) (2009). Dessa har i och med sin etnografiska approach även haft större elevfokus.

Dessa perioder av svensk forskning på elevers texter kan därmed kanske sägas ha gått från ”eleven genom texten” via ”texten genom kontexten” till ”texten genom eleven i kontexten”. Forskningen utgör på det viset också en sorts uppdelning i text- och/eller skrivintresse, en uppdelning som etablerats dels genom de metoder dels den empiri som respektive forskare eller period av forskare valt att arbeta med. Den här avhandlingens grundmaterial knyter an till flera av de ovanstående inriktningarna: den räknar på textmåtten som den tidigare trenden gjorde; den har ett intervjumaterial som förhåller sig till de texter eleverna själva skrivit; den fokuserar större lingvistiska enheter som relateras till hela textens utseende och den försöker utöver allt detta också vara en longitudinell studie över de år som är avgränsade här, d.v.s. år 5–9. Den försöker slutligen också förhålla sig till de skrivkontexter som texterna kom till i främst genom en sorts arkeologisk utgrävning av de kvarlevor processerna lämnat efter sig (betygsdokument och instruktioner av olika slag).

Ett argument för att undersöka just den åldersperiod som är avhandlingens fokus är helt enkelt att det verkar hända mycket där. Åldersperioden har visat sig vara en period under vilken utveckling äger rum (Östlund-Stjärnegårdh 2002, Johansson 2009, Nyström-Höög 2010). Östlund-Stjärnegårdh skriver: ”Ett viktigt utvecklingssteg tas mellan åldrarna 13 och 17, och detta gäller särskilt skriften” (2002:25), och Johansson skriver i sin tur att hon funnit detsamma, nämligen indikationer på att ”a major developmental step occurs between the ages of 13 and 17” (2009:1). Också tidiga undersökningar har konstaterat att ”skrivförmågan utvecklas påtagligt under högstadiet” (Grundin 1977: 55). Därmed är det förstås befogat att mer grundligt undersöka vad en sådan utveckling inom ”särskilt skriften” är och hur den ser ut, inte minst eftersom tidigare forskning inte i så stor utsträckning omfattar kvalitativt orienterade kartläggningar. Sådana är viktiga för att skapa praxisnyttig kunskap som både aktiva lärare och lärarutbildare kan ha direkt nytta av. För när det väl kommer till (skol)kritan; om grundskolans texter vet vi inte så mycket, framför allt inte om vad som händer under den långsträckt period som kalla(t)s högstadiet.¹¹ Avhandlingar inom detta ämnesområde och om denna åldersgrupp som kommit ut under det senaste decenniet går tyvärr att räkna på ena handens fingrar, men också dessförinnan verkar det ha varit ganska tomt på undersökningar,

¹¹ Notera att jag i denna avhandling med ”högstadiet” genomgående menar år 6–9 (vad som nu benämns som grundskolans s.k. *senare del*), men att materialet även omfattar en texttyp från år 5 – det årets nationella prov.

framför allt sådana med longitudinellt fokus.¹² Grundin gör den första svenska longitudinella undersökningen någonsin (se Grundin 1977:9) vilken också omfattar högstadiet. I undersökningen konstaterar han att eftersom forskning kring läs- och skrivutveckling fokuserat dels lågstadiet, dels ”elever med läs och skrivsvårigheter”, har ”vår kännedom om läs- och skrivutvecklingen på dessa stadier [mellan- och högstadium samt gymnasium/MN] /.../ förblivit mycket ofullständig” (Grundin 1977:9). Tio år senare tvingades Teleman fortfarande konstatera att:

Det man framför allt saknar är longitudinella studier av enskilda elever eller grupper av elever. Hur instruktivt hade det inte varit, om vi hade haft tillgängliga detaljerade, genomtänkta undersökningar av hur ett antal individer utvecklas som talare, lyssnare, skribenter och läsare under barn- och ungdomstiden, så att vi kunde få veta vad de kan och inte kan under olika faser. Sådana språkutvecklingsprofiler skulle ha gjort det lättare för lärare och andra att känna igen sina elever språkligt sett, d.v.s. man skulle kunna se vilken språkutvecklingsprofil ett barn följer och var i förloppet hon befinner sig. (Teleman 1989:7)

Ungefär samtidigt, men i Norge, står att läsa, hos Evensen (1990) att vi vet ”skremmende lite om noe så viktig som elevenes skriftspråsutvikling gjennom skoleårene” och i en översiktsskrift om skrivforskning av ”idag” – som kom ut nästan 30 år senare än Grundins bok – skriver Matre (2006a:9) att en av de mer påtagliga blinda fläckarna fortfarande är kunskap om vilka ”forventninger det er rimeleg å ha på ulike årstrinn”. En orsak till frånvaron av dylika projekt är säkerligen svårigheten att samla in ett material. Det har jag kunnat och nu använder jag det i mitt bidrag till att skapa kunskap om skriftspråkutveckling under högstadiet.

1.2. Syfte, frågeställningar, avgränsning, motiv

1.2.1. Syfte

Avhandlingens syfte är att beskriva olika aspekter av skriftspråkutvecklingen under högstadiet. Syftet ackompanjeras av två frågeställningar.

¹² Nu finns det förstås mer forskning än den som representeras av svenska avhandlingar på området, men frekvensen säger ändå något om hur styvmoderligt behandlat ämnet är (alternativt hur svårundersökt det är).

1.2.2. Frågeställningar

- I Vilka förändringsmönster uppvisar texternas ordmängd, ordlängd och ordvariation?
- II Vilka förändringsmönster uppvisar röst användningen i texterna?

1.2.3. Ord mängd, ordlängd och ordvariation

För att kunna ge svar på den första frågeställningen, kommer jag att kartlägga *ordmängd*, *ordmedellängd* och *ordvariation* i texterna. Detta gör jag i anslutning till en kvantitativt orienterad textlingvistisk tradition som arbetat med olika ordbaserade mått sedan 70-talet. Därför förklaras måtten i direkt anslutning till forskningsöversikten kring dessa mått (se avsnitt 4.2.), och ägnas inte mer utrymme för stunden.

1.2.4. Röstbegreppet som metafor och konkretion

1.2.4.1. Röst – texten som basröst och tre huvudsakliga rösttyper

För att förtydliga min andra frågeställning, inleder jag nu ett resonemang kring termen *röst*. Denna inledning följs framöver upp med detaljerade definitioner av de avgränsade delar av röstbegreppet som den här avhandlingen skall arbeta med. Jag avslutar dock redan detta avsnitt med några konkretiserande exempel på röstbegreppet som undersökningsobjekt.

Med röst menar jag först och främst att en text består av olika rösttyper som kan identifieras och beskrivas, ifråga om såväl innehåll som lingvistisk framställningsform. Framöver definierar och använder jag mig av en analysmodell som delar in röster i tre huvudsakliga, konkret urskiljbara, *rösttyper* och en fjärde som utgör en blandtyp (vilket ofta leder till att den är något mer öppen för diskussion avseende gränsdragningsproblematik).

Men för att kunna fullfölja tanken om rösttyper, måste det finnas någon som på något sätt är i besittning av dessa, en röstkälla. Min lösning på detta är att anta att rösttyperna kontrolleras av en bakomliggande utsägare, en textens *basröst*. All text, och därmed också alla rösttyper, uttalas av denna basröst.¹³ En hel text är då, med en Bakhtinsk term, basröstens *yttrande* (Bakhtin 1953).

¹³ Det närmaste man kommer en konkretion av vad en basröst är, skulle vara t.ex. en skådespelares röst, då en bok blivit inläst som talbok, d.v.s. en och samma röst uttalar samtliga rösttyper så som de står där, inplacerade av författaren.

Emellertid kan nu yttrandets basröst ikläda sig tre distinkt åtskilda skepnader eller, som tidigare nämnts, tre huvudsakliga *rösttyper*: *berättande*¹⁴, *metaberättande* och *buktalande*¹⁵ rösttyp.

Den första, den berättande rösttypen, ligger närmast vad man skulle kunna kalla för basröstens egen röst – en sorts drivande grundröst, vilken vi ofta uppfattar som en textens etablerade tendens¹⁶ (Hasan 1985:94), mot vilken de övriga två rösttyperna uppfattas som *röstväxlingar*. De framstår således som i *relief* (Evensen 1992, 2005), eller i *förgrunden* (Hasan 1985:94) mot den etablerade tendensen som bakgrund. Samtidigt är den etablerade tendensen i sin tur, urskiljbar endast i kontrast mot de båda övriga. (Den andra och tredje rösttypen kan naturligtvis också vara de som kontrasterar varandra – syftet med rösttyperna är naturligtvis att de skall vara just olika, eftersom alla tre rösttyper utför separata arbetsuppgifter i basröstens totala regi.)

Den andra rösttypen, den metaberättande, är egentligen bara en variant av den berättande rösten, men den har den mer specifika uppgiften att kommentera inlånade (buktalade) röster (den tredje rösttypen). Detta vill säga att dess uppgift är att ge viss regi åt (läsarens upplevelser av) innehållet i citat och referat. Sitt jobb utför den metaberättande rösten antingen som grammatiskt bunden till citaten/referaten (genom *citerande* eller *refererande* röst, se exemplifieringen nedan), alternativt som grammatiskt fristående från, men i ”semantisk relation” (SAG, band 4:854) till, antingen citat eller referat (se *kommenterande* röst i exemplifieringen nedan).

Den tredje rösttypen är de explicit inlånade rösterna, närmare bestämt de citerade och refererade rösterna. Alla sådana buktalas av basröstens *buktalande* rösttyp.

Mellan dessa tre huvudsakliga rösttyper växlar en text (även om en text för all del *kan* bestå av en enda rösttyp). Emellertid kan basrösten också skapa en blandad rösttyp, här: *röstblandning*. Denna rösttyp differentieras ytterligare i *textintern* och *textextern*. Textintern röstblandning innebär att två (eller alla tre) rösttyper blandas, vilket exempelvis vill säga att den berättande rösten tillfälligt kan låna form och/eller innehåll från de buktalade rösterna. Extern röstblandning innebär att ett röstlån från någon för texten utomstående diskurs görs (men det görs långt mer implicit än vad som redogjorts för under buktalad röst).¹⁷ Av textextern röstblandning följer inte sällan att läsaren måste utföra en

¹⁴ Se ”plain narrative” (Toolan 1996:113).

¹⁵ Se ”ventriloquation” (Wertsch 1991:59) för en närbesläktad användning.

¹⁶ Denna en berättande röstens etablerade tendens menar jag är närvarande oavsett om den berättande rösten finns explicit utsagd i texten eller ej.

¹⁷ Jfr även med den (Bakhtinska) *dialogistiska* (Holqvist 1990) ståndpunkten som innebär att egentligen allt i en text måste vara laddat med en genklang av andras röster: ”My voice can

tolkande manöver (d.v.s. gå utöver det rent lexikala kunnandet som krävs för den ”bokstavliga” läsförståelsen) för att kunna göra en rekontextualisering (Wertsch 1991:38) av den diskurs eller det begrepp som lånet kommer ifrån.

1.2.4.2. Röst – metaforiskt interludium

De tre rösttyperna är alltså i det närmaste att betraktas som marionetter. De hänger, dinglande i trådar, fästade vid basrösten (chefsmarionetten). Författaren, dockmakaren, textmakaren är på så vis närvarande, men ändå frånvarande, ständigt i kontroll över och genom sin basröst, över och genom sin text. Slutligen ställer man sig då frågan om också läsaren blir en marionett, fästad som hon är i rösttypernas trådar. Men så dompterad blir dock inte läsaren; texter medger alltid ett visst tolkningsutrymme. Därför får man istället tro att läsaren, vid läsning, är försatt i regisserad interaktion med rösttyperna. Detta leder i sin tur till att läsning alltid varierar individuellt, allt beroende på läsarens vilja/ovilja och förmåga/oförmåga att följa ”manus” – vi spelar naturligtvis upp textens drama, texten som regisserad interaktion, på olika sätt beroende på vilka vi är. Därmed inte sagt att den ena läsaren inte skulle känna igen den andres läsning alls.

1.2.4.3. Röst i konkretion – en exemplifiering

Nu alltså över till lite mer konkretion. I det följande presenteras några exempel vilka skall ge en första bild av röstbegreppet som helhet (fetstil anger rösttypen som exemplifieras).

1) Berättande rösttyp (basröstens textuella motor)¹⁸

Det var en gång ett land för längesedan.

mean, but only with others” (Holqvist genom Wertsch 1991:68). (I det här fallet, i den här avhandlingen, undersöker jag explicit sådana ”others” genom begreppet extern röstblandning.) Den dubbla betydelsen i Holqvists uttryck är uppenbar. Vi kan för det första bara mena något genom att stå på andra diskursers axlar – därmed blir våra egna yttranden alltid bärare av dessa andra. Mening är för det andra också att vi endast kan mena något i relation till någon annan (även då vi adresserar oss själva), det vill säga i riktning till någon och i reaktion på någon.

¹⁸ Denna kommer jag alltså att kalla för *berättande röst* oavsett om det handlar om sak- eller skönlitteratur, även om den berättande rösttypen i en debattartikel kanske främst kännetecknas av att vara *argumentativ* eller sakligt *utredande* till sin karaktär.

- 2) Metaberättande rösttyp (basrösten regisserar alternativt *försöker* regissera läsarens upplevelse av någon annans tal, tanke eller kroppsspråk)

Kommenterande: **Stick! Det var Pelle som skrek på dem.**

Citerande: **Stick! utbrast Pelle indignerat** och gick därifrån.

Refererande (traditionell): **Pelle sa att de skulle sticka.**

Refererande (övrig): **Pelle kunde se att** det var dags att de skulle sticka.

Refererande ekonomiserande: **Sedan pratade de om hur Pelle hade stuckit.**

Refererande extralingvistisk: **Hon viftade avvärande till svar.**

- 3) Buktalad rösttyp (basrösten återger sin version av andras röster)

Citerad: **Stick härifrån!** utbrast Pelle indignerat och sprang.

Refererad (traditionell såväl som övrig): **Pelle sa att de skulle sticka.**

Ekonomiserad: Sedan pratade de om hur **Pelle hade stuckit.**

Refererad extralingvistisk: **Hon viftade avvärande till svar.**

- 4) Röstblandning (basrösten blandar typ 1–3 och/eller blandar in externa röster):

Textintern: **Kunde vi inte tänka oss att gå?** frågade han när vi stannat alltför länge.¹⁹

Textintern (av subtypen *värdeladdning*): Han möttes av **en vedervärdig syn.**

Textextern (här genom *scare quote*, Fairclough 2001:74): Den här s.k. ”**satsningen**” på jobbsökarkurs för pensionärer är väl rätt bortkastad?

Textextern (här genom *interdiskursivitet*, Scollon 1998): När jag sa att jag blivit led-
sen svarade han att **det gör visst ont när knoppar brister.**

Som synes är varianterna många, och exemplen långt ifrån uttömmande. Avhandlingen har därför avgränsats till att främst fokusera *metaberättande röst* och *röstblandning*. De båda andra rösttyperna är i och för sig närvarande (inte

¹⁹ Exemplet framstår som en blandning av följande två alternativ: ”Kan ni inte tänka er att gå, frågade Pelle” (citerad + citerande röst) och ”Pelle frågade om vi inte kunde tänka oss att gå” (refererande och refererad röst).

minst som kontraster till de två som fokuseras), men ägnas minimalt med utrymme i de kommande analyserna.

1.2.5. Motiv

Valet av huvudsakligt undersökningsobjekt faller (som redan nämnts) på *röst* och *röstväxling*.²⁰ Inte sällan brukar elevers texter (inte minst då de är av berättande slag) innehålla många mycket explicit röstväxling i form av citerade röstkällor – dialoger förekommer ymnigt.²¹ Detta kanske inte är så konstigt eftersom ”vuxen” litteratur (och givetvis ungdomslitteratur) också ofta innehåller sådant. Ett första motiv att undersöka röst är alltså att det *finns* i språket (tillika tämligen frekvent i den här åldersgruppens språk). Genom att det finns i språket är det också något som unga skribenter (förmodligen) både tillägnat sig och *bör* tillägna sig. Detta motiverar att förlägga en undersökning av hur just detta tillägnande ser ut betraktat genom de texter dessa unga skribenter släppt ifrån sig.

Både språk- och litteraturvetenskapen betonar emellertid att det som faller under röstbegreppet är särskilt viktigt; både som generell språklig teknik och som aktiv beståndsdel i reglerandet av relationer mellan a) text och läsare och mellan b) textvärldens invånare (”textexterna” och ”textinterna” funktioner, Liljestrand 1983:104). Vidare menar Halliday att det är en särdeles viktig uppgift att kartlägga ”the amount and type of explicit projection” (anföring) helt enkelt eftersom det är ”a significant discourse variable” (2004:447). Om man ser till litteraturvetenskapen är det uppenbart att det som här sorterar under röst är en essentiell del av det skönlitterära registret, vilket inte minst visar sig i en mängd genomgångar av fenomenet under rubriker som ”voice”²², ”speech” och ”discourse”.²³ Området tycks också vara ett område som lockar litteraturvetenskapen över i lingvistik och vice versa, vilket är nog så slagkraftig evidens för att funktionen tycks vara central och av vikt.²⁴

²⁰ Jag gör dock inte anspråk på en undersökning av röst i den omfattning som exempelvis forskning i Bakhtins efterföljd definierar röst, även om våra angreppssätt har tydliga beröringspunkter (se t.ex. Kamberelis & Scott 1992:370ff.).

²¹ Vilket jag påstår ”enbart” med grund i beprövad (och hårt prövad) erfarenhet.

²² Se Bakhtin (1981), Kamberelis och Scott (1992) samt Scollon et al. (1998).

²³ Se Fludernik (1993) och (2009), Coulmas (1986), Page (1973), Voloshinov (1973), Vandelanotte (2009), Toolan (1988), (1990) och (1996) samt diverse samlingsvolymerna t.ex. Hoffman och Murphy (1996). Värt att nämna är att även mer lingvistiskt orienterade samlingsvolymerna använder sig av termen ”speech”. Se t.ex. Janssen och van der Wurff (eds.) (1996).

²⁴ Michael Toolan pekar också ut ett mer praktiskt faktum som lett till ett (bland språkvetare) tilltagande intresse för specifikt skönlitterär dialog, nämligen det allmänt sett ökande intresset för samtalsforskning. I och med detta har man kommit att intressera sig för också fiktiva dialogers interaktionella karaktäristika (se t.ex. Rommetveit 1990 och Londen 1990).

Slutligen kan sägas att röstbegreppet till viss del redan har varit i fokus, dels genom Åsa Nordqvists artiklar och doktorsavhandling (1998, 2001a, 2001b) dels genom Birgitta Garmes doktorsavhandling (1988). Detta ger ytterligare ett motiv för att undersöka sådant som kan räknas till röstbegreppet eftersom det nu prövas med ett mer sentida och annorlunda material.

1.3. Disposition

Avhandlingen omfattar åtta kapitel. I kapitel två redogörs för röstbegreppets definitioner och därtill knutna analytiska redskap samt den lärandeteori som används. Kapitel 3 kommer att behandla den metod och den empiri som används för att lösa avhandlingsuppdraget. Kapitel 3 innefattar också källkritiska och etiska reflektioner samt ett resonemang kring validitet och reliabilitet. Kapitel 4 omfattar tidigare forskning som har en direkt relation till denna avhandlings avgränsningar. Kapitel 5 är en direkt uppslutning till ett forskningsfält som väl bäst kan beskrivas som kvantitativ textlingvistik, d.v.s. jag redovisar resultat som avser ordmängd, ordlängd och ordvariation. Kapitel 6 tar sin början ungefär där kapitel 5 slutar, nämligen i kvantitativa mått på text, men nu med röstbegreppet i fokus. I kapitel 7 studeras mera ingående, tillika kvalitativt, en utvald fokusgrupps röstbegrepp. Kapitel 8 ägnas slutligen åt en summering och diskussion av de huvudsakliga resultaten. Kapitlet utgör även pedagogiskt/didaktiskt bokslut över avhandlingen.

2. Röstbegreppet, text, lärande

The obsessive question at the heart of Bakhtin's thought is always "Who is talking?" (Holquist 1983:307)

Language development is learning how to mean; and because human beings are quintessentially creatures who mean (i.e., who engage in semiotic processes, with natural language as prototypical), all human learning is essentially semiotic in nature. (Halliday 1993:93)

I detta kapitel presenteras de arbetsredskap jag har använt för att analysera röstbegreppet i elevernas texter. Presentationen görs utifrån främst tre frågor: 1) hur tar sig röstbegreppet lingvistiskt uttryck i text, 2) varför tar det sig uttryck på det vis det gör i olika texter och 3) hur lär man sig ett språkligt fenomen som röst? Kapitlet är disponerat efter denna tredelning, men först gör jag en liten omstart av röstbegreppet som av rent läspedagogiska skäl repeterar den översiktliga presentationen (se 1.2.4) från avhandlingens inledningskapitel.

Därefter kräver den första frågan en analytisk indelning av röstbegreppet i olika lingvistiskt urskiljbara rösttyper, närmare bestämt de för avhandlingen avgränsade rösttyperna: metaberrättande röst och röstblandning. Detta görs framförallt med utgångspunkt i den systemisk-funktionella grammatikens begrepp *projection* (Halliday 2004:441), men beskrivningen av typen röstblandning relaterar till en mängd olika angreppssätt från både språk- och litteraturvetenskap.

För den andra frågans räkning presenterar jag en översikt över begreppet *register* (Halliday 1998a, Ghadessy (red.) 1993 samt Matthiessen 2009) och resonerar där kring vilken slags textkultur en skola är och kring vad slags faktorer som kan tänkas spela in då röstbegreppet tar sig olika uttryck i olika slags text. Redogörelsen över register relateras delvis till även den tredje frågan, vilken handlar om hur man lär sig att skriva text. För att ytterligare kunna bearbeta röstanvändningen ur lärandeperspektiv, introducerar jag begreppet *delta-gande appropriation* ("participatory appropriation") (Rogoff 1995:150ff.).

2.1. Rösttyper, röstväxling, röstväv

All people borrow and transform others' voices in order to construct their own utterances. (Kamberelis och Scott 1992:363)

Utgångspunkten för röstbegreppet i den här avhandlingen är alltså att allt i en text uttalas av en enda röstkälla – textens basröst. Men även om allt inom en text är basröstens ord, ikläder sig denna olika gestalter, här beskrivna som olika rösttyper.¹ Staffan Hellberg beskriver något liknande: ”Berättaren talar alltid i berättelsen, men ibland talar han med två röster: förutom sin egen också med någon fiktiv gestalts, dvs. texten kan vara, mer eller mindre, som formulerad av denna fiktiva gestalt” (2005:135).

Avhandlingens grundläggande idé för urskiljande av rösttyper och växlingar dem emellan, grundas i ett kontrasttänkande. Vi erfar fenomenet i text genom fenomenens sinsemellan kontrasterande effekter, och det är alltså mot bakgrund av den tendens som etablerats i texten som vi urskiljer avvikelser (”foregroundings”, Hasan 1985:94). Den etablerade tendensen behöver inte vara kvantitativt motiverad, utan utgörs av den rösttyp läsaren uppfattar som dominant i texten, oftast textens *berättande röst*.² Som en andra huvudsaklig rösttyp kan de tillfällen urskiljas då textens basröst fungerar som *metaberättande röst* (citerande, refererande eller kommenterande). Som en tredje rösttyp uppträder *buktalad röst* vilken i kontrast till berättande eller metaberättande röst återger något som citerat eller refererat. Som en fjärde och sista huvudtyp räknar jag *röstblandning*. Röstblandning blir urskiljbar i kontrasterna mellan två eller tre av de ovan nämnda rösttyperna som den är en snabbväxling mellan, och/eller en sammansmältning av. (I fig. 2.1. nedan ges en översikt över rösttyperna.)

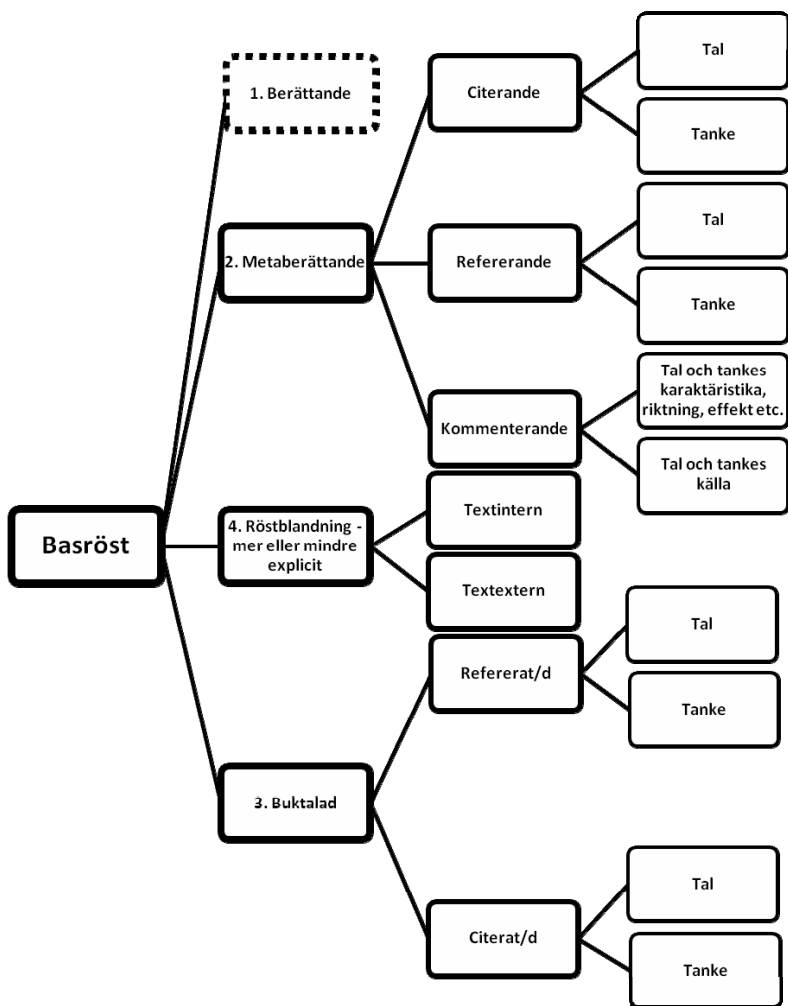
Rösttyperna framträder således i en text som relativt urskiljbara enheter i ett växelspel – ett växelspel som i sin tur utgör en helhetsväv av röster – en *röstväv*, som är en text, som är ett *sammansatt (composed) yttrande* (Prior 2009). Ett liknande perspektiv har uttryckts av flera andra (som ibland också talar i termer av ”röst”) t.ex. Wolf Schmid, som inom sitt begrepp *textinterferenz* menar att röster i en text är:

¹ För en liknande delning av en texts huvudsakliga röster, jfr den distinktion som de Oliveira och Pagano (2006:628) gör mellan ”*writer*, the quoting voice ultimately responsible for a text, and *author* the quoted voice whose discourse is represented”.

² Oftast identifierar vi en berättande röst som en sorts etablerad makrotendens (även om något annat skulle vara principiellt möjligt), oavsett om en sådan finns explicit uttryckt eller ej. En text bestående enbart av citat kan ändå läsas som att makrotendensen finns där, osynlig men ändå utövande en kontrasteffekt.

a matter of interference or interaction between two texts, the narrator's text and the character's text. Textual segments display varying kinds and degrees of interaction between these two texts, depending upon how various features are distributed between the narrator's and the character's voices. These features include thematic and ideological (or evaluative) markers; grammatical person, tense and deixis; types of speech acts (*Sprachfunktion*); and features of lexical, syntactical and graphological style. /.../ (Schmids teori är här återgiven av och i McHale, 2009:439ff.)

Vidare talar Scollon et al. (1998:227) om hur man vill undersöka hur det ser ut då människor "are skilled at orchestrating the multiple voices within their own discourses". Ytterligare ett sätt att ge ord till växlingen mellan röster är att tala om ett mer eller mindre utpräglat buktaleri (Wertsch 1991), det vill säga att samtliga röster genomskärs av ett multipelt röstbatteri som förutom den explicita röstkällans egen röst, också består av genklang från andra röster ur det kollektiva minnet (Wertsch 2002) samtidigt som uttrycket i sig kan vara lånat från en specifik annan empirisk person – citerat eller refererat (eller röstblandat – se figur 2.1). Även Staffan Hellberg (1985, 1996, 2005 och 2008) har gripit sig an frågan om vilka ord som härstammar ifrån vilken röstkälla (i skönlitterär text såväl som i sakprosa – om än med annorlunda terminologisk apparat i det senare). Röstväxling blir alltså termen för det som här ovan konstruerats som ett perspektiv på röster som kontrasteffekter i text i såväl sak- som skönlitteratur. Termen röst är också vald för att nyansera avhandlingens undersökningsobjekt (röstväxlingar) i förhållande till det som mer generellt brukar kallas för anföring. Den precisa termen "anföring" utesluts dock inte helt, utan används mer specifikt framöver för förhållandet mellan två satser – en anförande och en anförd.



FIGUR 2.1. Avhandlingens röstbegrepp i typologisk översikt (den punktade inramningen av berättande röst vill säga att kategorin i huvudsak inte fokuseras i avhandlingen)

2.1.1. Metaberättande rösttyp

2.1.1.1. Citerande röst

– Vi har blandat ihop oss! utbrast Nu.

...

– Hur ska vi nu veta vem som är Nu och vem som är Mu? undrade Nu eller kanske Mu.

– Vi tänker efter, sa den som inte var Nu eller kanske inte Mu. (Gardfors och Dackenberg 2010)

När andras röster (sagda, tänkta eller skrivna sådana) citeras omges de citerade orden av en mer eller mindre explicit apparat för att dels tala om att det är just citering³ det är frågan om, dels tala om vem som säger något till vem samt ofta på vilket sätt det utsägs.⁴ Jag bortser från och med nu från de grafiska markörerna för citering (citattecken och pratminus), och djupdyker istället i den citerande röstens utseenden. Detta sker alltså i anslutning till begreppet *projection* (Halliday 2004:441).

Variationen inom en citerande röst kan naturligtvis vara stor, men den går emellertid att komprimera i ett mer teoretiskt konstruerat utfallsrum (se tablå 2.1 nedan).⁵ Ett sådant konstrueras nu i anslutning till följande empiriska exempel:

”Oj oj oj, tack så mycket Florence älsklingen! Jag undrar vad det här kan vara.” sa Florence mamma och började öppna presenten försiktigt. (Amanda, skräcknovell 9)

Om man bortser från det citerade partiet, kan man för citerande rösts räkning (i ovanstående exempel) observera två s.k. logiska bindningar. Dels är de citerade satserna projicerade av anföringssatsen [”sa Florence mamma], dels är

³ Generellt sett använder jag inte den distinktion mellan ”speech projection” och ”speech reporting” (Nordqvist 2001a:21) som somliga inom forskningsfältet har gjort. Den förra representerar fenomen då röst påförts en fiktiv person och den senare då röstrepresentation relateras till ”actual utterances” (ibid.). Ur vissa perspektiv är det emellertid en viktig distinktion. Det är naturligtvis skillnad på om fakta hämtas i form av citat från statsministern eller från Kalle Anka. Dock kan deras utsagor återges med samma formella lingvistiska tekniker.

⁴ Jfr Mikhail Bakhtins ”Direct authorial literary-artistic narration”, eller stilen som skribenten har i sitt tillägg till det som är ett citat, till skillnad från ”The stylistically individualized speech of characters”, det vill säga stilen *inom* själva citatet, (1981:262).

⁵ Andra sådana modelleringar kan hittas hos Liljestrand som benämner detta med termen ”anföringsuttryck” (1983:173) samt hos Gellerstam som talar om en ”sägesverbsformel” (1996:23).

denna sats i sin tur utvidgad genom tillägget av nästa sats [”och började öppna presenten försiktigt”].⁶ Tillsammans med det citerade utgör dessa passager ett satskomplex, det vill säga en språkenhet innehållande ett flertal syntaktiskt förbundna satser: ”enheter som i skrift typiskt markeras som grafiska meningar, och som i talat språk typiskt hänger ihop som ett yttrande” (Holmberg och Karlsson 2006:116).

Om man därefter går över till att finfördela de enskilda delarna inom den citerande rösten och dess utvidgning, och ytterligare bygga ut det ursprungliga exemplet blir resultatet något av ett utfallsrum för den citerande röstens olika enheter (se tablå 2.1).

Tablå 2.1. *Den citerande röstens utfallsrum*

Citerande röst					
	Process	Deltagare	Omständighet	Deltagare	Utvidgning
1					
2	tänkte	Florence mamma			
3	skrek	Florence mamma	från köket		
4	viskade	Florence mamma	snabbt	till sin dotter	
5	sa	Florence mamma			och började öppna presenten försiktigt.
6		Florence mamma	snudd på misstänksamt	till sin man	och fick något sorgset i rösten.

Tablåen modellerar fem olika konfigurationer av enskilda element: “a figure, or configuration of a process, participants involved in it and any attendant circumstances” (Halliday och Matthiessen 1999:58ff.). (Dessa får svenska motsvarigheter i process(er), deltagare och omständigheter, se Holmberg och Karlsson 2006:kap. 4).⁷ Exemplet på tablåns andra rad illustrerar en sats som består av den citerande röstens två obligatoriska element: en processkärna (här verbet

⁶ De engelska termerna för dessa två logiska relationer är *projection* respektive *expansion*. Som svenska termer har föreslagits *anföring* respektive *utvidgning* (Holmberg och Karlsson 2006:117).

⁷ Första radens svarta rutor visar att utrymmet inte utnyttjas, vilket illustrerar s.k. ”free direct discourse” (Genette 1988:56) vilket är ämnet för nästa avsnitt.

tänkte) och en *deltagare* ("Florence mamma"). Mest centralt för analysen av citerande röst överlag är verbet som t.ex. avgör om processen är verbal, exempelvis konstruerad med *sa*, *skrev*, *viskade* eller *väste*, eller mental process, t.ex. med *tänkte* som i tablåns rad 2 (se Halliday 2004:170ff. för en utförlig presentation av processtyper).⁸ Rad 3-6 visar ytterligare expansionsvägar för den citerande röstens utfall. Det finns möjlighet att i satsen precisera processens omständigheter och, för verbala processer, att föra in ytterligare en deltagare. Dessutom finns (som nämnts ovan) möjligheten att i en utvidgande sats lägga till ytterligare information.

2.1.1.2. Kommenterande röst

Den citerande rösten har alltså redan konstaterats vara icke närvarande ibland. Inte minst i sakprosa finner man ju en mängd alternativa sätt att klargöra citatets källa (såsom exempelvis Harvard- och Oxfordsystemen). I skönlitterär text kan anförande satser vara frånvarande av rent stilistiska skäl.⁹ Frånvaron kan komma sig av att texten (medvetet eller omedvetet) distanseras från alltför mycket berättande och/eller metaberättande, mot en mer "objektiv stil" (Hellberg 1985:30ff.). Annorlunda uttryckt ökar stilens "degree of separation between the voices of text writers and quoted authors" (de Oliveira och Pagano 2006:632). Vidare menar Halliday (2004:447) rent allmänt att principen för anföring i engelsk skriven text är att endast det första satskomplexet förses med anförande sats, till skillnad från eventuellt följande satser i samma replikskifte. Det vill säga att efter en inledande specificering av talare blir det upp till läsaren att hålla ordning på vem som säger vad (se även Liljestränd 1983:173).

Det finns emellertid andra sätt, utöver grafiska signaler och citerande röst, som påvisar och ger nyanserad karaktäristika till citerad röst. Till exempel kan personspecificering ske redan inne i själva citatet: "Jag är Linas farfar, Helmer". Talaren kan också specificeras fristående från själva citatet: "Det är jag! Det var Linas farfar Helmer som talade till dem genom mediet". Det senare torde vara ett exempel på vad SAG (band 4:846) talar om som en "semantisk relation [och inte syntaktisk] till den anförda meningen" (a.a.:854).¹⁰ Sådana semantiska relationer etablerar en del av det totala kohesiva systemet i en text (se Halli-

⁸ Därav följer att jag framöver ibland talar om processen i en anförande sats (refererande såväl som citerande) som "processverb", även om det är något oegentligt då processen förutom processkärnan rymmer deltagare och omständigheter.

⁹ Gellerstam (1996) diskuterar kring det faktum att frånvaron av citerande röst kan vara en signal om mer höglitterär klass i en text.

¹⁰ Tilläggas bör att semantiska relationer i form av kommenterande röst kan förekomma även vid referat.

day 2004:kap. 9 samt Halliday och Hasan 1976:29). Kommande två exempel (ur avhandlingens material) illustrerar vad jag i anslutning till nämnda semantiska relationer och kohesion, har valt att kalla kommenterande röst. I det första av exemplen är det orden ”Konrads röst” som ger vägledning kring ytttrandet inom citattecken är. I det andra exemplet är den lexikala kohesionen ännu tydligare eftersom den andra satsen explicit formulerar vem som var talaren i den föregående.

”Jag är ledsen men jag kan inte låta dig komma i min väg.” Det var något speciellt i Konrads röst, han lät inte som den Konrad Florence kände. (Amanda, skräcknovell år 9)

”Om Florence vill flytta till mig ska hon väl få det.” Det var Florences morfar som pratade. (Amanda, skräcknovell år 9)

Den valda lexikogrammatiken i båda exemplen är således distinkt skild från citat bundet till citerande röst, det vill säga genom att skriva ”sa Konrad” eller ”sa Florences morfar” efter det citerade. Ytterligare en variant av kommenterande röst ges i följande exempel:

Florence kände rädslan krypa i sin kropp, hon kände sig trygg hos kvinnorna men närheten av Konrads hus gjorde henne skräckslagen. Hennes rädsla måste ha syntts i ögonen.

”Men lilla gumman vad skrämmd du ser ut, men du ska inte oroas dig. Allting kommer att bli bra. Konrad är snart tillbaka, han skulle bara köpa något att dricka.” (Amanda, skräcknovell år 9)

Här är kohesionen lite svagare. Men man förstår att det är *kvinnorna*, som i passagen innan det anförda står för tryggheten, som är de som talar så tröstande till Florence. De typer av kommenterande röst som undersöks i avhandlingen beskrivs i detalj under avsnittet metod.

En sista kategori fristående citat är *integrerade citat*, det vill säga citat (inte sällan lätt fragmentariska till sin karaktär) som integreras i den berättande rösten, men som ändå markerats med citattecken. Dessa är inte bundna till en anförande sats utan uppträder som en del av den berättande röstens pågående grammatik. De är heller inte alltid knutna till en kommenterande röst utan både anförandet och kommenterandet sker så att säga i det berättande steget. Ett förtydligande exempel:

En av Förintelsens nyckelpersoner var den tyske SS-officern Adolf Eichmann, som blivit utsedd till att bl.a. organisera deportationen av 500 000 judar i ’Den slutgiltiga lösningen’ i Ungern 1944. (Emelie, essä år 9)

Uttrycket *Den slutgiltiga lösningen* markeras alltså med citattecken för att markera att orden är inlånade, dock inte till den grad inlånade att de beläggs med källa – något som däremot är vanligt i vetenskaplig text som ofta utnyttjar samma teknik.

2.1.1.3. Refererande röst

Faster Hulda sa inte att han var grön och inte att eskimopsen var det heller... (Helsing och Gustavsson 2009)

Refererande röst är att signalera ett än mer sekundärt återgivande av någon annans röst. En utmärkande skillnad från citering är givetvis att referatet inte gesken av samma närhet till ursprungskällan. Vi tar del av utsagan via en filtrering av originalbudskapet – det blir just indirekt (och syntaktiskt underordnad) rapportering. Särskiljande från citat är också att referat obligatoriskt binds av en refererande röst (Liljestrand 1983:173). En annan typisk (dock inte obligatorisk) markering för referat är ordet *att*:

Läraren hade skrikit till henne att hon skulle ställa sig därborta och pekat på husväggen. (Introspektivt exempel)

I övrigt kan ett referat inrymma i princip samma enheter som citat gör. Det finns med andra ord möjligheter till tillägg av omständigheter och utvidgningar samt ytterligare deltagare (som ”till henne” i exemplet ovan).

Dock kan referat vara av olika slag vilket innebär att vad som en gång uttryckts av någon annan, är mer eller mindre exakt återgivet av den som utför själva referatet. Exempelvis Coulmas (1986:6) poängterar att somliga referat inte lika starkt tar på sig rollen av att rapportera något som liknar formen i det som någon annan utsagt, utan endast innehållet. Därför kan referaten ibland tendera att bli sammanfattningar iklädda referatets grammatik, t.ex. som i ”riksdagen diskuterade om kärnkraften skulle finnas kvar år 2020 eller ej”. Referat kan också ligga mycket nära källans ursprungliga form: ”Svensson sa att kärnkraften definitivt måste upphöra att förpesta vår atmosfär”.

Ett gränsfall är satsen som konstrueras med verbet *tycka*. Ibland ligger sådana satsen lite längre ifrån vad man oftast menar med referat, eftersom det ofta händer att någon refererar sig själv: ”Jag tycker att man borde göra något åt det här”. Men också i en sådan mening blir det som följer på ordet ”att” något anfört, dock är det lite längre till att tänka sig att det är ett referat av en helt annan röst, eftersom det då blir en person som självrefererar sin egen inre röst. Ett sista exempel för resonemanget än längre bort från det som traditionellt sett brukar kallas för anföring: ”Han tyckte att han hörde något”, vilket blir ett re-

ferat av ett sinnesintrycks omsättning i tanke – en tanke som vi kan tvista om huruvida den är semiotiserad över huvud taget, eller endast en ”ren” instinktiv berättarröstbeskriven reaktion.

För alla sådana här satser måste ett mer kontextuellt avgörande förekomma där avgörandet får stå mellan att räkna somliga att-satser till berättande typ och somliga till refererande av endera ett perspektiv hos den omtalade alternativt den omtalades tal eller tankar. Dock är det av vikt att separera dessa rent analytiskt och metodmässigt från det som mer traditionsenligt räknats in under anföring, inte minst för att man skall kunna jämföra med tidigare forskning.

Ytterligare längre ut på referatets redan implicita kant kommer sådant som inte är formulerat som en *att-sats* över huvud taget utan mer har karaktär av ekonomiserande referat, eller en sammanfattning av något (sam)talat eller tänkt. Leech och Short menar i sådana fall att texten innehåller ”narrative reports of discoursal acts” (citerade från Toolan 1996:112) och SAG talar om partier som kan ”referera en annan persons yttrande på olika sätt utan att det är frågan om anföring” (band 4:846)¹¹ som t.ex. ”Igår meddelade Bo Johansson sitt beslut” (Ibid.).

2.1.2. Röstblandning

Alltifrån hela meningar till enstaka ord kan med större eller mindre säkerhet härledas till en annan typ av röst än den för stunden etablerade. Sådana mer eller mindre tillfälliga växlingar, eller röstblandningar, har diskuterats under beteckningar som exempelvis ”erlebte rede”¹², ”free indirect discourse” (Fludernik 1993:73 respektive Toolan 1996: kap. 5) och ”dold anföring” (Liljestrand 1983:1).¹³ Dessa paraplybegrepp har innefattat också en stor mängd olika subkategorier. Därför blir röstblandning (mitt paraplybegrepp) mycket vittomfattande och kan egentligen endast redogöras för genom (begränsad) exemplifiering ur litteraturen och ur den här avhandlingens empiriska belägg (här såväl som i resultatdelen). Den huvudsakliga indelningsprincipen för följande avsnitt är att röstblandning kan vara mer eller mindre explicit (vilket också innebär att röstblandning är ett slags röstväxling som är mer eller mindre möjlig att bli intersubjektivt överens om). Jag börjar med explicit röstblandning.

¹¹ Se även Genettes uttryck ”narratized speech” och de av Genette från McHale refererade kategorierna ”the diegetic summary” och ”the summary, less diegetic” (Genette 1988:56).

¹² Röstblandning skall alltså inte betraktas som synonymt med erlebte rede. Dock är jag av samma uppfattning som Hellberg, 1984, som menar att (som jag förstår honom) det i erlebte rede finns de starkaste signalerna om röstblandning.

¹³ Se Londen (1989:104) samt Hellberg (1996:37) för ett tiotal övriga benämningar på fenomenet. Se även Londen (1989:105–126) för en genomgång av fenomenet i sig, samt en överblick över forskningsfältet kring detsamma.

2.1.2.1. Explicit röstblandning

I Hallidays diskussion kring fenomenet "free indirect speech" tar han sin utgångspunkt i exemplet "Was she dreaming, Jill wondered" (2004:465). Han visar då på den förmodligen tydligaste varianten av röstblandning, nämligen då den framträder genom det grammatiska systemet för anföring, det vill säga då något binds till ett anförande verb. I hans exempel visar pronomen och tempus att det inte är frågan om vanlig (direkt) anföring. Det rakt av citerande sättet att representera betydelsen i denna passage skulle ha varit "Am I dreaming', Jill wondered".¹⁴ Hallidays exemplifiering torde dock peka på att hans främsta intresse för röstblandning är då den förekommer inom det grammatiska systemet för anföring och hos Halliday är anföring ett grammatiskt förhållande mellan satser – varför han *måste* exemplifiera röstblandning på ett sätt som innefattar anförande sats (en "projecting clause" utöver "the projected clause", Halliday 2004:449).

Långt svårare att få syn på (och argumentera för) blir röstblandning då anföringsgrammatiken är frånvarande, då anföringen är så att säga "fri indirekt" (eller "dold" som andra benämnt fenomenet, Liljestrand 1983). Det fria i anföringen förklaras allt som oftast med att den är fri från att vara "underordnad ett anföringsuttryck" (Londen 1989:105) och det indirekta kommer sig av att röstblandning ofta "överensstämmer med indirekt anföring i fråga om val av pronomen- och tempusformer" (Ibid.). Tekniken innebär alltså en förflyttning av en "tredje persons berättelse" närmare en fiktiv persons direkta tänkande utan att för den sakens skull helt och hållet bli direkta, citerade, tankar. Följande exempel ur materialet belyser vad jag menar med explicit röstblandning utan anförande sats:

Florence hörde alla ord men förstod inte riktigt dess mening. *Skulle hon flytta till Konrad?* (Amanda, skräcknovell år 9, kursiv i original)

Här förstärks det till och med av författaren, genom kursiv stil, att det är något speciellt med meningen som inleds med "skulle", närmare bestämt att skribenten grafiskt markerar det faktum att den berättande rösten här utgörs av en blandning av refererad och citerad röst (tanke). (Citerad rösts ordningsföljd skulle varit densamma: "Skall jag flytta till Konrad?" och om det vore frågan om rent referat skulle det skrivas: "Hon funderade över om hon skulle flytta till

¹⁴ Dock har Hallidays exempel inga citattecken vilket ytterligare förstärker känslan av röstblandning (istället för citerad+citerande), men så behöver röstblandning inte alltid se ut – citattecken eller annan teckenmässig vägledning kan förekomma även i röstblandning med avslutande anförande sats.

Konrad”). Man kan alltså se att tempus och pronomen följer en refererande rösts mönster (som skulle kunna ha varit ”Hon frågade sig själv om hon skulle flytta till Konrad”) samt att det inte finns något underordnande verb som styr själva rösten till just underordning. Ytterligare ett tecken på att det är en fri indirekt anföring av någons tanke är att satstypen är interrogativ. Man får ju genom denna växling tillfälle att fundera över vem det är som ställer en fråga. Staffan Hellberg (1996) menar att det finns starka litterära konventioner som gör att frågor av den här typen inte tolkas som berättarrösten. Tvärtom är ”förekomsten av en fråga ett säkert tecken på en deltagande persons perspektiv” (1996:37). Skifte av satstyp skall dock inte tas som ett fast kriterium utan snarare användas som stärkande indicium för att röstblandning pågår. Utropstecknet i följande exempel förtydligar än mer det ovanstående (och tillför även att det inte behöver handla om just frågesatser, jfr Hellberg 1984:33):

Polisen hade berättat vad som hänt men Florence ville inte tro det, hon kunde inte tro det! (Amanda, skräcknovell år 9, min understrykning)

Det understrukna får enligt ovanstående resonemang betraktas som röstblandning men ytterligare förstärkt av utropstecknet¹⁵ (vilket knappast skulle tillhöra ett sätt att påvisa berättarröstens egen förvåning eller förstärkning). Det blir därför en metodisk implikation att röstblandning framträder som tydligast då den blir exemplifierad i sin kontext, snarare än genom allmängiltiga och exakt avgränsande definitioner. Inte minst eftersom växling överlag framträder som tydligast i relief mot bakgrunden av textens övriga röster, som i följande exempel:

De vet ju ingenting om vad Zara har varit tvungen att gå igenom, ingenting, tänker hon. (Jasmina, tonårsnovell år 7)

¹⁵ Och för att ytterligare komplicera saken är det så att ibland kan läsaren självklart tänka in ett utropstecken som inte är utsatt i texten, vilket också kan leda till att röstblandning tolkas ut i läsningen av en passage. Här är det emellertid intressant att då den sats som är förd till kategorin röstblandning innefattar ett ”inte” går det inte att föra den till en kategori som vi skulle kunna kalla för fritt referat, det vill säga ett referat som inte annonseras av metaberrättande (refererande) röst. Vore lydelsen istället ”hon ville tro det!” skulle den ha kunnat föregås av refererande röst: ”Hon tänkte att hon ville tro det.” I det fallet skulle frånvaron av ett utrops-tecken göra att vi definitivt läste det som ett referat. Placeras dock ett utropstecken in även här blir det ytterligare en intressant variant som inte helt enkelt låter sig föras till endera röst-typen: ”Hon tänkte att hon ville tro det!”. Meningen ”Hon ville gärna tro det” är inte lika enkel att vrida och vända på enligt detta mönster eftersom ordet gärna byter plats då vi refererar: ”Hon tänkte att hon gärna ville tro det” jämfört med ”Hon ville gärna tro det”. Icke desto mindre skulle utropstecknet efter endera också ”ställa till det”...

Här bryts det understrukna, blandpartiet (en blandning av berättande och citerad röst), mot en övergång till citerad röst (om än relativt diffus sådan eftersom citattecken och versal för ordet *ingenting* saknas), för att därefter växlas till citerande rösttyp (*tänker hon*). Det understrukna framstår därmed till viss del som åtskilt från tänkandet per se, men samtidigt som starkt förbundet med den fiktiva personens, Zaras, tänkande främst genom upprepningen av ordet *ingenting*. Och eftersom detta ord ingår som både citerat och som röstblandning uppstår också en upplevelse av röstsammansmältning ur ordvalsmässigt hänseende.¹⁶

En typ av röstblandning visar sig alltså genom att vi förknippar vissa pronomen- och tempusformer (i relation till varandra) samt vissa ordval med den berättande rösttypen och andra med de buktalade rösternas. I vissa fall styrs eller binds sådana passager av anföringens system, i vissa gör de det inte. De fall som inte gör det är nära besläktade med nästa kategori, som dock ligger längre från den explicita polen och närmar sig det implicita – mer isolerade förskjutningar av tempus och deixis.

2.1.2.2. Mindre explicit röstblandning

Även om en del fasta kriterier kan ställas upp för när röstblandning förekommer, pekar en hel del på att analysen för varje instans måste ställa frågan om språket verkar vara en kommentar från någon annan än den gängse rösten i texten/passagen som helhet. En blandning av rösttyper antyds också när något enskilda ord flyttar det pågående händelseförloppet närmre berättelsens nu. Det sker alltså en sammansmältning av berättelsetidpunkter som förmodligen orsakar bibehållandet av dåtida verbform, men ett samtidigt skifte i spatialt deixis, till exempel de fiktiva personernas *här* istället för berättarröstens *där*:

– Men vad gör du här då? Hade han sagt uppgivet när jag tackat nej till expresso chokolat för femte gången. Ja, vad gjorde jag här egentligen? (Sanna, nationellt prov år 9)

Ytterligare exempel på ”nutidsblandning” får man i följande passage:

Efter en kvarts lirande med låset gick det äntligen upp. Men nu var det bråttom, in i bilen och sen åkte vi. (Emelie, tonårsnovell år 7)

¹⁶ Jfr den Bakhtinska termen ”adoption” i Kamberelis och Scott (1992:371). De menar att ”adoption” föreligger då ett uttryck ”represents a near complete merging of two voices, that of the borrower and that of the source from which the voice is borrowed.”.

Här förflyttar sig texten närmare nutiden för skeendet genom just ordet *nu* men med bibehållande av dåtid i det påföljande *var* istället för *är*. Att det är frågan om ett tidsskifte förstärks också av orden ”in i bilen” vilka avspeglar en mer direkt än återberättad avbildning av den fiktiva verkligheten i berättelsens helhet (jfr SAG band 4:873). Ett annat skäl för att analysen måste pröva fall för fall är att röstblandning framträder tydligast där partier med röstblandning (understruket) är insprängt i och kontrasterar mot den etablerade tendensen (berättande röst):

Vad skulle hon säga? Han skulle aldrig förlåta henne om hon sa sanningen. Hon kom på det, den perfekta lögnen. Hon hade blivit kidnappad. Så var det och så sa hon det. (Gustav, tn)

Toolan (1996:115) understryker: ”people just don’t produce running commentaries on their routine physical actions”, vilket förtydligar varför ”och så sa hon det” inte uppfattas som röstblandning i exemplet ovan, och varför det således kan sägas vara den berättande rösttypen. En tydlig definition av röstblandning blir ännu svårare att åstadkomma då man involverar de båda följande varianterna ”synvinkel” och ”empati” (SAG band 4:874 respektive Hellberg 1984).

2.1.2.3. Implicit röstblandning

Till röstblandning bör också föras ord eller passager av ord som står för ett inre sällan värdeladdat kommenterande¹⁷ kring det pågående skeende som den berättande rösttypen driver fram:

Zara är rasande, hur kunde mamma bete sig som en femåring? (Jasmina, tonårsnovell år 9)

Här ger röstblandningen (understruket) närhet och skärpa till vad det är som gör att Zara är rasande. Först är det så att det verkar som om ordet *hennes* (ur berättande rösts förväntade uttryckssätt) är borttaget från positionen mellan

¹⁷ Med undantag för sådana kommentarer som inte kan sägas vara rimliga att föra till en persons pågående och ”naturliga” tankeverksamhet. Till exempel i passagen: ”När väckarklockan ringer sträcker Elinor ut handen för att stänga av klockan, men märker snart att den inte ligger på nattduksbordet utan på golvet” (Tuva, deckarnovell, år 8, skrivs fortsättningsvis ut förkortat som *dn*) är det inte speciellt troligt att själva utsträckandet av handen är något som kognitivt medvetandegörs i språk hos Elin däremot är det fullt troligt att det faktum att väckarklockan ligger på ett annat ställe än hon är van vid är något som kan härledas till hennes egen röst vilket introduceras av det mentala processverbet ”märker” och omständigheten för tid ”snart”.

kunde och *mamma*, vilket gör att man som läsare flyttar sig något närmare den fiktiva personens tänkande. Dock gör valet av *kunde* istället för *kan* (efter markeringen att *Zara är* rasande, och inte *var*) och det faktum att citattecken är frånvarande samt att det inte används någon citerande röst, att passagen istället närmar sig berättande röst. Dessa grepp ger en effekt av att rösttyperna citat och berättande röst framstår som blandade, dvs. att gränsen mellan berättande rösts återgivande av mammans beteende och en fiktiv persons tankegång kring mammans beteende, är svårdragen. Därför kan man uttrycka det som att basrösten smälter samman rösttyper och således talar med simultan, blandad, polyvokal stämma. Inte sällan är passager av detta slag alltså värdeladdade (jfr: Toolans (1996:111) "character expressivity", Hellbergs (1984:35) "värderande ord", SAG (band 4:873f.) "värderingar", Hallidays (2004:328) "connotative meaning of lexical items").¹⁸

Slutligen hamnar röstblandning på sin implicita pol då den övergår till vad som inte längre är särskilt värdeladdade ord eller fraser, utan endast utgör passager som man av en eller annan anledning kan anta är någon fiktiv persons perspektiv eller utblick som man får ta del av, inte sällan i beskrivningar av olika slag. Hellberg (1984) listar, i sin genomgång av "empati", en mängd markörer som passar i kategorin röstblandning. Alla är dock inte av sådan karaktär som de hittills presenterade. Anledningen till detta är att Hellberg visar hur röstblandning, i gestalt av exempelvis erlebte rede, är väldigt svårt att skilja från det som enbart är den berättande rösttypens redogörelse för en omtalads "point of view" (Lanser 1981). Hellberg menar att en mängd passager låter läsaren ta del av olika beskrivningar ur den omtalade personens perspektiv. Ibland görs detta genom berättande rösttyp, ibland genom buktaleri. Då glider röstblandningen över från att vara åtminstone ett visst slags "citatreferat" av tal eller tanke till att vara ganska vaga signaler om att en omtalad person direktupplever sin omgivning, vilket gör att man absolut inte kan vara riktigt säker på var gränsen mellan tankemässig upplevelse och enbart referat av sinnesintryck går.

Hellberg är förstås inte ensam om att tänka att somliga ord markerar en annan rösts inbrytande. Även Michael Toolan menar att många av de empatimar-körer som Hellberg listat kan vara signaler på "free indirect discourse" (1996:113), men Toolan påpekar att det bara är i kontexten som man kan pröva huruvida en mening kommer från "the narrator to you, or as essentially, and despite the third-person pronouns (and, usually, past tense) as coming from a

¹⁸ Se Londen 1989:123 samt 1990:34 där röstblandning karaktäriseras som "en diskurs i vilken två stämmor kan höras samtidigt" i ett resonemang som bygger på "Bachtin/Volosinov" och deras polyfonibegrepp eller ett yttrandes "dialogiska övertoner" (Bakhtin 1952/53:213 not 5).

character to him- or herself or to another character”. (1996:113). Följande exempel kan illustrera denna tvetydighet:

Dagen segade sig fram, och Britt syntes bara till på lektionerna med ryggen vänd mot Magnus, så på henne kunde Magnus inte titta på (Tuva, tonårsnovell år 7)

I detta fall skulle mycket väl en läsare kunna tolka det understrukna som till viss del kommande från Magnus egen röst. Argumentet för en sådan tolkning skulle vara att det knappast är den berättande rösten som värderar dagen som seg. Dock är det fullt möjligt att en annan läsare inte läser in Magnus som ut-sägare av värderingen utan istället tolkar det som ”a particular kind of intrusive, pushy narrator (the kind that snaps 'Pay attention!' at the reader)” (Toolan 1996:113). Alltså orsakar sådana här passager nästan den segmenterande analysapparatusens kollaps eftersom själva meningen med passagerna inte fungerar kategorivis utan som simultana, polyfona enheter i vilka röster smälter samman i ett och samma uttryck, varpå egentligen själva tanken om att försöka separera dem blir nästan onaturlig.

2.1.2.4. Scare quotes och inferens – textexterna utflykter

Två typer av röstblandning skiljer sig från vad jag hittills kallat röstblandning, eftersom de förlitar sig mer på läsarens interaktion med något som ligger text-externt. Det är s.k. *scare quotes* (Fairclough 1989/2001:74; Scollon et al. 1998) och *inferenser*. Det förra står för ord, fraser eller större enheter som tycks mer eller mindre inslängda och (ibland) belagda med citattecken (och/eller markörer som ”s.k.”) av en eller annan anledning. Ett exempel på detta skulle kunna vara: ”Den demokrati som skolan följaktligen lär ut är så kallad ’skoldemokrati.’” (Mattias, e). Markeringen av ordet ”skoldemokrati” är här dubbel genom det tveksamhetsgörande ”så kallad” samt citattecken som markerar att ordet egentligen inte är bekvämt eller accepterat inom den egna röstens vokabulär (ett slags explicerad perspektivmarkör som kan markera t.ex. avståndstagande eller ironi).

En annan (något perifer) röstblandningskategori är när det t.ex. i liknelser eller metaforer avkrävs läsaren ett inferentiellt kliv som i följande exempel:

Linda log också, men det enda hon kunde tänka på var att chauffören såg ut som Jabba the Hutt. Dom var otroligt lika. (Amanda, robinsonad¹⁹ år 9)

¹⁹ Robinsonad är en text som har ett ”Robinson Crusoe-tema”, det vill säga isolering från det vanliga livet och kampen för överlevnad i denna situation. Flugornas herre brukar göras till ett vanligt sådant exempel.

Läsaren tvingas här att synkronisera sin läsning med ordföljden ”Jabba the Hutt” som är ett inlån från en helt annan kontext än den i texten förevarande. Sålunda befolkas passagen av även denna andra kontext (filmerna om *Stjärnornas krig* och Jabba the Hutts position och utseende i denna fiktiva världs taxonomi). Ett annat exempel, från sakprosa, förtydligar ytterligare:

Det är väldigt enkelt, typ som den spanska inkvitionen. Förlåt, jag överdrev lite där, de finns många som inte gillar Bush men jag är beredd att jämföra honom och hans kompisar med spanska inkvitionen. Det är nog att gå lite över gränsen, spanska inkvitionen brände ju trots allt människor på bål. Det är i och för sig ganska kul att överdriva politiska fenomen, det Bush och co också. (Gustav, essä år 9)

Här följs emellertid användandet av en liknelse vid en annan kontext (den spanska inkvitionen) av något av en förklaring, dock är det långt ifrån alltid på det här viset. Därför är innehåll av sådant slag till stor del en affär mellan text och läsare – med andra ord en accentuering av ett förhållande som råder mellan egentligen all text och en läsare, dock förstärkt genom kravet på inferens, eller mer målande uttryckt: kravet om en ”inferential walk” (Eco 1979: 32f.) utanför textens ramar.

En variant av inferens kan rekontextualisering sägas vara (understruken text):

Men då var gud över allt, jag visste att han fanns och att Dora var med honom. Allt ju vilar i min faders händer, skulle jag som barn väl ängslas då? (Emilia, nationellt prov år 9)

Sådana här passagers röstblandning är, som redan antytts, av lite annorlunda karaktär än det som enligt ovan redovisats, icke desto mindre tvingar dylikt läsaren till interaktion med fler än en röst på samma gång, vilket definitivt är ett av röstblandningens kännetecken – kanske det mest signifikanta.

Avslutningsvis bör det nämnas att då man går igenom litteraturen kring röstblandning (genom de termer som olika traditioner använt) går det inte att undgå att märka att de flesta uttrycker viss frustration över fenomenets motvilja mot att tämjas av en kategoriserande metodik. Kristina Jansson sammanfattar denna iakttagelse på ett bra sätt:

Sammanfattningsvis är DOL [ung. röstblandning] en fri form vars effekt består i att den förblir obestämbär och svår att avgränsa /.../ Kontexten är i vissa fall den enda indikationen /.../ (Jansson 2003:11)

Detta kanske beror på att vi är alltför vana att förvänta oss att det ena eller andra undersökningsobjektet också skall gå att stoppa i antingen den ena eller an-

dra kategoriboxen. Här tvingas man istället jobba med ett fenomen som går att stoppa i flera boxar, egentligen som något mitt emellan boxarna, samtidigt som det finns i båda två. Likt en metafor tvingar fenomenets simultanitet hjärnan att operera på många plan samtidigt vilket hjärnan förmår bäst då den inte tvingas stanna upp och metareflektera över det simultana i sig. Men detta är väl också charmen med att uppmärksamma röstblandning över huvud taget. Emellertid får detta konsekvensen, för en avhandling som denna, att röstblandning blir ett undflyende begrepp och därmed också långt mer diskutabelt (både som fenomen och som resultat betraktat) än de övriga kategorierna av röstbegreppet. Förmodligen är detta en konsekvens av att läsning och språkförståelse överlag inte alltid handlar om att den enda tolkningens väg är den rätta att slå in på.²⁰

2.2. Kontext(er) och register

As a child learns language, he also learns through language. He interprets text not only as being specifically relevant to the context of situation but also as being generally relevant to the context of culture. /.../ and so the child's focus moves easily between microsemiotic and macrosemiotic environment. (Halliday 1978:124).

Kontextbegreppet inom SFL (Systemic Functional Linguistics) innebär att vi i en viss (språkligt avhängig) situation väljer, ur en total potential, uttryck som skall fungera för meningsutbyte.²¹ Det betyder alltså att alla instantiationer av språkpotentialen är resultatet av val som i sin tur är påverkade av de omständigheter som skapas i ett språkande nu (Matthiessen 2009:207f.). En sådan situation fångar Halliday med begreppet kontext vilken brukar delas av i två nivåer: kulturell kontext och situationkontext (Halliday och Hasan 1990:45f.).

För olika situationkontexter (vilka är närmast att betrakta som in situ-interaktiva processer) kan man i retrospektiva analyser identifiera handlings- och/eller betydelsemönster som är relativt gemensamma ("relative probabilities", se Halliday 1993:107), men alltså inte identiska och statiska. Sådana mönster beskrivs i sin tur som situationstyper (Matthiessen 2009:207). För alla situationstyper finns ett sorts språkraster: "register" (Halliday 1998a). Detta innebär att elevers (och alla andras) texter så att säga oundvikligen konstitue-

²⁰ Jfr Hellberg (2005:140) som kommenterar angående berättarperspektiv att det "är kanske inte skönlitteraturens uppgift att vara entydig i alla stycken". Detta kan man bara hålla med om.

²¹ Dock betonar Halliday: "there is no suggestion here of conscious choice; the 'moments' are analytic steps in grammar's construal of meaning" (Halliday, 2004:24).

rar olika registeranknutna mönster och att olika situationer ger olika sådana mönster.

Texten är därmed en del av en situerad handling som i sin tur är en del av ett (kollektivt) situerat socialt beteende. Som sådan bär den spår av insikter i prototyper för register, men utgör samtidigt en instantiation av register och dess olika karaktäristika. På så vis är texter analyserbara som just återskapande register, samtidigt som de är till stora delar skapade av register. Kontextbegreppet är alltså både en term för att kunna resonera i termer av att visst slags språk förmodligen (som "relative probabilities") dyker upp i en viss situationstyp, men också ett begrepp som används i efterhand för att förstå vilken typ av språk som situationen ifråga ledde fram till. Detta kontextbegrepp gränsar alltså till begreppet "praktik" (se t.ex. Säljö 2000:135 samt Street 1995:2) på det viset att kontexter egentligen inte existerar oberoende från handling, utan skapas (i betydelse *nyskapas* och *återskapas*) varje gång vi agerar språkligt.

Registerteori medför naturligtvis att förmågan att göra de för situationen passande språkliga valen *de facto* är påverkad av hur stor tillgång man har till det register som förväntas bli aktualiserat i en viss situation, vilket i sin tur får sociala konsekvenser beroende på vilken textkultur (inklusive specifik normförväntan, jfr Berge 1990) en skola väljer att undervisa kring, och beroende på vilken textkultur en elev kommer ifrån (en fråga som är central för den skrivpedagogiska tillämpningen av Hallidays teori, den s.k. genreskolan, se t.ex. Rothery 1996 och Richardson 1991). Skrivande i skolan är en kontext som rymmer multipla syften, vilka den skrivande eleven måste förhålla sig till (jfr Berges "handlingar", 1988:54ff.). Det gäller:

- Att (fiktivt) skriva till en generell publik, samtidigt ändå bara till lärarens och textidealets norm (i bästa fall skrivgemenskapens också).
- Att skriva för att någon skall ha skönlitterärt nöje med att läsa ens deckare.
- Att skriva för att träna skriftspråk och utveckla detsamma mot något slags mål.
- Att skriva för att texten skall bli bedömd (att ha en kritiskt granskande "super addressee" (Linell 2009:133f.) ständigt närvarande i sitt språkskapande)

Skolans normativa förväntan på elevernas texter (åtminstone vid s.k. genreskrivande som det är frågan om på den undersökta skolan) är alltså ett krav på aktualisering av språk tillhörande ett visst register. Ett lärande av olika register måste därmed sägas vara extremt beroende av i vilken omfattning en elev stött

på registren ifråga (vilket naturligtvis får sociala konsekvenser eftersom register absolut inte är bundet till enbart skolans värld).

Personer som lär sig om text är därmed ”persons building up repertoires of registers through their processing of texts in different roles (personae)” (Matthiessen 2009:208). Eller mer utvecklat:

Individual learning starts at the instance pole of the cline and takes place if instances leave a trace in the learner’s system (personalized meaning potential): a systemic memory.²² Learning language means learning how to mean by learning a complex adaptive, inherently variable system./.../ Language has evolved as a learnable system: Its adaptiveness and inherent variability make it easier to learn because we do not have to learn it in one fell swoop; we learn it in a cumulative way, building up the complexity gradually from texts instantiating different registers. (Matthiessen 2009:214)

Matthiessen betonar också att det måste till en viss mängd av erfarenheter innan en person kan tillägna sig en språklig kategori (2009:224, not 3). Då detta skett torde integrerade kategorier av systempotentialen visa sig i olika texter (integrerade kategorier som jag antar ser olika ut beroende på exempelvis ålder, texttyp och betyg på den enskilda texten).

Lärandet som mer specifikt definierat skeende innebär alltså att en person som har upprepade kontakter med olika instantieringar av systempotentialen, till slut transformerar detta till ett individuellt ”systemic memory” (Matthiessen 2009). Denna tanke läggs nu sida vid sida med den syn på lärande som förts fram under termen ”participatory appropriation” (Rogoff 1995), för att dessa båda synsätt tillsammans skall kunna utgöra ett sätt att betrakta, förklara och generalisera ackumuleringen av röstresurser i enskilda individers texter.

2.3. Approprieringsmetaforen

The basic idea of appropriation is that, through participation, people change and in the process become prepared to engage in subsequent similar activities. By engaging in an activity, participating in its meaning, people necessarily make ongoing contributions (whether in concrete actions or in stretching to understand the actions and ideas of others). Hence, participation is itself the process of appropriation. (Rogoff 1995:150f.)

Lärande i ett sociokulturellt perspektiv förstås således som en process där människor approprierar delar av de kunskaper och färdigheter som utvecklats i samhället. (Säljö 2005:71)

²² Jämför med approprieringsteorins ”semiotic uptake” hos framför allt Stone (1995:171).

Appropriering är ett begrepp som står för en specifik syn på lärande (se Stone och Wertsch 1985, samt utvecklingen av denna artikels innehåll i Stone 1993, samt Rogoff 1995:142 och 150ff.). Appropriering framställs som en lärandets väg som slingrar sig genom fyra faser: *initial kontakt*, *systematisk prövning*, *appropriering* och slutligen *naturalisering*, och som sammantaget innebär en ”ökande koordination mellan redskap och användare” (Säljö 2005:230).²³ Fasin-delningen antyder alltså ett sorts mönster för ökad vana vid att hantera ett redskap alternativt en språklig kategori – här röst (som typer och som växling mellan typer). För den här avhandlingen vill detta säga att efter att någon inlett sin appropriering av en språklig kategori, ett språkligt begrepps utförandesida, torde också användningen av detta begrepps praktiska utfall börja göra sig synligt i den individens språkliga beteende.²⁴ Ur ett kunskaps- och lärandeperspektiv blir därför appropriering som metafor för lärande något annorlunda som koncept än andra, mer individualistiskt orienterade, metaforer (jfr Wertsch 1991:3 samt Sfard 1998). Bland annat innebär approprieringen att en individ inte enbart tar med sig något sparad från ett tillfälle för att sedan använda det i ett annat sammanhang precis så som det bevarades från det första, utan kunskap, i termer av exempelvis färdigheter, är alltid en process av nyskapande – av ny appropriering – i ett nytt sammanhang.²⁵

Innebörderna av att omfamna approprieringsmetaforen för en textanalytisk approach blir främst att texten inte är appropriering i sig utan snarare en kvar-

²³ Appropriering är således inte detsamma som *internalisering*. Det senare är omdiskuterat (se t.ex. Säljö, 2005:51 fotnot 2, Wertsch och Stone 1985, Packer 1993 samt Scott 2008:84) och torde ha mer att göra med att även kunna hantera redskapen i dess kulturellt fullt utbyggda mening. Det är exempelvis skillnad på att använda språk och att kunna resonera med (meta-)begreppsliga termer om språk. Jfr Zinchenko, genom Wertsch och Stone (1985:171), som säger att ”Internalization is the activity-semiotic transformation not of tools, but of their meaning”. I ”full” internalisering torde då begreppslig metakunskap ingå vilket inte undersöks i denna avhandling. Dock måste man anse att internalisering åtminstone har påbörjats då de faktiskt använder begrepp så som det menas i kulturen ifråga.

²⁴ Wertsch och Stone (1985) inleder ett resonemang kring hur ”adults introduce a socially constituted set of interrelated linguistic categories. Thus the child may gain entry into semiotically mediated social life through agreement on reference alone (i.e. without agreement on meaning). However, further progress occurs by mastering fully elaborated meanings embodied in the norms of the adult community”. Det är naturligtvis viktigt att påpeka att approprieringsmetaforen oftast används när barn skall lära sig språkliga metabegrepp (Vygotskijs eget exempel är Arkimedes lag som enligt honom är ett s.k. vetenskapligt begrepp) som kan användas i mellanmänsklig interaktion (som mer eller mindre kulturellt utfyllda i sin mening för användaren) men här tillämpas approprieringsmetaforen på hur eleverna använder språkliga kategorier av olika slag som sammantagna kan benämnas med ett vetenskapligt begrepp, nämligen röst.

²⁵ Därav lär man sig att ett prov aldrig kan mäta lagrad kunskap från vårt inre, utan snarare ingår som beståndsdel i en interaktion mellan vårt inre och en yttre artefakt eller situation.

leva av sådan. (Därav blir röstbegreppet genom den här avhandlingens empiriska karaktär, mer av ett renodlat textperspektiv än ett elevperspektiv.)

Att undersöka förändringsmönster i texter över tid är ett sätt att försöka fånga hur ”people change and in the process become prepared to engage in subsequent similar activities” (Rogoff 1995:150), det vill säga att spåra sådana förändringar som Matthiessen (2009) kallar för förändringar i ”systemic memories”. Dessa ändras då en person får vara med om ”enough instances” (ibid.), det vill säga får engagera sig i och genom deltagande appropriering i en skrivprocess som kretsar kring exempelvis en novell. Jag menar att här finns den teoretiska länken mellan SFL:s syn på språkligt lärande av språk och appropriering, på så vis att då någon fått sig till del ”enough instances” (Matthiessen enl. ovan) leder det till att människan blir mer och mer ”prepared to engage in subsequent similar activities” (Rogoff enl. ovan). Sådan ”preparedness” borde visa sig dels mellan olika texter av samma typ för samma individ över åren, dels mellan olika typer av texter för samma individ, och slutligen mellan olika individer – både över tid och vid deltagandet kring samma uppgift.

Därefter kan man inte betrakta de förändringar som syns över tid som något som legat och väntat mellan mättillfälle 1 och 2. Exempelvis är novellserien (se kap. 3) i den här avhandlingens material förvisso ”subsequent similar activities” (Ibid.), men inte utan kringliggande process – något som SFL:s teori kring situationskontext kompletterar. Kort sagt: en elev håller alltså inte ur sig nyinlärd röstkunskap i en ny novellskrivning utan interagerar med språk i den kontext som föreligger. En hårfin teoretisk skillnad kan tyckas, men icke desto mindre viktig, eftersom den ger ett helt annat perspektiv på prov och prövningar överlag där provet och prövningen i sig är lika väsentliga för resultatet som respektive elevs ”preparedness” (ibid.).

Ytterligare en konsekvens av att anamma approprieringsmetaforen är alltså att SFL:s term kontextbegrepp blir tudelat, eftersom det teoretiskt nu kan beskrivas i termer av dels förberedelse, dels mer eller mindre förberett deltagande i en ny kontext (vilket i sin tur påverkar *kontext som förberedelse* inför nästa deltagande, vilket gör att appropriering i mångt och mycket är en lärandeteori av kedjekaraktär).

Alla elever som deltagit i undervisningen har, genom sina texter, självklart försökt skapa mening genom deltagande i ett sammanhang. Säljö (2005:45) menar ”Att lära är att bli delaktig i sätt att skapa mening inom ramen för sådana diskurser och praktiker”. I det här fallet är det alltså till på köpet fråga om en ”literacy practice” (Street 1995:2). Av en sådan praktik är texterna produkter; produkter jag i den här avhandlingen väljer att som metodiskt grepp betrakta som frusna, temporära skribentprofilers ”end products of development” (Vygotskij 1979:86). Med den ovan presenterade teorins samlade begreppsapparat är texterna alltså det instantierade, externaliserade uttrycket av ett app-

ropierat register – karaktären av deras ”systemic memories” omsatt i eget skriftspråk – vilket i sin tur är en produkt av deras realisering av situationskontexten de verkat inom.²⁶ Därtill kommer att min läsning av dem givetvis är ytterligare en process av detta slag (eller rättare sagt *flera* andra eftersom jag läser dem om och om igen).

Sammanfattningsvis går det nu att säga, ur lärandeteoretiskt perspektiv, att vad avhandlingen skall kartlägga är variationer i approprieringen av språkliga kategorier inom röstbegreppet. Dock är individuell appropriering inte i sig åtkomlig, utan jag betraktar texterna med innehåll som spår av de insikter eleverna gjort under olika tillfällen av deltagande appropriering, det vill säga jag betraktar dem som ”externaliseringar av mänskliga kunskaper och insikter” (Säljö 2005:50f., jfr även Bruner 1996/2002:40ff.). Texterna och rösttyperna är således kvarlämnade spår av – kvarlevor av – approprieringsprocesser. Texterna är trots allt en av elevernas vägar till att genom en institutionellt sett värdeladdad (språkbaserad) artefakt visa upp ett slags cementerat avtryck av lärandet (”the preparedness”), av att (åter)skapa vissa ”kulturella redskap” (Säljö 2005:43) – t.ex. röst i text. Texterna blir alltså på sätt och vis medierande (Wertsch 1991) redskap som sedan skall bli värderade (av samma person som ställt upp kravet på en viss medieringsform). Skriftspråksutveckling eftersöks alltså genom att anta att det i texterna finns vittnesbörd om att olika skriftspråkliga ”systemic memor[ies]” (Matthiessen 2009:48) har uppstått. Sådana minnen bör i sin tur kunna nyanseras med avseende på variation inom de huvudsakliga språkliga kategorierna (rösttyperna) inom röstbegreppet. Denna variation skall sedan knytas an till approprieringsteorin för att kunna resonera om hur skriftspråksutveckling ser ut i just mitt material.

²⁶ Säljö varnar i och för sig för att använda ”skriftliga uppgifter” som ”metodiskt tillförlitligt instrument” i anslutning till att utforska hur människor skapar mening i praktiker av olika slag, men min läsning av honom i detta fall är att han inte menar textprodukter som i sig har bidragit till meningsskapande, utan att han avser skriftliga frågeformulär som vid sidan av intervjuer endast kan ge ett metaperspektiv på kunnande och approprieringsgrad. Jag menar att skriftspråksprodukterna är vittnesbörd om ”Människors förståelse av världen” och en del av att ha med ”praktiken” som ”konstitutivt element” (se Säljö 2005:71 för samtliga citat).

3. Kontext, material, metod

The school is where the business of learning is 'institutionalised'. (Hasan 2002:547)

I detta kapitel skall jag börja med att beskriva de styrdokument som låg till grund för den undervisning som de 31 eleverna skrev sina texter i anslutning till. Därefter går jag in på mer konkreta lämningar efter textprocesserna¹, det vill säga de instruktioner och betygskriterier som gavs ut av lärarna i syfte att informera om och reglera de enskilda skrivuppgifterna. Därefter presenteras empirin ifråga om urval, metod för insamling och bestånd. Materialgenomgången följs av några källkritiska reflektioner. Avsnittet som följer därpå är en beskrivning av metoden, tillvägagångssättet, för att kartlägga materialet med avseende på röstbegreppet. Slutligen resonerar jag om avhandlingens läsar- och skribentperspektiv, reliabilitet, validitet och avslutningsvis om några etiska aspekter på studien.

3.1. Styrdokument

En elev i grundskolan kringgärdas som redan nämnts av en mängd faktorer som kan påverka skrivandet och i förlängningen texten. De faktorer som ingår i en elevs totala skrivmiljö (såsom elevens kulturella kapital, influenser från nyhetsflöde, olika fritidsintressen etc.) är tämligen svåra att kartlägga. Däremot kan den lokala, institutionella skrivmiljön (den av den enskilda skolan tillrättalagda miljön för skrivandet) åtminstone till viss del gestaltas genom att återge ett antal av de styrdokument eleverna mer eller mindre medvetet arbetade efter. Dessa presenteras i det följande. En sådan rekapitulering ger på intet sätt en heltäckande bild av hur det egentligen gick till, utan endast svar som kan

¹ Här ligger det närmast till hands att jämföra *textprocess* med Holmberg & Wirdenäs (2010) begrepp ”textkedja”, med vilket jag vill säga att texten utgör kärnan i en kedja bestående av många olika ”literacy events” (Street 1995).

liknas vid dem en arkeologisk utgrävning kan ge i förhållande till det verkliga liv som levts vid utgrävningsplatsen. Rekapituleringen av de nationella och kommunala övergripande dokumenten görs översiktligt, och skall främst ses som en bakgrund till de undervisningsprocesser som (ev.) mynnat ut från dem – de lokala textprocesser ur vilka i sin tur materialet i avhandlingen härrör från. Återskapandet är deskriptivt på det viset att få analytiska kommentarer ges till de teoretiska skrivmiljöerna. Deskriptionen syftar främst till att ge en (relativt abstrakt) bakgrund att tolka de enskilda och mer konkreta textprocesserna mot.

3.1.1. Nationella styrdokument

Kurs- och läroplaner läses här som ”recept” på hur det från statens och Skolverkets sida är tänkt att utbildningen i ämnet svenska (med fokus på skrivandet) skall gå till i Sverige. De styrdokument som skall (eller rättare sagt *skulle* under de undersökta åren – en ny läroplan (LGR11) utarbetas just nu) konstituera den institutionella skrivmiljön i Sverige är följande:

- LPO94 – Läroplan för den obligatoriska grundskolan i Sverige – innehåller allmänna mål och riktlinjer för skolans totala samhällsuppdrag.
- Kursplaner och betygskriterier 2000 – ämnesspecifika styrdokument samt kvalitativa normer för betygsättning.
- Kommunal skolplan – ett decentraliserat dokument där respektive kommun – ofta i visionära termer – pekar ut riktningen för skolornas lokala arbete.
- Lokal arbetsplan för ämnet x – respektive skolenhets praxisnära styrdokument där en skola skall redogöra för hur man löser det nationella uppdraget med grundläggande metod- och stoffspecifikationer. Skall innehålla lokala kursplaner och betygskriterier. (jfr Skolverkets listning på www.skolverket.se/sb/d/2731/a/3440)

De dokument som ställts upp ovan är (var) alltså obligatoriska för samtliga grundskolor att förhålla sig till i skolvardagen. Utöver dessa finns naturligtvis mängder av annat stödmaterial som exempelvis Skolverkets s.k. ”allmänna råd” kring olika områden.

3.1.1.1. LPO94 – läroplan för det obligatoriska skolväsendet

En generell karaktäristik av LPO94 måste sägas vara att den förhåller sig tämligen övergripande till skriftspråksutveckling. Man skriver t.ex. under en rubrik som ”Skolans uppdrag” på följande sätt:

- Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. (Utbildningsdepartementet, 2001:7)
- Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet. (Utbildningsdepartementet 2001:8)
- Förmåga till eget skapande tillhör det som eleverna skall tillägna sig. (Utbildningsdepartementet 2001:8)

Vidare finns det under avsnittet ”Mål och riktlinjer (2)” och avsnittet ”kunskaper (2.2)” inga skrivningar som explicit pekar på just skriftspråk som centralt, men man får anta att det bakom formuleringar som att eleven ”befäster en vana att självständigt formulera ståndpunkter” och ”utvecklar ett rikt och nyanserat språk samt förstår betydelsen av att vårda sitt språk” menas att skrivandet av texter skall bidra till att tjäna dessa syften. Det är alltså mer regel än undantag att läroplanen är utformad på detta vis. Den är emellertid något tydligare i formuleringarna kring de mål som samtliga elever skall nå efter genomgången grundskola:

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift. (Utbildningsdepartementet 2001:12)

Uppnåendemålet kan sägas definiera ett svar på frågan vad eleven (å det minsta) skall lära sig vad gäller skrivandet. Hur, hur utvecklat och i hur många olika skepnader definieras inte i stort i läroplanen. Detta skall kursplanerna (och det lokala friutrymmet) konkretisera. Läroplanen ger dock viss vägledning vad gäller hur-frågan under rubriken ”Riktlinjer” (som i sin tur förhåller sig till rubriken ”Kunskaper”):

Läraren skall organisera och genomföra arbetet så att eleven:

- Upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt,
- Får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling,
- Successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar,
- Får möjligheter till ämnes fördjupning, överblick och sammanhang och
- Får möjlighet att arbeta ämnesövergripande. (Utbildningsdepartementet 2001:14f.)

Läroplanen är som synes relativt tom på konkretiseringar kring skriftspråkskompetens och är också tänkt att betraktas mer som en generell fond till de ämnesrelaterade kursplanerna som har som syfte att tydliggöra och konkretisera

läroplanens mål (Utbildningsdepartementet 2001:17ff.). Förmodligen går dock de flesta målsättningar i läroplanen att arbeta med genom skrivande och skriftspråk.

3.1.1.2. Svenskämnets nationella kursplan

Kursplanerna är alltså de styrdokument som skall peka ut riktlinjer för grundskolans olika ämnen. Skolverket konstaterar att dokumenten ej skall vara metod- eller stoffangivande, utan dessa faktorer skall som nämnts ovan framgå av den lokala arbetsplanen på respektive skola. Man menar också att den lokala arbetsplanen skall användas av respektive lärare tillsammans med respektive elevgrupp (Skolverket 2000:5). Detta sätt att betrakta lärandeprocessen som rik på inflytande från elevgruppen har av Skolverket benämnts ”deltagande målstyrning” (Skolverket 2001:25). Kursplanen för ämnet svenska är indelad i ett antal delrubriker:

- Kursplan
- Ämnets syfte och roll i utbildningen
- Mål att sträva mot
- Ämnets karaktär och uppbyggnad
- Språket
- Skönlitteratur, film och teater
- Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret
- Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skoleåret
- Bedömning
- Bedömningens inriktning
- Kriterier för betyget Väl godkänd
- Kriterier för betyget Mycket väl godkänd (Skolverket 2000:96ff.)

Under den första överordnande rubriken ”Kursplan” ryms ett slags gestaltning av ämnet samt en nationell definition av lägsta gräns för kunskaper för år 5 respektive år 9, och under den andra, ”Bedömning”, ryms det teoretiska perspektivet att det skall/bör(?) utkristalliseras kvalitativa skillnader i elevprestationer. Kursplanen inleds med en presentation av varför ämnet bör finnas och vilken roll svenskämnet har i stärkandet av ett personligt språk hos skoleleverna. Man identifierar språket som en central kraft i situationer som rör kommunikation och samarbete. Språket är i kursplanen ett redskap för ”kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet” (Skolverket 2000:96). Språket skall alltså kommunicera, hjälpa eleven att tänka samt utgöra redskapet för eget skapande. Därmed kan antas att även skriftspråket bör riktas in på dessa tre funktioner. Man säger även att svenskämnet har som syfte att ”främja elevernas förmåga att tala och skriva väl samt att med förståelse respektera andras sätt att uttrycka sig i tal och skrift.” (Skolverket 2000:96).

Den svenska grundskolan är sedan 1994/1995 mål- och resultatstyrd. I praktiken innebär detta att både LPO94 och Kursplaner 2000 är uppbyggd enligt principen om mål att sträva mot och mål som eleverna skall ha uppnått i år 5 respektive år 9. Detta gäller även för kursplanen i svenska. Om mål att sträva mot sägs att de är ”främst tänkta som underlag vid planeringen av utbildningen och undervisningen. Mål att sträva mot ställer inte upp någon gräns för elevens kunskapsutveckling. De anger undervisningens riktning.” (Skolverket 2001:35). Emellertid har mål att sträva mot konsekvenser även för bedömningen, eftersom de kvaliteter som målen att sträva mot riktar in sig på kan uppnås med skilda resultat av olika elever (Skolverket 2001:35). Om mål att uppnå sägs följande: ”för att få betyget Godkänd i ett ämne eller ett ämnesblock skall eleven ha kunskaper som motsvarar de mål i kursplanen som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret” (Skolverket 2000:6). Man anger alltså genom ”Mål som eleverna skall ha uppnått” en nedre kvalitetsgräns. Mellan de mål som eleverna skall ha uppnått och mål att sträva mot rymms således de båda betygsnivåerna väl godkänd och mycket väl godkänd.

Om gränsen för år 9 sägs i inledningen till kursplanen: ”för att få betyget Godkänd i ett ämne eller ett ämnesblock skall eleven ha kunskaper som motsvarar de mål i kursplanen som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret” (Skolverket 2000:6). I övrigt gäller för bedömningen att lokala betygskriterier skall gälla för bedömningar gjorda innan slutbetyg i år 9. Slutbetyg i år 9 är bundna till att sättas i relation till de nationella betygskriterierna (Skolverket 2000:6).

För prestationer över godkänd nivå för år 8–9 skall beteckningarna *väl godkänd* respektive *mycket väl godkänd* användas. Varje betygsnivå fördelas genom dess särskilda uppsättning betygskriterier. För ämnet svenska finns (för år 9) sex mål att uppnå, sju betygskriterier för väl godkänd betygsnivå samt 4 betygskriterier för mycket väl godkänd. Två elever kan alltså, enligt synen i styrdokumentet, presteras olika. Denna skillnad kan enligt Skolverket uttryckas med i vad mån en elev nått uppställda mål. Skillnaden, menar man, kan vara både av art och av grad till sin karaktär.

Det är naturligtvis inte möjligt att säga att skrivandet inte skulle kunna ingå i svenskämnets samtliga mål att sträva mot. Målet som lyder att eleven ”får erfarenhet av språken i de nordiska grannländerna samt en orientering om det samiska språket och övriga minoritetsspråk i Sverige” är självklart möjligt att realisera genom skrivandet. Kriteriet för VG, ”Eleven använder sig av olika källor för att bilda kunskap/.../ samt sammanställer sina resultat så att de blir tillgängliga för andra”, kan lösas genom exempelvis en skriftlig sammanställning av reflektioner över samisk poesi, men det är inte ett nationellt påbud att exakt så sker.

Starkast konkretion kring skrivande och text rymmer egentligen betygskriterierna för ämnet svenska. I dessa kan man bland annat se att de textprocesser en skola anordnar måste generera en möjlighet att bedöma olika mer eller mindre konkreta kännetecken på text, som att man exempelvis för betygsnivån G stipulerar att eleven kan:

skriva olika sorters texter så att innehållet framgår tydligt samt tillämpa skriftspråkets normer, både vid skrivande för hand och med dator

För VG gäller att eleven:

Arbetar medvetet med sitt språk för att göra det mer uttrycksfullt, korrekt och tydligt i både tal och skrift

och

Anpassar sitt sätt att läsa efter syftet med läsningen och efter textens art samt anpassar i både tal och skrift sin text till mottagare och syfte

och

Använder skrivandet för att ge uttryck för tankar, åsikter och känslor och som ett redskap för kommunikation

samt antydningssvis gällande skriven text:

Använder sig av olika källor för att bilda kunskap, granskar och värderar dem samt sammanställer sina resultat så att de blir tillgängliga för andra

För MVG gäller att:

Eleven uttrycker sig säkert, välformulerat och med tydligt sammanhang i tal och skrift

och att:

Eleven är lyhörd för stilistiska variationer och olika sätt att uttrycka sig på i tal och skrift (samtliga citat från Skolverket 2000:100f.).

Sammanfattningsvis kan man säga att det är dessa nationella kvalitetskrav som den enskilda skolan och i förlängningen den enskilda läraren har att tolka ned till en lokal konkretiserande undervisnings- och bedömningsnivå, där den för-

ra skall ta sin utgångspunkt i ”elevernas förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov” (Skolverket 2000:5).

3.1.2. Kommunalt styrdokument

Eftersom den lokala arbetsplanen för en skola skall hänga samman med den kommunala skolplanen skall något kortfattat sägas om den senare. I praxisdokument talas det dock sällan om den kommunala skolplanen. I Skolverkets text *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier*, nämns inte ens den kommunala skolplanen i avsnittet som handlar om det lokala frirummet, utan man fokuserar istället på att arbetet med lokal målstyrning fortgår i respektive klassrum med dess invånare (Skolverket 2001:9f.). I det följande avsnittet i samma dokument (ett avsnitt som behandlar vilka förändringar som inträtt sedan kommunaliseringen av skolans verksamhet) kommenteras endast rollfördelningen mellan staten och skolorna – kommunen är alltså frånvarande (Skolverket 2001:11). Detta trots att förhållandet regleras av nuvarande skollag:

I alla kommuner skall det finnas en av kommunfullmäktige antagen skolplan som visar hur kommunens skolväsende skall gestaltas och utvecklas. Av skolplanen skall särskilt framgå de åtgärder som kommunen avser vidta för att uppnå de nationella mål som har satts upp för skolan. (Skollagen 2 kap 8§)

Även om det kan tyckas vara ett bortglömt dokument kunde det återfinnas i den kommun jag hämtat mitt material från. Denna kommunala skolplan innehåller en del rubriker som kan sägas svara mot den nationella läroplanens men inte alla. Några är tillagda och lokalt anpassade t ex ”barn och elever i behov av särskilt stöd”. Om skrivandet och/eller texter i sig nämns ingenting som skulle leda till att fokusera eller reglera undervisningen i ämnet svenska (eller för all del andra ämnen). Kommunalt säger man dock mer om metoder än nationellt och föreskriver t.ex. att ”arbetssättet inom grundskolan, gymnasiet och vuxenutbildningen ska vara elevaktivt, processinriktat och problemorienterat”. Men mer konkretiserat än så skriver man inte utan hänvisar istället till skolornas lokala arbetsplaner.

3.1.3. Lokala styrdokument – lokal arbetsplan för ämnet svenska

Den lokala arbetsplanen för ämnet svenska (det vill säga för mina elever på min skola) finns i två versioner. En som tillkom i början av 2000-talet (i bilaga 3.1 återges första sidan ur denna) och en annan (bilaga 3.2 och 3.3) som tillkom

under arbetet med den elevgrupp som är i fokus i den här avhandlingen.² Den senare arbetsplanen består av två samlingsdokument vilka utgjorde en sorts genreuppställning som tog sin utgångspunkt i ett tudelat textbegrepp: egen och annans text.³ I det följande avsnittet presenteras avhandlingens urval av textprocesser (d.v.s. för röstbegreppsanalysen): fem sorters noveller, en essä, och tre nationella prov (vad gäller kapitel fem ingår ytterligare två texttyper, en deckarrecension och ett faktaarbete i NO/SO).

3.2. Material

3.2.1. Fem noveller och en essä

De fem skönlitterära texterna samt essän var alla produkter av ett ungefärligen likartat undervisningssätt. Detta innebär att de har skrivits under långa perioder, vilka kunde sträcka sig uppemot en månad från igångsättning till inlämning av färdigskrivna, datorskrivna text.⁴ De har också understötts av en hel del skriftliga dokument varav en begränsad mängd beskrivs i det följande.

Måldokument. För de flesta av texterna som skulle skrivas fick eleverna ta del av måldokument som i förväg skulle peka ut en viss inriktning för textskapandet. Dessa var ibland lokala bearbetningar av nationella målskrivningar och ibland endast en återgivning av de nationella.⁵

Lokala betygskriterier. Måldokumentet var ofta inledningen på ett skrivande som avslutades med inlämning och betygsättning. Även lokala (och nationella) betygskriterier gavs på förhand (se bilaga 3.5–3.7).

Responsdokument. De lokala skrivuppgifterna skrevs i en responsgivande miljö. Responserna var också reglerade i dokument (se bilaga 3.8), vilka användes som redskap utöver en mer informell, muntlig elev- och lärarrespons.

Stödjande dokument (1) – strukturdokument. Som didaktiska redskap användes ibland strukturerande dokument av olika slag. Ett sådant exemplifieras

² Den andra planen är designad av mig själv och min kollega Suzanne Lundborg. Dock skrevs den inte för att utgöra någon sorts intervention till grund för denna undersökning.

³ Vi och våra elever arbetade alltså inte efter detta dokument per se, dock är idéerna till dokumentet tillkomna parallellt med det vardagsarbete vi gjorde med de texter som presenteras som avhandlingens material.

⁴ Det senare gällde för samtliga skönlitterära texter, det vill säga alla noveller (framöver benämns dessa ibland som *novellserien*, även om sagan från år 6 inte riktigt passar in under en sådan samlingsrubrik som novell) med något enstaka, individuellt, undantag men inte för essän som skrevs för hand – dock kunde essän vara förberedd genom ett datorskrivet utkast vilket eleven fick ha med sig vid själva skrivningstillfället.

⁵ Bilaga 3.4 exemplifierar detta genom deckarnovellens målskrivningsdokument.

från sagans textprocess i år 6 i bilaga 3.9. Senare år användes mer abstrakta instruktioner, det vill säga med mer inslag av metabeskrivningar av text. Dessa får här representeras av skräcknovellens dokument:

Skräcknovell – skrivuppgift till *Romantiken*

1. Planera ditt skrivande.
 - Du skall ha ett utkast färdigt till responstillfälle 1 (vecka 13)
 - Du skall ha ett relativt färdigt utkast till responstillfälle 2 (vecka 15).
 - Du skall lämna in senast under vecka 16-18.
2. Läs igenom betygskriterierna så att du vet vad uppgiften kräver av dig i fråga om kvalitet.
3. Instruktion:

En skräcknovell har många olika former. Sömliga utspelar sig i nutid andra i dåtid. Den klassiska eller traditionella skräcknovellen brukar man säga kommer från Edgar Allan Poe. Han har skrivit klassiker som *Den svarta katten*; *Den avlånga lådan* och *The fall of the house of Usher* etc. I hans noveller är det alltid människans inre ondska som är grunden för novellens skräckupplevelse.

Andra (skönlitterära) kända skräckhistorier är *Dracula* av Bram Stoker och *Frankensteins monster* av Mary Shelley (Monstret hette faktiskt inte Frankenstein om du nu inte redan visste det).

Uppgiften är nu att skriva en egen Skräcknovell. Du väljer själv vad den skall handla om. Tänk till och diskutera ditt innehåll med någon annan för att få tips om just din text. Tänk på att Skräcknovellen är som en vanlig novell till utseendet och omfattningen (längden). Du bör tänka igenom följande punkter som en första grund för novellen – skissa gärna i en tankekart:

- Vem skall vara huvudperson? En eller flera? (*karaktärer*)
- Var befinner de sig?
- Hur hamnade de på den plats de befinner sig på?
- Hur ser det ut där? Är det öde och avskärmat eller mitt i stan? (*miljöbeskrivning* skall alltså finnas med)
- Vad är det för sorts personer? Hur skall du beskriva dem?
- Vad räkar de ut för och vad skall skräckinslaget vara? Tänk på att traditionell skräck skiljer sig från exempelvis "massmördargenrer" på olika sätt.
- Hur skall skräcken trappas upp och ev lösas/avslutas?
- Skall du behålla slutet för dig själv eller vill du ha tips från gruppen?

Stödjande dokument (2) – modelltexter. Ett annat mycket vanligt förekommande inslag i undervisningen var s.k. modelltexter (se t.ex. Hoel 1997:34). Såväl noveller som romaner lästes. Det var inte heller ovanligt att texter från media lyftes in i undervisningen som i fallet deckarrecension. I dessa texter fogades ibland metakommentarer från lärarna in, vilka syftade dels till att ge direkta instruktioner till den skrivande eleven, dels till att skapa utrymme för muntliga reflektioner i klassrummet (se bilaga 3.10).

Didaktiska "kringprocesser". Skrivande och skriften texts struktur var inte i fokus enbart genom eget skrivande. Läsning och förståelse av andras text prioriterades också, men ofta med intentionen att det skulle fungera som förberedelse för skrivandet. Om detta vittnar det s.k. sagokortet (bilaga 3.11) men också de vid flera tillfällen använda s.k. nivåprofilerande läsförståelsetesten⁶ (se bilaga 3.12).

⁶ Även dessa är utarbetade av mig och min kollega.

Naturligtvis förekom en hel del helklassundervisning, traditionella provskrivningar och läxförhör också. Sådana inslag tillhör dock en s.k. ”tjock beskrivning” (Geertz 1973/1991), vilket inte ryms här. Sammantaget ger dokumenten åtminstone en liten inblick i strukturen för de textprocesser från vilka materialet i den här undersökningen är hämtat. Det är alltså en textkultur med starka inslag av olika sorters ”scaffolding” (Bruner 1996). Med annan terminologi kan man beskriva undervisningen som orienterad mot ett explicitgörande undervisningsideal (jfr exempelvis Richardson 1991 kontra Freedman 1993 eller Hoel 1997), dock inte utan starka inslag av det som förespråkas i och genom perspektiven ”acquisition” och ”expressivism” (Krashen 1989, 1999 respektive Elbow 1981), nämligen att själva deltagandet i olika texttäta miljöer automatiskt skänker kompetensen till att egenproducera dylik text (det vill säga utan att någon lärare synliggör delar av t.ex. texters särdrag). Enklare uttryckt så har vi undervisat på vårt vis i en glad (kanske lyckligt omedveten) blandning av de två sätt som Tor G Hultman gestaltat som egentligen ”diаметralt motsatta” varandra:

Enligt den ena bör barnen få största möjliga frihet att utvecklas i sin egen takt på ett naturligt sätt, styrda av inre krafter och egna preferenser. Skolan ska inte lära ut färdiga kunskaper. Dess uppgift är att skapa goda yttre och inre förutsättningar för barnens utveckling, inte att styra denna utveckling. Det underförstås att de inre krafterna leder barnen rätt.

Enligt den andra uppfattningen ska skolan precisera målen för elevernas utveckling, och det är lärarnas ansvar att se till att arbetet i skolan för eleverna närmare dessa mål. Det underförstås att barnen lätt skulle kunna utvecklas åt fel håll – eller kanske inte utvecklas alls – om de inte skulle få denna ledning. (Hultman 1989a:79)

Vårt undervisningssätt ligger självklart därmed också till viss del till grund för vilken sorts skriftspråsutveckling eleverna tilläts utveckla och visa upp. Tillika utgjorde det därmed en del av det som skapade materialbasen för den här avhandlingen.

3.2.2. Två (tre) nationella prov

I den här studien ingår förutom de fem novellerna och essän också tre nationella prov. Detta kan tyckas vara lite märkligt, eftersom eleverna (än så länge)

egentligen bara går igenom två nationella prov mellan år 5 och 9 i grundskolan. Det tredje är emellertid en iscensatt omskrivning av år 5:s nationella prov i år 9. Avsikten med det tredje provet var att i någon mån försöka konstanthålla några faktorer mellan år 5 och 9. Provet utfördes på i stort sett samma vis som i år 5, det vill säga med ca 40 minuters skrivtid efter läsning av den skönlitterära texten *Kajsa och fågeltjuvarna* (Skolverket 2003). Eleverna fick i det nationella provet för år 5 välja mellan tre uppgifter, samtliga av berättande karaktär: ”Utflykten i Vildmarken”; ”En örnunge berättar” och ”Så här gick det! Kajsa berättar”. I år 5 valdes dessa av 48, 19 respektive 32 % av eleverna i mitt material, och i år 9 var motsvarande fördelning 84, 7 och 10 %. Den mer ospecificerade rubriken ”Utflykten i Vildmarken” vann alltså terräng mellan år 5 och 9 på ett ganska markant vis.

Det ordinarie skrivprovet i år 9 (delprov C) utfördes enligt nationellt rådande mönster,⁷ vilket innebär att det utförs på samma dag över hela landet och omfattar 160 minuters skrivtid. Om det skrivs för hand eller med dator är upp till varje skola att avgöra.⁸ Det skall också tilläggas att skrivandet av det nationella provet i år 9 alltid föregås av att skolorna bearbetar ett tillhörande texthäfte. År 2007 hade detta den tematiska rubriken *Vidgade vyer* (Skolverket 2006). Skrivuppgifterna (i delvis parafraaserad form) för det innevarande året var:

1. *Krönika* om ett intressant möte i samband med en resa.
2. *Debattinlägg* kring personlig syn på att ”ljuga och tala sanning”.
3. ”Du vill [i en ungdomstidning] *berätta* om en speciell händelse som du minns väl. Förklara också vad den betydde för dig och varför du minns den.”
4. Skriv en ”*artikel* till tidningen [Idésprutan]” om ett projekt som skulle kunna förändra något i den egna vardagen. (Skolverket 2006b)

Sammantaget är fyra ord kursiverade och utgör därmed ord som med emfas blir vägledande för elevernas skrivande i de fyra olika uppgifterna. Dessa är i tre fall substantiv och i ett fall ett verb: *krönika*, *debattinlägg*, *artikel* och *berätta*. Två definierar alltså samhällseliga genrer i *krönika* och *artikel* (om än ospecificerad sådan), en är en svepande term, *debattinlägg*, och ytterligare en ”specificerar” att man skall *berätta* – alltså en relativt mångtydig sorts ”genre”. Den nationel-

⁷ Se <http://www.skolverket.se/sb/d/2916/a/16421>

⁸ Ytterligare detaljinformation om provets utseende och exempel på lösningar finns på provkonstruktörens hemsida: <http://www.nordiska.uu.se/natprov/skolar9>. Där anger man också att provuppgifter i sin helhet inte får redovisas av upphovsrättsliga skäl varför detta inte heller görs (genom fullständig citering) i den här avhandlingen.

la fördelningen av de uppgiftsval eleverna i år 9 gjorde visar en procentuell fördelning mellan de olika uppgifterna om 17 (*krönika*), 12 (*debattinlägg*), 66 (*berätta*) och 4 % (*artikel*). Eleverna hade således inga ”problem” med att (återigen) välja den mest ospecificerade uppgiften *berätta* – kanske eftersom den rymde minst risk för dem att utföra uppgiften felaktigt. (Eller med ett alternativt tänkande så rymde den flest möjligheter att sätta igång den egna kreativiteten; det vill säga att inget starkt register fanns närvarande för begränsning av innehåll och/eller form. Ju starkare specifikation (explicitgjorda registerkrav) desto enklare att finna normavvikelser.) I min 31-grupp är motsvarande siffror: 10, 13, 74 och 3 (%). Gemensamt för nationell respektive lokal nivå är här att uppgift 3, *Berätta*, sticker ut som den överlägset mest valda och att uppgift 4, *Artikel*, som kanske är den som vetter starkast åt saklitteraturens håll, är med bred marginal minst vald. Mönstret är ingalunda nytt eller exklusivt för år 2007 utan Skolverket konstaterar:

Den slutsats man kan dra av detta är att berättande skrivuppgifter under de här åren lockat fler skribenter än mer analyserande och utredande uppgifter och att eleverna gärna skriver om ämnen som bygger på personliga erfarenheter. Den skrivuppgift som valts av minst antal elever har under de senaste tre åren alltid varit en artikel. Eftersom kursplanen i svenska och i svenska som andraspråk föreskriver att eleverna ska kunna skriva olika sorters texter är det dock viktigt att proven erbjuder uppgifter i olika genrer. (Skolverket 2008:29)⁹

3.2.3. Elevintervjuer

De intervjuer som genomfördes med elevgruppen är något av ett bredvidmaterial (vilket är den primära anledningen till att det inte analyseras). Tanken har bara varit att sporadiskt kunna vända blicken in i elevens värld för att eventuellt få någon ledtråd till varför texten blivit som den blivit. Intervjun är också begränsad på det viset att den endast kretsar kring den sista skönlitterära texten, skräcknovellen från år 9. Intervjun genomfördes i skolans lokaler av mig, som för tillfället var undervisande lärare för många av eleverna i 31-gruppen. Intervjun följde en mall (se bilaga 3.13) men själva samtalet följde inte alltid upp samtliga punkter i denna. Av sådana skäl får intervjumaterialet inte egen kapitelstatus i den här avhandlingen men används alltså där det visat sig kunna bidra till att belysa någonting i relation till elever eller texter.

⁹ Det kanske inte är så konstigt att man då man har 160 minuter till förfogande hellre väljer att berätta än att lösa ”analyserande och utredande uppgifter”. Skolverket säger dock ingenting om varför eleverna *inte* väljer somliga uppgifter utan kommenterar bara att ”berättande skrivuppgifter under de här åren lockat fler skribenter”. Dock måste det vara så att de ”lockas” lite mer aktivt genom att sakprosan samtidigt skrämmer bort dem.

3.2.4. Urval och insamling

Ovanstående bakgrundsgestaltning visar alltså i vilken skrivmiljö det insamlade materialet har tillkommit. Den period materialet kom till i sträcker sig mellan vårterminen 2003 och vårterminen 2007.

Efter att ha gått ut till elever och deras målsmän med en förfrågan om medgivande (se bilaga 3.14) att dels få använda deras texter, dels intervjua dem kunde jag räkna in 80 av 108 elever som samtyckte. Av de resterande kom medgivandet aldrig tillbaka eller lämnades tillbaka utan samtycke. Dessa elever exkluderades givetvis omgående och blev inte tillfrågade om ärendet igen.¹⁰ Av dessa 80 har sedan några exkluderats på grund av att de inte nådde målen i år 9 och ytterligare några på grund av att de läst kursen *Svenska som andraspråk* istället för *Svenska*. Exkluderingen av de båda senare grupperna gjordes av etiska skäl – de ansågs kunna vara relativt lätta att identifiera i efterhand, eftersom den undersökta gruppen är ganska liten. Om de hade inkluderats hade den anonymitet som medgivandet postulerade inte varit garanterad. Därefter började en urvalsprocess som i slutet visade sig vara ”självsållande”. Av de återstående eleverna ville jag att följande kriterier skulle uppfyllas:

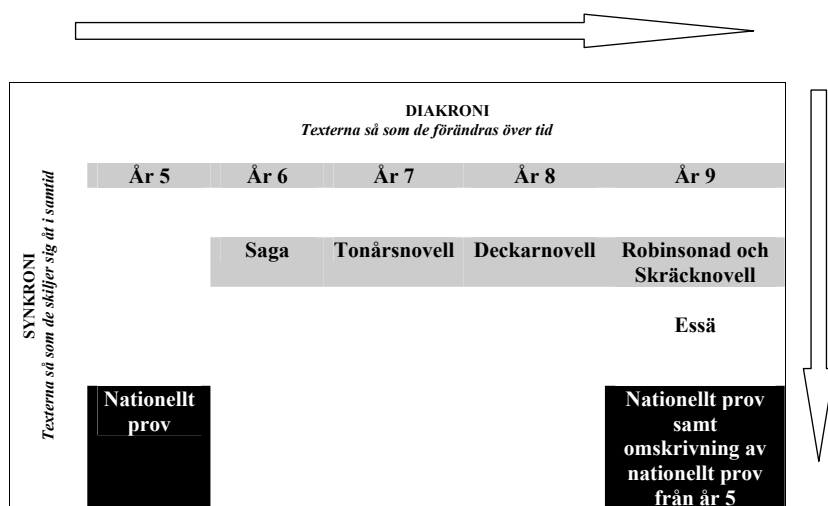
- a) de två tidigareskolor (som omfattar skolår F–5) som skickar sina elever till den undersökta högstadieskolan, skulle båda representeras
- b) betygsgrupperna G–MVG, skulle representeras med 10 elever vardera
- c) varje grupp om 10 elever skulle bestå av hälften pojkar hälften flickor

Inget av dessa kriterier för representativitet visade sig emellertid möjligt att efterleva. Först och främst hade en hel klassuppsättning nationella prov från år 5 helt sonika förkommit på den tidigareskola som hade arkiveringsansvar, vilket dränerade elevgruppen på tjugotalet informanter. Då dessa var exkluderade började jakten på texter, vilken pågick under några intensiva månader hösten 2006 och våren 2007. Eleverna ombads ta med sig och e-posta gamla texter till mig. De tillät mig också att låna deras inloggning för att gå in på deras serverkonton. Då en sammanställning började bli möjlig att göra kunde jag konstatera att om jag ville ha ett longitudinellt material där i stort sett samtliga påtänkta texter skulle finnas representerade (det vill säga främst en obruten linje texter mellan år 5 och 9) återstod endast 31 elever. Istället för att göra ytterli-

¹⁰ Därför lider materialet av viss underrepresentation av elever med betyget G (vilka var mer tveksamma till deltagande överlag), men av etiska skäl utövade jag inga påtryckningar på dessa om att ändå ställa upp, inte minst eftersom det är svårt nog att säga nej till en betygsättande lärare en gång och därför skulle ingen påverkas till vare sig ett framtvingat ja eller ett upprepat nej.

gare ett urval ur denna 31-grupp bestämde jag mig för att arbeta med samtliga kvarvarande. Dessa spänner visserligen över samtliga ovan nämnda kriterier men inte lika jämnt fördelat. Dock motsvarar betygsfördelningen för de 31 ungefär den fördelning som samtliga 108 elever hade. För skolan ifråga (m.a.o. de tre utvalda klasserna av fyra – den fjärde är en profilklass vilken valts bort i undersökningen) är betygsförhållandet (i absoluta tal) för svenskämnet G: 12, VG: 38 och MVG: 19; totalt 69 betyg. I relativa tal motsvarar detta: G: 17 %, VG: 55 % och MVG: 28 %. Inom 31-gruppen är förhållandet G: 4, VG: 16 och MVG: 11 vilket motsvarar G: 13 %, VG: 52 % och MVG: 35 %. Detta gör gruppen totalt sett relativt representativ för de tre gruppernas 69 elever, om än något starkare betygsmissigt sett.

De 31 har också rangordnats efter en skala baserad på a) svenskämnesbetyg, b) total meritvärdespoäng och c) vår gemensamma (min och Suzannes) personliga bedömning av en elevs skrivförmåga rent allmänt. Rangordningen är emellertid inte ett sätt att försöka se på hur de ”dåliga” skriver jämfört med de ”bra”, utan mer ett sätt att på förhand försöka ”garantera” att materialet har en viss validitet som spridningskontinuum betraktat. Materialet medger två typer av analys, synkron analys som används för att etablera ett utfall vid *en* textprocess, och vidare en diakron (longitudinell) analys, som är till för att få fram resultat som kan länkas samman med tankar om textutveckling över en viss (skol)period.



FIGUR 3.1. *Avhandlingens synkrona och diakrona perspektiv på textanalys*¹¹

¹¹ Figuren visar de texter som använts i röstanalysen. Utöver dessa har jag i kapitel 5 även använt en deckarrecension från år 8 och ett faktaarbete (i SO/NO) från år 9. Dessa båda har

Eleverna som står bakom materialet är alltså 31 stycken och antalet insamlade skrivuppgifter som används framöver är totalt 266 och av nio olika typer (p.g.a. att några texter saknas är de alltså inte 279 st.; i tablå 3.2 nedan finns inte bokstaven x utsatt där text saknas). Utöver detta tillkommer att några elever valts ut som en fokusgrupp (som också fungerar som materialmässig avgränsning), vilken symboliseras av feta linjer i tablå 3.1. Fokuseleverna används för att kunna gå närmare in på texternas innehåll hos några rangordningsmässigt sett åtskilda elever. Eftersom det finns individer bakom texterna, samtidigt som texten i sig är i fokus, skapar jag begreppet *textkollektiv* för alla texter i någon av de olika skrivuppgifterna (dvs. dokumenten för reglering av *texttyp*¹²). Textkollektivet är därmed något som dels kan jämföras med en enskild text, dels kan jämföras med andra textkollektiv. Samtliga textkollektiv benämns därför med begreppet totalt textkollektiv (266 texter). Framöver använder jag även *textfält* för de tre huvudsakliga kategorier texttyperna kan sägas sortera under: *skönlitterärt* textfält (de olika novellerna), *sakprosans* textfält (essän) och *de nationella provens* textfält (de tre nationella proven).

Den synkrona analysen ger kunskap och vägledning kring vilken förväntan en lärare i grundskolan kan ha på en dylik textprocess i ett visst undervisningsår, och den diakrona ger kunskap och vägledning om vilka förväntningar som är rimliga att ha på en elevgrupp vid arbete som innefattar en viss sorts textproduktion i de undersökta undervisningsåren. En sådan kunskap kan utgöra grunden både för teoretiska diskussioner kring frågan om vad skriftspråksutveckling kan sägas vara och för mer praxisnära diskussioner kring vad man rent didaktiskt skulle vilja göra med text.

uteslutits av avgränsningsskäl för röstanalysens räkning. Därför är textmängden för kapitel 5, 318 stycken texter och för kapitel 6 och 7, 266 stycken texter.

¹² Här används termen *texttyp* alltså i bemärkelsen *förväntad* text eller *prototypisk* text, men när denna instantieras gör den så i olika texter som i sin tur tillsammans utgör ett textkollektiv.

Tablå 3.1. *Avhandlingens totala textkollektiv – material och elever (anonymiserade) enligt texttyp, rangordning och fokusgruppsstillhörighet*

	Rang	Texttyper ¹³								
		np5	s	tn	dn	r	sn	np9	npom	e
Årskurs		5	6	7	8	9	9	9	9	9
Amanda	1	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Jasmina	2	x	x	x	x		x	x	x	
Signe	3	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Mattias	4	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Gustav	5	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Samuel	6	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Magnus	7	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Emelie	8	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Dan	9	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Sara	10	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Tuva	11	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Astrid	12	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Jonas	13	x		x	x	x	x	x	x	x
Tilda	14	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Klara	15	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Eva	16	x	x	x		x	x	x	x	x
Emilie	17	x	x	x	x	x		x	x	x
Sanna	18	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Camilla	19	x		x	x	x	x	x	x	
Johanna	20	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Eva	21	x		x	x	x	x	x	x	x
Isabel	22	x		x	x	x	x	x	x	x
Madeleine	23	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Olivia	24	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Christina	25	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Jonathan	26	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Sara	27	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Valter	28	x		x		x	x	x	x	x
Caroline	29	x	x	x		x	x	x	x	x
Jonatan	30	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Sebastian	31	x	x	x		x	x	x	x	x

¹³ np5=nationellt prov år 5; s=saga år 6; tn=tonårsnovell år 7; dn=deckarnovell år 8; r=robinsonad år 9; sn=skräcknovell år 9; np9=ordinarie nationellt prov år 9; npom=nationellt prov om-skrivning av år 5:s prov i år 9; e=essä år 9.

3.2.5. Liten reflektion över urvalets ”fiktiva dominans”

Man kan nog säga att hela grundskoletiden går åt för eleverna att lära sig berättandets konst – och att detta är ett ädelt mål som är väl värt den tid det tar. (Hultman 1989b:135)

En del av det material som samlats in för den här avhandlingen är inte svår-funnet (när man väl får tillträde till ett klassrum), eftersom skrivandet av skönlitterära och andra berättande texter är en ganska lång och stabil tradition i svenskämnet. Det har av exempelvis Tor G Hultman (1989:135) till och med rekommenderats vara kärnan för skrivträning och utveckling under grundskoletiden: ”Sannolikt skulle det vara en god idé att lägga tyngdpunkten på det berättande, ’fria’ skrivandet under högstadietiden, när de flesta elever behärskar själva hantverket någorlunda väl”. De berättande texternas dominans i grundskolans skrivkultur har emellertid inte varit en dominans utan ifrågasättanden. Mer eller mindre kraftfulla argument för en bredare skrivundervisning uttalades redan under samma tidsperiod. Argument framfördes, exempelvis av Kjell-Lars Berge, för en bredare, genrebaserad, textundervisning i skolan (1988:152). Andra, som Ulf Teleman (1989:10f.) påtalade vikten av att skolan måste lära elever att hålla isär privat och offentligt språk. Hultman, vilken enligt ovan förordade att det narrativa skrivandet tillåts dominera grundskoletiden, poängterar emellertid även han att grundskolan ”skulle kunna förbereda dem [eleverna] för diskursivt skrivande” (Hultman 1989:136). Att detta borde vara viktigt fann han, tillsammans med Margareta Westman, bevis för redan 1977 i deras stora forskningsprojekt *Gymnasistsvenska*. Då denna undersökning var slutförd tvingas de konstatera: ”Så gott som alla elever saknar den kritiska träning som uppgifterna förutsätter att de har. De är uppenbarligen föga rustade att ta upp andras argument till saklig och kritisk granskning” (s. 259). Om det då är så, som man avslutningsvis skriver, att ”man lär sig språk genom att använda det” får man anta att inte heller gymnasister använt det diskursiva språket särdeles mycket, och än mindre blivit förberedda för det i grundskolan. Ätminstone inte under åren 1960–1970.

Inte bara röster från 70- och 80-talet påvisar frånvaron av en bredare skrivundervisning, utan en tendens i (nu)tiden är att relativt starkt hävda kraven på en vidgad textkompetens hos grundskolans elever. En sådan kompetens, börjar man även mena, skall nu inte bara vara svenskämnets angelägenhet utan samtliga ämnens (Liberg 2007). Det senare är en tanke som redan är verklighet i exempelvis den norska läroplanen, L06. Lars-Sigfred Evensen (2006) skriver: ”I L06 har följelig alle fags læreplaner avsnitt om utvikling av skriveferdighet”. I Sverige känner de flesta lärare i och för sig igen devisen ”alla skall vara svensklärare”, men visionen om ett tvärfärmesansvar har på senare år konkreti-

serats och accentuerats av att den s.k. genreskolan (se t.ex. Polias & Hedeboe 2008) har tagit plats på den svenska skrivpedagogiska scenen, även om denna ännu inte kan sägas ha fått fotfäste i läro- och kursplaner.¹⁴

Varthän trenden i det *faktiska* skolskrivandet, oavsett skrivpedagogiska ideologiska tendenser, är på väg är självklart inte lätt att avgöra, men faktum kvarstår att det förmodligen är de narrativa texttyperna som fortfarande dominerar grundskoletiden, vilket inte minst visar sig vid de årliga nationella proven där flest elever (66 %) väljer att skriva i berättande texttyper framför att skriva i diskursiva (Skolverket 2008).

Kritiken mot den narrativa dominansen i grundskolan har säkerligen sin grund och sina poänger och den redovisas här av det skälet att man i ljuset av denna kritik kan fråga sig varför man överhuvudtaget skall ägna sig åt att leta efter skriftspråksutveckling i sådana typer av texter; det största och mest konsekvent longitudinella materialet för denna avhandling är trots allt 144 noveller. Om ett sådant material väljs ut för en longitudinell studie om skriftspråksutveckling, blir då resultatet inte bara en upprepande uppvisning av vad eleverna redan kunde? Det kommer förhoppningsvis att visa sig nedan om så är fallet. Skulle det visa sig att det inte händer någonting alls som kan hänföras till skriftspråksutveckling, kan resultatet bidra till en empiriskt grundad rekommendation om att grundskolan bör ompröva sin omfattande produktion av berättande texttyper. Visar det sig att det istället händer ganska mycket, är det så att kartläggningen kan tänkas ge några didaktiska redskap för de lärare och elever som skall arbeta med den här typen av texter.

Dock är mina faktiska anspråk på resultat utställda i linje med syftet, det vill säga att ta reda på något om vad skriftspråksutveckling i den här åldersgruppen kan handla om. Och, kanske framför allt, vilken typ av utveckling det går att tala om då skolan erbjuder elever processer av skönlitterär textskrivning som både övning och prövning av skriftspråklighet. Och, därför, i ljuset av sådana resultat måste kritikerna också fråga lite mer nyanserat kring de berättande texternas vara eller icke vara: är det en utveckling som skolan i Sverige vill ha eller mista?

De här texterna har skrivits av fysiska personer under fyra års skolgång. De är därför en del av skolans sätt att både framtvunga men också erbjuda en arena för språkutveckling. Det är ju därmed också empiri tagen ur ”verkligheten” och sådan empiri är som den är, oavsett diskussioner kring vilken typ av texter som bör och inte bör skrivas under grundskoletiden.

¹⁴ Planer som i och för sig i skrivande stund är under omformulering och remittering.

Som avslutning på detta motiverande resonemang kring den berättande och skönlitterära materialbasen vill jag åter poängtera att det naturligtvis är svårt att hävda att texterna utgör Det optimala materialet att undersöka skriftspråksutveckling i. Det är också så att texter skrivs på den undersökta skolan i en spännvidd av vad man där benämner som genrer, vilket innebär att eleverna har skrivit i en mängd olika texttyper så som noveller, essäer, recensioner, reportage, debattartiklar och brev. Då är endast svenskämnets texter räknade. Därmed är det så att de berättande texterna, novellerna, utgjorde en sorts identifierbar kärnverksamhet på skolan, och det är därför som det inom denna texttyp kan skönjas en sorts texttypernas fördjupningsmöjlighet. Eleverna skriver ju noveller under alla fyra undervisningsåren och i år 9 skriver de till och med två. Därmed kan man säga att det genom en femfaldig upprepning av novellskrivande finns relativt goda möjligheter att undersöka några elevers texter för att finna utvecklingsdrag i dessa och därefter eventuellt kunna säga något om skriftspråksutveckling under högstadietåren. Dessa texter blir alltså en relativt jämförbar och kontinuerlig enhet som material betraktat, och erbjuder också en viss möjlighet till ett slags naturligt uppkommet konstanthållande i form av faktorn texttyp. Faktorn texttyp (d.v.s. novell) renderar fem mer likartade textkollektiv, vilka därefter kan jämföras med de andra, mer disparata, textkollektiv materialet består av (t.ex. nationella prov och essä).

3.3. Metod

3.3.1. Textlängd, ordlängd och ovix

Metoden för att få fram de kvantitativa resultat som redovisas i kapitel 5 är relativt enkel och därför blir beskrivningen kortfattad. Programmet *Textin* används för att generera ett antal textmått som sedan dels jämförs med tidigare forskning, dels prövas mot några uppställda hypoteser (se kap. 5).¹⁵ De mått på text som programmet bidrar med åskådliggörs i dels tabeller, dels diagram (som beroende på mått visar på endera absoluta eller relativa tal). Sedan görs en tolkning av värdena i relation till nämnda hypoteser. En skärmbild av *Textin*¹⁶ får avsluta denna minst sagt korta metodbeskrivning för kapitel 5.

¹⁵ Alla beräkningar för långordsfrekvens är dock gjorda på webbplatsen www.lix.se

¹⁶ För ytterligare beskrivning av både programmet *Textin* och en exemplifierande arbetsprocess i vilken programmet ”testkörs” (med bland annat föreliggande material som grund) se Dahlqvist & Nordenfors (2008).



FIGUR 3.2. *Textin*: gränssnitt (före mätgenerering)

3.3.2. Röstbegreppet

Den generella metoden för att spalta upp röstbegreppet går ut på att först räkna och förteckna (via programmet *TextStat*¹⁷) förekomster av respektive rösttyp med tillhörande subtyper och enheter inom dessa (vilket för exempelvis *citerande röst* innebär att samtliga enheter så som exempelvis ”omständigheter” och ”utvidgningar”, se tablå 2.1, också kommer att märkas upp). Ett första generellt exempel på hur texterna ser ut efter att de märkts upp följer här.¹⁸

”Hoppas verkligen att ’Dundermusen’ klarar av sitt uppdrag att döda den onda råt-
tan”, sa <Pgv> Arvid till sitt favoritgosedjur Pelle, men Pelle såg inte alls särskilt in-
tresserad ut av programmets spänning <STAd>.

”Arviiiiiiiiid. Telefooon!” hördes <Ppv> en gäll röst från övervåningen <Op>.

¹⁷ *TextStat* är en fri programvara för nedladdning på: <http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/textstat/> (2009-12-03).

¹⁸ Se bilaga 3.15 för en listning och exemplifiering av koderna inom klammarna.

Arvid suckade, men lyfte inte blicken från TV: n, han ville nämligen inte missa en sekund av dramatiken som programmet erbjöd. <AR>

”Jag tar det här nere mamma”, skrek <Pbv> Arvid som svar <AD> och tog den bärbara telefonen från byrån <STAd>.

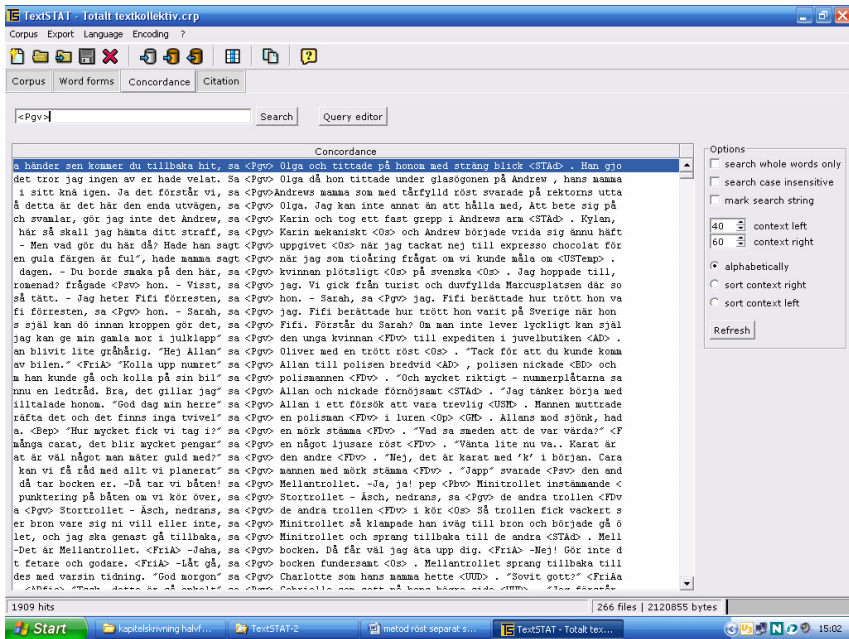
”Du pratar med privatdetektiv Arvid Carlsson. Vad kan jag stå till tjänst med?” svarade <Psv> Arvid, med blicken fortfarande fäst vid TV: n <Os>.

”Hej, jag heter Lena och jobbar på butiken ’ICA Bönan’ som ligger mitt i centrum.” <FriA> Lena gjorde en liten paus, som om hon var andfådd och behövde lite tid att hämta andan. Hon tog ett djupt andetag och fortsatte. ”Det har skett ett förfärligt brott här inatt.” <FriA> (Amanda, deckarnovell år 8)

Principen är som synes att en kod sätts inom klamrar efter varje fenomen som skall ingå i kvantifieringen. När samtliga texter är uppmärkta på ovanstående vis är det möjligt att göra olika sorters sökningar och sammanställningar ur den kodade korpusen.¹⁹ Programmet *TextStat* utför därefter på kommando två åtgärder som är viktiga. Det kan dels lista samtliga exempel från samtliga texter av exempelvis fenomenet <Pgv> (vilken läses ut som: Processkärnan Grundverb²⁰ i en Verbal process) i en konkordans, dels räkna dem. En konkordans får följande utseende (beroende på inställning av antal tecken som skall representeras före och efter fenomenet som eftersöks):

¹⁹ Korpusen som helhet består egentligen av ett större antal delkorpusar där olika grupperingar av texter samlats, exempelvis betygsvisa, textkollektiva, textindividuella grupper och slutligen det totala textkollektivets grupp av texter (samtliga 266 texter).

²⁰ Beteckningen grundverb kommer från Halliday (2004:448). Jfr Londen (1989:230ff.) för en diskussion på svenska kring indelning av verb.



FIGUR 3.3. Skärmbild av programmet TextStat2 då det listar samtliga <Pgv>, d.v.s. processkärna grundverb, verbal typ (1909 st, vilket visas i nedre vänstra hörnet, från 266 texter, vilket visas i nedre högra hörnet)

Då frekvenserna av olika fenomen är räknade, sammanställda och analyserade (i främst kap. 6) kommer en mer kvalitativ redovisning och analys att göras för att exemplifiera och tydliggöra vad kvantitetens innehållssida får för utfall för enskilda texter skrivna av sex fokuselever (se kap. 7). Drygt 17 000 koder har totalt placerats in i materialet. Jag går nu över till en beskrivning av vilka specifika koder som satts in i anslutning till rösttyper, subtyper och enheter. Även om buktalade röster inte analyseras i sig, har de ändå märkts upp för att man skall kunna beräkna frekvensen av sådana. Jag börjar därför med citerad (buktalade citat) och citerande röst (d.v.s. en av de metaberrättande röstsubtyperna).

3.3.2.1. Citerad och citerande röst

För det första märks fria citat (dvs. fristående från citerande röst) upp med koden <FriA> (citat fritt från det grammatiska Anföringsystemet). Denna uppmärkning ser i materialet ut som i följande exempel:

”Va? Har någon stulit julkorven? All julkorv!? Sånt får inte hända precis innan jul. Folket kommer att bli bestörta om dom inte får sin julkorv. Jag måste göra någonting! Jag måste rädda julen!” <FriA> (Amanda, deckarnovell år 8)

Fria tankepassager (av sorten ”Hmm, det här bådär inte gott.”) märks upp med tillägget [m] (för *mental*) i koden: <FriAm>.

Därefter märks konfigurationens enheterna process och omständighet upp för att specificera a) att en citerad passage är bunden till en anförande sats, b) citerande verbsort i processen i den anförande satsen och c) eventuellt val av omständighet som påverkar verbet (processkärnan) och/eller deltagaren. Följande exempel förtydligar detta:

”Har du kommit någon på spåret Arvid?” frågade <Psv> Lena nyfiket <Os>. (Amanda, deckarnovell år 8)

<Psv> står här alltså för processkärnan uttryckt med ett språkhandlingsverb som är en verbal (talbaserad) process. <Os> står i sin tur för att det är en omständighet som uttrycker sätt. Vidare är samtliga <P--> tilläggskodade om de är framför- eller mittställda (initialt eller medialt placerade).²¹

I anslutning till dessa enheter i en separat figur redovisas även utvidgningar eftersom dessa är länkade till den figur som ovan redovisade enheter ingår i. Den samlade kodifieringen över utvidgningarna ges i bilaga 3.15, men ett exempel ur textmaterialet ser ut så här:

”Hoppas verkligen att ’Dundermusen’ klarar av sitt uppdrag att döda den onda råttan”, sa Arvid till sitt favoritgosedjur Pelle, **men Pelle såg inte alls särskilt intresserad ut av programmets spänning** <STAd>. (Amanda, deckarnovell år 8)

Hela den fetstilta markeringen är vad som avses med koden <STAd> som står för att det är en utvidgning genom samordning av typen ”tillägg” genom ”addition” (se bilaga 3.16 för referenser till terminologin). Av avgränsningsskäl är endast den första utvidgningstypen uppmärkt, även om det är relativt vanligt med dels en efterföljande underordnande sats efter en första samordnande, dels fler samordningar uppradade efter varandra. Av samma skäl är inte utvidgning-

²¹ I kapitel 6 och 7 används termen *processverb* (förkortat *P*) för att tala om denna enhet i något mer behändig och kondenserad form. Jag är emellertid väl medveten dels om att processer finns på andra ställen än just vid refererande och citerande röst i en text, dels om att dessa ibland uttrycks genom annan ordklass än just verb.

ar (eller omständigheter) uppmärkta i de framför- eller mittställda anförande satserna.²²

Slutligen märks subtypen kommenterande röst upp (jfr ”semantiska relationer”, SAG, band 4:854), vilken specificerar att en röstväxling till citat/referat är närvarande alternativt nyanserar det som det anförda innehåller. Kännetecknande för kategorin kommenterande röst är att den oftast uppträder i närheten av kategorin FriA. Kommenterande röst märks upp med <Bin>²³ för *implicit nyansering* av det citerade och med <Ben> för en mer explicit variant av nyans. De kan också vara av sorten <Bip> eller <Bep>, vilka står för implicit respektive explicit specifikation av vilken *person* som utsagt vad. Uppmärkningsprincip och exempel för kategorin <---p> följer här:

”Om Florence vill flytta till mig ska hon väl få det.” <FriA> Det var Florences morfar som pratade. <Bep> (Amanda, skräcknovell år 9)

Det kom någon från skogen, en gammal tant. <Bip> ”Hej, mitt namn är Ingegärd, har ni sett min hund? Jag tror att den sprang hit. Det är en strävårig tax.” <FriA> (Amanda, deckarnovell år 8)

I exemplet <Bip> får alltså läsaren själv göra kopplingen till att det är ”en gammal tant” som är den Ingegärd som talar i exemplets <FriA>. Även om det är en ganska enkel koppling, så är den åtminstone inte lika tydlig till sin form som exemplet <Bep> är. Nu ett exempel på kategorin <Ben>:

Det här kan inte vara sant, tänkte Lena för sig själv. Nästan all julkorv var nämligen borta, och det lilla som fortfarande var kvar låg utspritt här och var på det vita plastgolvet. <Ben> (Amanda, deckarnovell år 8)

Exemplet visar på hur en från anföringen separerad passage, dvs. ”Nästan all julkorv” etc., ger en explicit nyansering till varför Lena tänkte som hon gjorde. Nyanseringen ersätter (eller alternerar) här enheten utvidgning eftersom det som <Ben> omfattar lika gärna kunde formulerats genom en utvidgning med subjunktionen *eftersom* (”Det här kan inte vara sant, tänkte Lena för sig själv, eftersom nästan all julkorv” etc.). Slutligen ett exempel på kategorin <Bin>:

”Jag tänkte bara...” <FriA> Hon blev avbruten. <Bin> (Amanda, skräcknovell år 9)

²² Detta ger självklart en något begränsad uppfattning om huruvida dessa möjligheter utnyttjas och av vilken karaktär de är, men jag har alltså prioriterat att säkerställa sådan inom finalt placerade citerande röst.

²³ Versalen B stod ursprungligen, och därmed också i kodningen, för basröstkommentar, vilket var en tidig benämning på basröst av kommenterande typ.

Att den här passagen <Bin> relaterar till det som står inom passagen <FriA> är otvetydigt eftersom den förklarar de tre punkterna däri, det vill säga den rent grafiska markeringen för att en utsaga blir avbruten. Dock är det mer implicit *vilken sorts* nyans den kan tänkas ge en läsare. Man kan till exempel tänka sig att hon blir abrupt avbruten och signalerar detta genom överraskning etc. En <Bin> skänker alltså extra möjlighet till uttolkning av hur skeendet i novellens fiktiva värld utspelar sig, utan att för den sakens skull uttrycka explicit att den talande blir just förvånad eller irriterad etc. Det ligger således i läsarpuffningen och kontexten i texten i övrigt att blåsa liv i vad avbrutenheten i sig ställer till med. Därav specifikationen ”implicit” eller <i> i den här kategorin. Här är det alltså inte så mycket röstväxlingen i sig som står i fokus, utan fenomenet inom dess domän. Ibland är <---p> och <---n> insprängda i samma textpassage och har då fått koden <Bipn> (eller <Bepn>):

”Det kanske är bäst att jag överlåter det vår kommissarie här bredvid” Hon vände blicken mot polisen och tittade uppmanande på honom. <Bipn>. (Magnus, skräcknovell år 9)

Denna <Bipn> ger således vägledning till att det är ”hon” som talar, samtidigt som man får veta något om vilken typ av kroppsspråk som ackompanjerar uttalandet. Slutligen bör nämnas att ytterligare tillvägagångssätt att hantera citeringar utan citerande röst naturligtvis brukar återfinnas i sakprosa, exempelvis att sätta utsagans källa inom parentes eller i fotnot. Sådana har emellertid inte förekommit i de texter som är genomgångna, varför de heller inte har genererat någon uppmärkningskod. Detta säger självklart också något inledande om sakprosan i det här materialet.

3.3.2.2. Refererande röst

Uttrycken för att signalera buktaleri genom referat märks upp med undantag av omständigheter och utvidgningar (av avgränsningsskäl). Alltså kartläggs endast de refererande verben:

Men när han svischade ner för den oändligt långa grusbacken slog det honom <IN-DPbm> att han hade glömt att ta med sig sitt förstöringsglas. (Amanda, deckarnovell år 8)

Exemplet påvisar en växling till referat som har ett mentalt beteendeverb (”slog [det honom]”) som kärna (märkningen INDPbm motsvarar **indirekt processverb**, **beteendekategori**, **mentalt**). Också verbala kärnor märks upp (även om det här är ett mer implicit laddat verb än i fall som ”han sa att”):

det sades <INDPgv> nämligen att hon åt barn till frukost. (Amanda, deckarnovell år 8)

Mer implicit är det som definierats som ”refererande övrig röst”. Sådan har oftast en air av perception blandad med tanke över sig, vilket gör att typen grän-sar till en något metaforisk, i betydelsen flertydig, variant av refererande (där-av den ursprungliga koden <INDPmet>):

han var glad att <INDPmet> allting hade löst sig till slut (Amanda, deckarnovell år 8)

Det är enligt min uppfattning mer implicit att använda verbfrasen ”var glad att...” än att skriva ”han tänkte att det var glädjande att allting hade löst sig till slut”. Därför särkategoriseras sådana här passager, inte minst för att särskilja dem från vad tidigare forskning räknat in i sina respektive anföringsbegrepp.

Ytterligare enheter som kodats inom den refererande rösttypen är ekonomi-seringar av samtal:

Artighetsfraser byttes och stämningen var fridfull. <BD>²⁴ (Amanda, skräcknovell år 9)

Slutligen och längst ut på den implicita referatväxlingens kant placerar jag ex-tralingvistiska passager som den följande:

Lena nickade och satte sig på en pall. <BD> (Amanda, deckarnovell år 8)

Här är det ett kroppsspråkligt uttryck (nickandet) som får relevans för hur kommunikationen fortgår. Ett annat exempel på sådana extralingvistiska uttryckssätt är:

Florence lutade sig fram mot en av kulorna för att spegla sig och bubblade av skratt <BD> då hennes lilla näsa förvandlades till en stor röd clownnäsa. (Amanda, skräck-novell år 9)

Sammantaget gör detta BD till en ganska omfattande kategori som blandar många olika fenomen. Gemensamt för dem alla är dock att de står helt utanför

²⁴ Förkortningen stod ursprungligen för Berättad Dialog. Dock har denna term successivt ersatts med andra, närmare bestämt ekonomiserande röst och extralingvistisk röst. Dessa båda har alltså samräknats i en enda kategori. Det senare är ett inte helt oproblematiskt tillvägagångssätt vilket resulterat i att kategorin framöver i stort sett lämnas därhän.

citater, och helt klart i utkanten av referatet – något som också gör att jag framöver valt att placera dem i mitt intresseområdes periferi.

3.3.2.3. Röstblandning

Vad gäller röstblandning kommer för kap. 6 (kvantifieringen) enbart förekomst av denna typ av röst användning att noteras. Denna kvantifiering ligger till grund för diskussionen av de exempel som tas upp i kapitel 7. (Den är alltså kvantifierad utan indelning i vare sig subtyper eller enheter.) Därför följer nu relativt många exempel på vad som läses in i röstblandning, inte minst som ett första försök att åstadkomma transparens kring vad ur denna omdiskuterade kategori som räknats. Först och främst noteras explicit röstblandning (fetstilt):

Som tur var fanns det stora tjocka snövallar längs vägkanten som plogbilen plogat upp. Den snön var hårt packad och skulle passa <AR>²⁵ utmärkt, sa pappa till mig. (Magnus, nationellt prov år 9, min fetstil)

I detta första exempel signaleras röstblandning genom att ”Den snön var hårt packad” etc. ger sken av att vara ett citat eftersom det följs av en citerande rösts typutseende. Dock är det så att passagen som ger sken av att vara ett citat inte verkar vara det i detta sammanhang.²⁶ Alltså antyder passagerna (även om antydning här är relativt explicit och kanske inte ens bör kallas för antydning) tillsammans att det är olika röstkällor som blandas. I andra fall är den citerande rösten frånvarande, men passagen är ändå så tydligt grafiskt markerad tillika citatlik att det inte går att missta sig på att det är en blandning av röst som förekommer:

Florence hörde alla ord men förstod inte riktigt dess mening. *Skulle hon flytta till Konrad?* <AR> (Amanda, skräcknovell år 9, kursiv i original)

Exemplet har förvisso redan redovisats under definitionsavsnittet om röstblandning, men återigen: den kursiva stilen, frågetecknet samt närheten till att som läsare tänka sig att det handlar om den rent citerade tankegången ”Ska jag flytta till Konrad?” gör att röstblandningseffekten uppstår. Samtliga sådana passager (som de båda exemplen visar på) är uppmärksammade i materialet.

²⁵ Ursprungsbeteckningen för röstblandning var antydd röstblandning, därav koden AR.

²⁶ Det är osannolikt att någon skulle ordagrant säga till någon annan: ”Den snön var hårt packad och skulle passa utmärkt”. Utsagan har då karaktär av både referat och citat, dvs. röstblandning. Inte minst eftersom den bestämda formen ”den snön” refererar till något som ligger i den berättande röstens tidigare uttryck. Kontexten avkunnar alltså en slutgiltig dom i det här målet och domslutet lyder att det är orimligt att det är frågan om ett citat.

Nästa kategori är exempel där deixis förändrar sättet att se på vilken röst det är som är aktiv i texten. Ett exempel är:

- Men vad gör du här då? Hade han
sagt uppgivet när jag tackat nej till
expresso chokolat för femte gången.
Ja, vad gjorde jag **här** egentligen? (Sanna, nationellt prov år 9)

Intrycket av blandning av röster kommer sig här av att ordet *här* får kvarstå som en sorts smitta från det citerade partiet även då texten tycks återgå till en berättande rösts redogörande för handlingens fortskridande. Om det vore frågan om en citerad tankegång skulle det alltså stått ”Ja vad **gör** jag här egentligen” och om det vore frågan om berättande röst (”plain narrative”, Toolan 1996) skulle det stått ”Ja, vad gjorde jag **där** egentligen?”.²⁷

Vad gäller kategorin värdeladdade ord är det naturligtvis svårt att fälla ett avgörande huruvida de tillhör vad Toolan (1996:113) kallat för ”a particular kind of intrusive, pushy narrator (the kind that snaps ’Pay attention!’ at the reader)” eller om rösten växlas till en karaktärs (tankemässiga) värdering av en situation. Här har kontexten fått avgöra, och ett större mått av subjektiv uttolkning föreligger således. Ett exempel som kan sägas sortera under värdeladdning är:

Alla log och nickade till svar, sen satte sig alla i sina föräldrars bilar och åkte HEM!
(Sara, robinsonad år 9)

Det vill säga det faktum att ordet *hem* står med versaler (och med utropstecken därtill), gör att man relaterar värderingen av just *hemåkandet* till den omtalade personens röst, och inte till den berättande rösten.

Den kanske mest implicita kategorin av röstblandning är när man misstänker att den omtalade personen talar direkt till läsaren, men mer genom sina perceptioner av den inomtextuella världens miljöer. Sådana passager har kodats med återhållsam försiktighet och endast då de har någon form av extra stöd av kontexten för att rösten skulle tillhöra någon annan (någon mer) än den berättande rösten eftersom det ofta är väldigt svårt att säga om det är frågan om röstblandning eller om det bara är den berättande rösten som beskriver något. Ett exempel på när sådant har räknats är:

Inifrån Nylanders strömmade musik på hög volym. **Pul-ser-an-de**. <AR> (Emelie, skräcknovell år 9)

²⁷ Röstblandningen (i röstväxlingen) kommer sig här alltså av en mix av ”nu-jag” och ”då-jag”.

Här kodas alltså enheten eftersom ordet *pulserande* är framhävt på flera sätt. Det är både understruket och uppdelat i stavelser vilka i sig får illustrera själva pulsen i musiken som upplevs av den fiktiva personen i texten. Man kan därmed sluta sig till att det skall vara något speciellt med ordet som vill tala om att den som använder det också är en som är närvarande i en värld som tillhör de inlånade rösterna i texten men alternativt är det basröstens berättande typ som profiterar på denna illusion (alternativt, och mer sannolikt, både och). Ett annat, mer implicit, exempel på denna redan implicita kategori är:

Taklampan vajade till i samma stund som han slet upp köksdörren, men **ingen människa syntes till**. <AR> **Allting**; vardagsrummet, toaletten och det lilla sovrummet befann sig i **precis samma skick som han sist lämnat det**. <AR> (Emelie, sn)

Att personen i novellen ser att ”ingen människa syntes till” är klart. Närheten till att göra om passagen till tanke, ”ingen (människa) syns till”, är stor. Det skulle dock kunna vara den berättande rösten som bara beskriver vad de fiktiva personerna är med om. Emellertid har passagen stor närhet till en medveten reflektion hos den omtalade varför det kan sägas att rösten till viss del buktalas. Också det efterföljande, framför allt ordet *allting*, tyder på en sorts värdering av den omberättades känsla för rummet i förhållande till hur det var när han gick därifrån förra gången – även om ett citat möjligen inte skulle innefatta det mer skriftspråkliga *befann*, utan mer skrivas som ”Allt är precis som jag lämnade det”. Röstblandning blir i dessa fall en röstväxling som har anstrykning av den berättande röstens vana vid att göra referat av de fiktiva personernas tankar – referat som är präglade av den berättande röstens lexikogrammatik men ändå befolkade av de omtalades semantik. Bestämningen *precis till samma skick* blir ytterligare en sådan ledtråd, eller knuff in i, att uppfatta passagen som närmre den fiktiva personen än om det vore frågan om berättande röst här.

Samtliga fall av s.k. *scare quotes*, ord belagda med ”grafisk perspektivmarkör”, har räknats samt mycket tydliga fall av inferens och intertextualitet. För de båda senare är det naturligtvis svårt att sätta definitiva gränser för när de förekommer, men tumregeln har varit att det måste framgå med mycket stor tydlighet att de är förekomster av just sådant. Detta för att undvika ett alltför stort mått av enheter som hamnar under röstblandning överlag, men också för att undvika ett lika stort mått av extrem subjektivitet. Därmed missar jag i och för sig en del av exempelvis intertextualitetens natur då den sällan kännetecknas av att vara just glasklar. Man får då säga att jag undersöker en viss typ av mycket explicit intertextualitet.²⁸

²⁸ Sådant som kanske är närmast jämförbar med att klicka på en explicit hyperlänk på internet – klicket tar oss någon annanstans – som då den inte fungerar är ungefärligen jämförbart med

För samtliga röstblandningar gäller också att de (för enkelhetens skull) räknas enbart en gång även då de förekommer utspridda på flera ställen i en och samma grafiska mening, eller då flera på varandra följande stycken utgörs av röstblandning. Detta begränsar givetvis frekvensen nedåt, men det är min absoluta uppfattning att detta är bättre än att göra tvärtom. (Då vore fenomenet orimligt att ens räkna på, då det är oerhört svårt att dra en gräns var ett fenomen skulle skilja sig från ett annat.) Ofta är det relationer mellan flera enheter som gör att röstblandning framträder, och dessa räknas alltså endast som en förekomst.

Avslutningsvis måste jag nu tillstå att alla reservationer och undantag möjligen skulle kunna göra röstblandning till en subjektiv och icke undersökningsbar kategori, men det är min övertygelse att röstblandning trots allt detta är ett såväl intressant som undersökningsbart fenomen. Att det är laddat med viss subjektivitet, hör egentligen bara det tolkningsutrymme till som kommer med all läsning, inte minst läsningen av skönlitterär text. Läsaren har ju, som nämnades i inledningskapitlet, möjlighet till lite egna krumbukter. Basröstens språkliga trådar (rösttyperna och särskilt röstblandningen) är ju trots allt något lösligt spända gentemot den läsare de har fått fäste i.

3.4. Källkritik

Den källkritiska reflektionen bör ta sin utgångspunkt i den kommun i vilken den studerade skolan är belägen. Enligt Skolverkets s.k. ”kommunblad”²⁹ för läsåret 2006/2007 (vilket var de här elevernas år 9) framkommer en del skillnader gentemot riksgenomsnittet. För det första lägger kommunen ner mindre pengar per elev än riksgenomsnittet (utom på lokalkostnader), vilket möjligen tyder på att det socioekonomiska kapitalet är starkare överlag (varför specialinsatser av olika slag inte ”drar upp” genomsnittet/elev för kommunen). För det andra är andelen lärare per elev lägre än för riksgenomsnittet (vilket torde kunna ha samma socioekonomiska förklaring). För det tredje är andelen elever som inte når målen (i ett eller flera ämnen) 19 % kontra riksgenomsnittets 24 %. Behöriga till gymnasiestudier är 95 % mot rikets 89 %. Andelen elever som rent faktiskt börjar gymnasiet är dock detsamma som för riket: 98 %. Andelen elever med modersmålsundervisning (vilket ej är synonymt med andel elever som deltar i svenska som andraspråk) är ganska låg jämfört med riket: 1,9 %

att inte kunna göra den slutledning som krävs för att förstå den fulla vidden av exempelvis en liknelse som handlar om att någon ser ut som ”Jabba the Hut”, det vill säga att det mentala klicket på hyperlänken inte fungerar.

²⁹ Av etiska skäl kan jag inte bilägga kommunbladet ens i avidentifierat skick.

mot 8,2 %. Detta vittnar om att kommunen inte är en mångkulturell förort (och därmed gör avhandlingen alltså inte heller anspråk på representativa resultat för sådana).

Dessa skillnader mot riksgenomsnittet får till följd att elevernas resultat kanske är att betrakta som belastade med något av ett elitresultatets bias, dock visar kommunens resultat för de nationella proven³⁰ att kommunen som helhet inte ligger särdeles högt över riket då den genomsnittliga betygspoängen för kommunen är 13,8 och för riket 13,0.³¹ (Andelen icke godkända är däremot dubbelt så hög i riket som för kommunen – 3,8 % respektive 1,8 %.) Det innebär att de elever som omfattas av den här avhandlingen alla kan skriva text på ett sätt som ungefär motsvarar riksgenomsnittet, och till och med något bättre.

Materialet bör därefter betraktas utifrån vad som var möjligt att samla in givet den longitudinella frågeställning jag rör mig med. Det var alltså så att av 108 möjliga textinformeranter blev möjligheterna snabbt decimerade till 31 – givetvis en konsekvens av att det här projektet haft som ambition att se på vad som händer i texter då så många som möjligt i urvalet haft ungefär samma undervisning, och därmed också ungefär lika möjlighet (praktiskt sett) till prestation. Ett sådant perspektiv medger inte att material samlas in från ett flertal skolor då undervisning inte sker på samma vis skolenheter emellan i det lokala friutrymmets kursplanesverige (om inte forskaren går in och medvetet reglerar denna, vilket inte har gjorts i den här studien).

För samtliga kapitels resultat (och de jämförelser som görs där med tidigare forskning) måste jag medge att mitt resultat givetvis också är en produkt av mitt urval. Urvalet har i och för sig redan kommenterats, men det faktum att det kommer från elever som alla är godkända eller däröver gör att resultaten inte representerar icke godkända texter. Lika lite säger resultaten något om elever med svenska som andraspråk.

Urvalet har också sina begränsningar sett till balansen mellan betygsteg. Men även om en sådan balans skulle ha åstadkommit, så vore en annan problematik den att en elev mycket väl kan vara på en viss nivå i förhållande till

³⁰ För allmän statistik, se Skolverkets hemsida: <http://www.skolverket.se/sb/d/3224/a/18075>

³¹ Skillnaden mot riksnivå är dock större då det för läsåret 2006–2007 rapporterades en fördelning om 42,9 % för G, 38,1 för VG och 15,4 för MVG. Kommunen i fråga låg på 34,7, 43,5 respektive 20,2. Alltså ligger det genomsnittliga meritvärdet högre än de nationella proven signalerar. Allt enligt Skolverkets statistikbank: <http://www.skolverket.se/sb/d/1637/a/10332#paragraphAnchor0> Inom kommunen i sig kan det naturligtvis förekomma skillnader som undanröjer ett sådant resonemangs argument. Till exempel går de 31 eleverna i skolan i kommunens centralort, vilken har nästan absolut närhet till rikets andra största stad. Kommunen i övrigt rymmer en ganska disparat samling ”förorter” till denna centralort med ganska blandad socioekonomisk struktur.

övriga elever i en årskurs, men på en annan i en senare. Därför kan inte slutbetyget säga hela sanningen om vilka elever som bör väljas ut för en studie med de här presenterade frågeställningarna. (Även om detta är möjligt i de fall en studie vill se på eventuell prediktionsmöjlighet utifrån slutbetyg.)

Valet av skola har ju i den här avhandlingen gjorts enkelt: den skola jag jobbat på under 10 års tid. Detta möjliggjorde att jag på ett enkelt sätt kringgått problematiken med så kallade "gate keepers": "actors with control over key sources and avenues of opportunity" (Hammersley & Atkinson 2007:27) eftersom det naturligtvis är långt mycket enklare att få tag på material som man själv varit med om att arbeta fram.

Man bör i anslutning till detta avhandla frågan huruvida jag då haft någon påverkan på texterna eller inte. Som lärare har jag definitivt haft det, som doktorand mycket liten. Den undersökta elevgruppen var egentligen inte i fokus från start, utan det bestämdes inför jul i deras årskurs 9 att jag skulle samla in denna grupps texter från år 5 och uppåt. Därför var eleverna och deras texter inte möjliga att påverka i avhandlingens färdriktning, även om jag skulle velat/kunnat. Det var också så att det fokus på röstväxling som avhandlingen nu har, inte framstod som klart för mig förrän efter det att undersökningens elever lämnat grundskolan. Därför har jag som doktorand varit lyckligt befriad från oket om intervention eller inte. Jag betraktar mig därför inte heller som etnograf, varken deltagande eller annan, utan snarare som "etnobiograf" då jag ju förhåller mig till de processer som försiggick, men mer ur arkeologiskt perspektiv än antropologiskt – jag gräver ju i lämningarna av processerna, snarare än dokumenterar dem på plats.

Nu har det naturligtvis ändå sina konsekvenser att jag varit elevernas lärare. Jag vet mycket om dem som personer vilket kan göra att mina analyser påverkas till att dras mot min generella bild av var och en efter fyra års svensklektioner. Detta är en kritik mot mitt sätt att behandla mitt material, som inte riktigt går att avgöra hur relevant den faktiskt är. Jag hoppas dock att ett flitigt exemplifierande (i främst kapitel 7) kommer att synliggöra resonemangen på ett sätt som gör att det ändå är möjligt att grunden för mina slutsatser, om åtminstone fokuselevernas texter, blir synlig. Materialet i sig har alltså inte påverkats av att jag var deras lärare mer än när andra lärare undervisar sina elever.

Intervjumaterialet har självklart en slags bias av förhållandet lärare–elev, för även om jag försökte säga att de inte skulle bry sig om att jag var deras lärare i just den situationen (och uppmanade dem att vara ärliga om de så hade klippt sin novelltext från Internet) kan jag inte påstå att jag är naiv nog att tro att det fungerade. Utsagorna har därför sin självklara prägel av att eleverna ville prestera något för sin betygsättande lärare, och därför är de snarare att betrakta som ett material som ligger närmre didaktiska textprodukter i sig än sannings-

enliga utsagor om vad de egentligen tyckte och tänkte. Men det har självklart fördelar det med.

Metoderna som använts skapar också källkritiska problem. Texterna är använda som de lämnades in, det vill säga i originalutförande oavsett om de från början var hand- eller datorskrivna. Detta får dock hanterbara konsekvenser. Ett exempel är att för textmättet ovix varierar en stavning av *annorlunda* självklart mot *annurlunda*. Ovix blir då högre för en text med stavfel bevarade. Att bevara stavfel är inte alltid praxis i textmåttsforskningen, men jag har (vid rättning av stavfel i ett par utstickande fall) kommit fram till att även i en av de mest felstavade texterna blir skillnaden i ovix marginell, varför jag inte anser det vara ett stort problem. Särskrivningar ger ungefär samma konsekvens för textmåten, det vill säga ordet *långord* särskrivet i *lång ord* är ju inte ett långord (6 bokstäver eller fler) längre. Emellertid finns motsatsen också representerad i exempelvis *tillslut* istället för *till slut* varför det också finns faktorer som verkar utjämnande.

De handskrivna texterna har skrivits om till word-filer av mig och de datorskrivna har jag fått ta del av via elevernas personliga konton eller via e-post, alternativt utskrivna kopia. Samtliga texter har alltså bibehållna korrekturfel, dvs. exempelvis stavfel och nedslagsfel är bevarade. Vidare får jag tillstå att det generella tillvägagångssättet med att skriva in handskrivna texter på dator (respektive scanna in utskrivna kopior med en scannerpenna), ger vid handen att även jag kan ha bidragit till både stav-, nedslags- och inscanningsfel i texterna. (Scannerpennan, C-pen, har bl.a. ovanan att scanna in alla kombinationer av "rn" som "m" – "kråkorna" blir alltså "kråkoma", för att nu nämna ett exempel.) Emellertid har jag läst de utskrivna texterna om och om igen, varför de flesta sådana fel torde vara undanröjda innan beräkningarna gjordes.

Metoden med uppmärkning av röstfenomen är naturligtvis inte heller helt felfri, eftersom jag märkt upp över 17 000 enheter för hand (flera månaders arbete). Dock har även det kodade materialet gått igenom ett tiotal gånger istället för endast en gång, eftersom enheterna märkts upp i omgångar, men också märkts om i omgångar då nya insikter gjort att vissa kategorier har behövt ändras i. Ett sådant repetitivt förfarande har medfört att jag upptäckt och ändrat många felaktigheter innan den slutgiltiga uppmärkta korpusen etablerats och använts mot *TextStat* (se ovan).

En sista, ganska allmän, dubbelriktad källkritisk reflektion måste bli den att alla som deltagit i studien av ett eller annat skäl måste ha texter närvarande som är resultatet av att de inte "gjort sitt bästa". Om detta faktum går emellertid inte att säga så mycket mer än att enbart konstatera det. Därför är jag ytterligare försiktig med att låsa fast relationen mellan textprodukt och individ som något absolut förhållande. För samtliga texter, och därmed också individer, är det kanske till och med mest rättvist att säga att de alla kunde vara bättre, och att

de alla kunde bättre. Vid alla tillfällen. Något annat som kanske inte heller bör läsas fast är relationen mellan text och läsare. Om sätten skolan regisserar skrivundervisningen på, läser sättet eleven kan/får visa upp skriftspråksutveckling på, kanske min läsning av texten läser sättet skriftspråksutveckling nu får viss gestalt som? Resultaten i den här avhandlingen bör naturligtvis också tolkas genom linsen av denna andra ganska allmänna källkritiska reflektion, nämligen den att det i en forskares uttolkande process ligger också ett subjektivitetens moment.

3.4.1. Ett läsar- och skribentperspektiv

En text återskapas varje gång den läses, och hur den återskapas beror aldrig enbart på texten utan också på läsaren och hans eller hennes bakgrundskunskap. Språket och genrekonventionerna sätter vissa gränser för vad som är rimligare läsningar än andra; men ett språkligt meddelande är alltid ofullständigt och lämnar ett spelrum för olika tolkningar. (Hellberg 2005:142)

we need to continually remind ourselves that our analyses are always socially positioned readings and that we need to declare our 'interests' as best as we can. (Martin & White 2005:25)

I läsakten har läsaren, precis som skådespelaren i en film eller teaterföreställning, viss möjlighet att tillföra individuell kreativitet eller tolkning (återigen – läsaren som marionett betraktad har alltså långt mer rörelsefrihet än basrösten har – basrösten *är* texten, läsaren interagerar med texten). Umberto Eco skriver, under influens av Husserl och Merleau-Ponty, att varje läsning – performance – av ett verk "*explains* the composition but does not *exhaust* it. Every performance makes the work an actuality, but is itself only contemporary to all possible other performances of the work" (Eco 1979:58f.).³² Men en text går samtidigt inte att läsa hur som helst. Eco förtydligar:

The invitation offers the performer the chance of an oriented insertion into something which always remains the world intended by the author. In other words, the author offers the interpreter, the performer, the addressee a work *to be completed*. He does not know the exact fashion in which his work will be concluded, but

³² Jfr även t.ex. Paul Ricoeurs (1988:55f.) resonemang om att "läsningen liknar utförandet av ett musikaliskt partitur. Läsningen markerar förverkligandet av textens semantiska möjligheter.", samt Martin & White (2005:25) vilka konstaterar att "texts have more than one meaning potential to be read in different ways, depending on the social subjectivity of readers. The ultimate instance is thus the reading which a text affords, not the text itself" vilket fokuserar den socialemotiska teoribildningens läsbegrepp mer än kanske Eco gör. White (2003:275) bekräftar dock sambandet mellan "construed reader" och Ecos (1979) modellläsare.

he is aware that once completed the work in question will still be his own. It will not be a different work, and, at the end of the interpretative dialogue, a form which is *his* form, will have been organized, even though it may have been assembled by an outside party in a particular way that he could not have foreseen. The author is the one who proposed a number of possibilities which had already been rationally organized, oriented, and endowed with specifications for proper development. (Eco 1979:62)

Läsfriheten regleras alltså, enligt Eco, alltid mer eller mindre av textens hjälpande, tvingande och mer eller mindre explicit kravfyllda partier, vilka från början är ditplacerade av en författare. Texten rymmer därmed relativt starka och tydliga direktiv om en viss sorts fantiserande och kunnande – direktiv om specifika läsvägar.

Finessen med Ecos synsätt på text är att det då finns en dubbelt reglerande funktion visavi den tolkande läsaren (läraren, doktoranden etc.) i form av att texten varken kan eller bör övertolkas åt antingen det ena eller andra hållet. Det vill säga att oavsett individuell tolkning av ett enskilt verk kan uttolkaren bara gå ett begränsat antal tankegångar utanför textens ursprungliga intention (en intention som naturligtvis kan ha innefattat att högst medvetet åstadkomma ett väldigt stort och fritt tolkningsutrymme). Texten i sig blir därmed med ett betraktelsesätt från Eco en metodisk regulator bredvid alla de andra sätt vi har för att så gott det går göra det s.k. ”objektiveringsförsöket” (Bourdieu 1996:48).

Alltså undersöker den här avhandlingen röst som en mix av vad eleverna faktiskt skrivit och hur jag som läsare tolkar detta. Avhandlingen är på så vis också ett metaresultat, eftersom den utgör exempel på ”meaning and the ways in which readers reconstrue what is meant from what is written” (Säljö 1988:184). En sådan läsare är ju alltid den som analyserar text. Alltså är min grundläggande syn på textanalys att det i grund och botten handlar om vilka sorters texter läsaren (forskaren) kunnat läsa ut – alltså ett delvis källkritiskt, delvis lärande-, rättvise- och kunskapsorienterat problem, som får konsekvensen att textens innehåll än mindre handlar om den individ som en gång skrev den.

3.5. Validitet och reliabilitet

Cohen et al. (2000:105) konstaterar: ”If a piece of research is invalid then it is worthless”. Det kan nog alla hålla med om och ingen vill ju bedriva forskning som är ”worthless”. Då blir det desto viktigare att definiera vad forskningens validitet består i, för validitet är inte ett absolut tillstånd:

Validity /.../ should be seen as a matter of degree rather than as an absolute state /.../ Hence at best we strive to minimize invalidity and maximize validity. (Cohen et al. 2000:105)

Här skall jag därför försöka reda ut vad den här avhandlingens maximala validitet kan tänkas vara och därefter försöka uttrycka hur pass reliabel den är. Genomgången görs i relation till olika sorters validitet inom begreppet validitet självt.³³

Vad gäller materialets interna validitet (Cohen et al. 2000:108) säkerställs detta främst genom mängden data, det vill säga att de 31 elevernas totalt 266 (318) texter måste kunna anses vara tillräckligt många för att ett undersökningsobjekt som röst visar sig fullt ut. Till viss del säkerställs detta än mer genom att materialet har en tendens att väga över till fördel för högpresterande elever sett både i relation till urvalet (de 31) från totalpopulationen (de 108) och sett i relation till kommunal kontra riksgenomsnittlig nivå. Det som då säkerställs är att det förmodligen finns goda chanser att taket för en utvecklingsnivå vad gäller de här åldrarna nås genom det empiriska material som samlats in. Analysobjektet är så att säga möjligt att tömma ut på variation. Sådan variation påverkas inte av (eller är åtminstone mindre ”sårbar” av det faktum) att icke godkända elever inte ingår i undersökningen.

Vidare är materialet insamlat från elevernas skolvardag – det finns alltså inte någon experimentell bias som kan rubba det faktum att skrivprodukterna som undersöks alla är delar av en vardag och som sådan också en nog så valid del av den helhet som kallas skola. Materialet håller således hög s.k. ekologisk validitet (a.a.:110f.).

När det kommer till materialets externa validitet (Cohen et al. 2000:109) bör termen generaliserbarhet diskuteras. Först och främst är resultatet inte generaliserbart gentemot andra grupper av elever (dvs. i förhållande till de restriktioner i urvalet som redovisats ovan). Men resultaten från undersökningen är ingalunda ointressanta för den som arbetar med exempelvis elever med svenska som andraspråk – begreppet generaliserbarhet skall inte blandas samman med omfattningen av vem som kan ha nytta av vad. Det är emellertid svårt att möta de krav på upprepningsmöjlighet för prövning och jämförande av resultaten mot andra grupper av elever, som somliga generaliseringsbegrepp för med sig (Cohen et al. 2000:109). Därmed kan man säga att gruppvaliditeten inte kan sägas vara så hög, medan innehållsvaliditeten (”content validity”, Ibid.)

³³ Därefter är naturligtvis all empirisk validitet beroende av vad respektive forskarinsats har för kvalitet i termer av bearbetning och analys. Man bör därför egentligen särskilja en förhandsvaliditet (total potential i empirin) från en efterhandsvaliditet (uppnådd potential i termer av resultatens kvalitet), där den senare egentligen är upp till vetenskapskollektivets olika kontrollinstanser att avgöra – t.ex. en disputation.

kan sägas vara det. Andra elevgrupper kan naturligtvis använda röstväxlingar helt annorlunda rent kombinatoriskt – annars vore alla texter lika – men sett till resultatet i generaliserad och abstraherad form, bör det som kommer fram som innehållsligt resultat vara relativt säkerställt (tack vare den stora mängden texter och elever). Avslutningsvis måste man också betänka det faktum att det av flera skäl skulle vara mycket svårt, utan experimentell ansats, att samla in ett motsvarande material som skulle vara fullt rikstäckande.

Vad gäller mitt sätt att karaktärisera röstbegreppet är det självklart lite av en paradoxens lösning som uppstår. Dels vill jag naturligtvis lägga mig parallellt med tidigare forsknings sätt att definiera detta, dels vill jag skapa något nytt där jag upptäckt vita fläckar – antingen angående hur andra definierat olika fenomen eller gällande hur deras avgränsningar satt striktare ramar än den här undersökningen har gjort. Alltså är avhandlingens ”construct validity”, det vill säga dess sätt att försöka klargöra avgränsningen av undersökningsobjekt i förhållande till tidigare forsknings sådana (Cohen et al. 2000:110), inte så stark, eller rättare sagt inte så samstämmig. Detta beror naturligtvis på att röstbegreppet både är i linje med, men också oundvikligen avvikande från tidigare forskning. Här måste alltså validiteten sägas ligga i paritet med hur tydligt man gestaltat sina avvikelser från andras definitioner och tillvägagångssätt.

Till (hög) ”catalytic validity” (a.a.:111) hör en agenda hos den som forskar, det vill säga ett patos av något slag. Detta har att göra med att den katalytiska validiteten handlar om att den eftersträvar att forskningen skall leda till förändring, inte sällan en ingrediens i s.k. aktionsforskning (Ibid.). Sådan ”aktion” skulle i mitt fall handla om att det finns en bakomliggande förutfattad mening hos mig, om att ett didaktiskt ideal om att benämna texters innehåll med ett metaspråk, i förlängningen skulle kunna leda till bättre resultat vad gäller skriftspråsutveckling hos högstadieelever. Avhandlingen ger möjligtvis sken av att detta är den så att säga ”goda vägen” för att skapa lärande förutsättningar i textdidaktik. Dock menar jag att den didaktiska kompetens som avhandlingen antyder vara bra, endast framhävs som *ett* av alla kompetensbehov alla blivande (och kanske varande) lärare har. Agendan blir därmed delvis nedtonad och minimerad, liksom den katalytiska validiteten.

Slutligen kan det nämnas att termen *triangulering* kan sägas ha viss relevans för avhandlingens material på det viset att det med säkerhet går att säga att i hela det insamlade materialet, en longitudinell räckvidd, finns röstbegreppet närvarande som beståndsdel. Samma analysapparat tillämpas alltså vid ett flertal tillfällen som differentieras, det vill säga innehåller olika nivåer, ”levels”, av triangulering och tidlig triangulering i såväl synkroni som diakroni: ”time triangulation/.../ to include diachronic reliability – stability over time – and synchronic reliability – similarity of data gathered at the same time”. Triangulering uppnås alltså i den här avhandlingen genom att undersökningen av röst-

växling löper över 5 års tid och omfattar texter i ett flertal olika texttyper från 31 olika individer, vilka sinsemellan etablerar olika betygsgrupper. (Samtliga citat kring trianguleringsbegreppet hämtades från Cohen et al. 2000:113.)

Som synes har validitetsbegreppet nu glidit över i reliabilitet, det vill säga frågan om undersökningen kan, med sin metod och sitt material, bli tillförlitlig i relation till vad den vill vara valid gentemot. Det är min bestämda uppfattning att så är fallet, givetvis med de reservationer som nyss listats i aktiv åtanke.

Men det är också så att för att validiteten skall vara hög, måste den vetenskapliga kedjan, som utgörs av enheterna syfte-frågeställning-material-metod, hållas intakt och även vara logisk (även om jag i inledningskapitlet skrev att dessa inte får bli alltför heltäckande skygglappar). Om inte dessa enheter är sammanlänkade, sätts validiteten ur spel, och då börjar en avhandling skeva iväg från sitt syfte.

Avslutningsvis får jag tillstå att avhandlingens s.k. ”interbedömarreliabilitet” får vänta på kommande kritiska läsare. Det enda kriteriet för triangulering som avhandlingen inte alls möter är alltså det om ”investigator triangulation (more than one observer)” (Cohen et al. 2000:113). Nu kan denna aspekt ändå sägas räddas, eftersom vetenskapen trots allt även den är en kedja (av forskare och forskargrupper), varför jag litar på att andra undersökare och undersökningar kommer att kritiskt granska den här avhandlingen. Vetenskapen är ju kollektiv till sin natur (Latour 1987).

3.6. Etik

Eftersom jag bedriver forskning på elever jag själv undervisat, måste etiken i avhandlingen vara förhållandevis strikt, även om jag med mitt forskningsprojekt inte har gjort några ingrepp som ”behandlar” eleverna, eller utsätter dem för experiment. Texterna i sig är självklart inte så brännbart stoff som personuppgifter betraktade, men eftersom en viss rangordningsmässig anknytning mellan text och person finns i avhandlingen måste man ändå gå varsamt tillväga. Det är naturligtvis (oftast) inte något problem för en elev med MVG i betyg att bli presenterad som en elev med MVG i betyg; dock kan det vara det för en med G. Jag har därför vidtagit ett antal åtgärder för att säkerställa ett etiskt förhållningssätt till mitt material. (I huvudsak utgår jag då ifrån Socialstyrelsens (2005-1-11)³⁴ artikel ”Personuppgifter i forskningen – vilka regler gäller?” i mina ställningstaganden.) Först bör nämnas att projektet inte har anmälts till en etikprövningsnämnd eftersom det inte faller inom ramarna för de punkter för

³⁴ Se: <http://www.epn.se/media/9422/personuppgifter%20i%20forskningen.pdf> (Uppdaterad 2009.)

”Etikprövning” som Socialstyrelsen framhåller (Socialstyrelsen 2005:5). Projektet har inte heller anmälts till datainspektionen eftersom ”personuppgifterna /.../ hanteras med forskningspersonernas samtycke” (a.a.:6). Projektet tillmötesgår de krav som Vetenskapsrådet (2010:6) framhåller som centrala vid humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. Några av mina konkretiserande åtgärder av Socialstyrelsens och Vetenskapsrådets krav redovisas nedan.

För det första är samtliga elevers namn anonymiserade. Detta gör att textmaterialet egentligen inte längre (utan min medverkan) ens går att föra till kategorin ”Personuppgifter i forskningen” (Socialstyrelsen 2005). Den enda möjligheten som i efterhand finns att knyta en text till en person är om den personen själv (alternativt jag) skulle välja att på något sätt offentliggöra att han eller hon står bakom den.

För det andra har jag, eftersom det rör sig om unga människors texter, valt att ta in ett informerat samtycke (se bilaga 3.14) från både elever och föräldrar (eftersom eleverna var omyndiga). Medgivandet täcker de flesta av de punkter Socialstyrelsen menar skall ingå vid konstruktion av ett medgivande och informationen som har givits är ”tydlig och lätt att förstå för en lekman” (a.a.:8) eftersom den gått ut för läsning av både förälder och elev.

Jag har för det tredje också undvikit att undersöka texter vars skribent följt kursplanen för svenska som andraspråk, inte heller har jag valt ut elever som haft någon form av diagnosticerad läs- och/eller skrivproblematik (exempelvis dyslexi). Två personer, en med annan etnisk bakgrund respektive en med en utredd s.k. läs- och skrivsvårighetsdiagnos, ingår visserligen i materialet, men jag kommenterar dem aldrig utifrån de perspektiven. (Dessa personers texter torde inte heller påverka resultatet i sin helhet, och de ingår för övrigt inte i den s.k. fokusgruppen.) Sist men inte minst är det också så att alla elever som bidragit i den här studien är å det minsta godkända. Studien fokuserar alltså elever som alla kan skriva.

För det fjärde är det endast i de fall som eleverna ingår i fokusgruppen som någon som helst form av identifikation kan bli möjlig, eftersom jag där går in närmare på hela texters innehåll. Dock, då det gäller somliga av dessa texter, väljer jag bort vissa innehållsliga delar som direkt kan peka ut individen ifråga. Det är framför allt i de nationella proven tämligen vanligt att skribenterna får utlopp för diverse personliga djupt problematiska frågeställningar som definitivt skulle vara oetiska att citera eller referera (då den undersökta elevgruppen är tämligen liten).³⁵

³⁵ Därmed kan man faktiskt inkorporera det nationella provet i min etiska reflektion och ställa frågan om hur etiskt försvarbart det egentligen är att locka fram olika typer av personliga trauman i skolans skriftspråksprodukter. Å ena sidan kanske ett skrivande om dessa trauman kan ha en sorts terapeutisk effekt (och det kan naturligtvis också vara bra för lärare och annan

För det femte (och framförallt) så är det texter som är i fokus och inte individer, vilket medför att ingen av de personer som står bakom texterna egentligen är särskilt centrala. De har för länge sedan gått vidare och utvecklats bortom det som deras texter möjligen kan ha haft att säga om dem som personer.

skolpersonal att få veta något om dessa problem). Å andra sidan skrivs dessa texter i en alltför offentlig och slutgiltig situation för att sådant personligt innehåll skall kunna gå att bortse från som etiskt dilemma. Hur känns det dagen efter skrivtillfället att ha lämnat ifrån sig en text om sin alkoholmissbrukande far, eller en text om en mamma som tynade bort i cancer? Lägg sedan till frågan om hur det känns att bli *icke godkänd* på en sådan text, så skymtar något av vad slags situationer som ibland uppstår. (Exemplen är fiktiva och gäller inte för just den här elevgruppen, även om motsvarande laddning stod att finna också i deras texter.) Inte *alltid* bra skulle jag tro, och detta är definitivt något som måste tänkas igenom och diskuteras på nationell nivå.

4. Tidigare forskning

Skrivforskningsfältet är stort, inte minst eftersom det för det första inrymmer forskning på själva skrivprocessen, t.ex. hur människor går tillväga när de skriver text, hur de samtalar om text och vad som händer när de får respons på text. För det andra innefattar fältet också renodlad textanalytisk forskning (som i och för sig kan ha mer eller mindre koppling till den skrivprocess som ligger bakom texten). Att göra en heltäckande beskrivning av detta fält skulle här föra alltför långt, och därför kommer jag i detta kapitel att avgränsa genomgången av tidigare forskning till sådan som är av relevans för röstbegreppet och de tre textmått-textlängd, ordlängd och ovix. För övrig forskning måste jag hänvisa till andra översikter och samlingar (se t.ex. Hillocks 1986, Bazerman 2008, Blåsjö 2006, Igland och Ongstad 2002, Ongstad 2002 samt Juzwik et al. 2006).¹

4.1. Röstbegreppet

Det är vanligt att annan forskning behandlar det som jag definierat som *meta-berättande*, *buktalad* och *blandad* röst i termer av *direkt*, *indirekt* och *fri (dold) indirekt anföring*. Specifikationerna till *anföring*, dvs. *direkt* och *indirekt*, syftar på att röstrepresentationen kommer läsaren eller lyssnaren till del som direkt återgivning av det som någon tidigare uttalat, eller som referat av något tidigare uttalat och därmed också indirekt i förhållande till ursprungskällan. Dessa begreppsolikheter är viktiga att hålla i minne, eftersom jag ibland tvingas använda andra forskares termer i det kommande avsnittet.

¹ Det finns f.ö. en hel del litteratur inom den teoretiska tradition som kallas SFL, Systemic Functional Linguistics, som fokuserar begreppet *literacy*. Se t.ex. Halliday (1993, 1996:339–376) för en grundläggande utläggning av Hallidays egen syn på literacybegreppet. För mer ”tillämpad” SFL kring literacy, se t.ex. Christie och Martin (red.) (1997), Christie (1989) Unsworth (red.) (2000), Schleppegrell (2004), Whittaker, O’Donnell och McCabe (red.) (2006) samt Christie och Derewianka (2008).

Röst är en relativt frekvent förekommande term i forskningen, men den används på lite olika sätt. Exempelvis Adelmann (2002) utgår i sin doktorsavhandling från det Bakhtinska begreppet *reported speech* (vilket i hans tappning blir *rapporterat lyssnande*). Adelmann undersöker därefter vilka källor en grupp lärarstuderande tycks ha lyssnat till under ett moment i sin utbildning, och sedan använt sig av för att stärka sin egen röst i ett annat, efterkommande, moment. En del av hans resultat presenteras sedan i ett antal lyssnarprofiler. Reichenberg (2000) utgår från läromedel för att undersöka huruvida ett mer direkt, personligt, tilltal, en *röst*, kan underlätta elevers läsning av texten, och Berg Nestlogh (2009) undersöker elevers texter som ett nätverk av samverkande röster och hur dessa interagerar interpersonellt, det vill säga vem de kan tänkas tala till samt vad slags röst det är som talar till någon. En hel del forskning bedrivs också i anslutning till den engelska termen *voice*, så som den tillämpas hos Voloshinov (1973) och Bakhtin (1981). (Man bör självklart nämna att ett ord som *voice* ofrånkomligen använts i en mängd andra sammanhang, varav en del sådana är forsknings-sammanhang. Här finns dock inte utrymme för en genomgång av sådana sammanhang.)

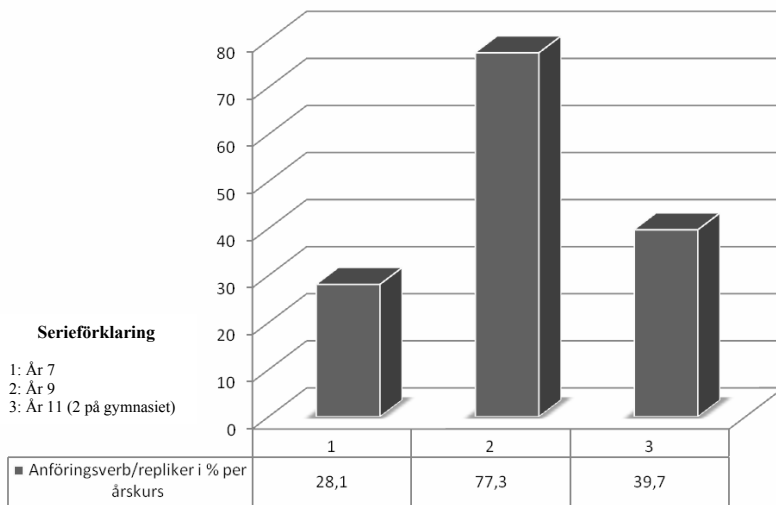
I svensk forskning som handlar om anföring har man ofta intresserat sig för samma undersökningsobjekt som jag definierat i röstbegreppet, även om inte termen i sig använts. Emellertid tangerar Londen (1990) röst genom att undersöka ”citat, yttranden och respons” kopplat till Bakhtins (1981, 1952) teorier om *dialogism* och *röst/voice*. Dock är forskningen kring anföring överlag begränsad (Nordqvist 2000:349) och som en konsekvens därav är den än mer begränsad för just elevers texter. Nordqvist (2001a) och Garne (1988) är faktiskt de enda som mer systematiskt undersökt anföring i elevers texter. En viss breddning av möjliga jämförelsepunkter medger dock forskning som ligger något vid sidan av den här avhandlingens fokus. Ett par exempel på sådan är Londen (1989 och 1990) och Liljestrand (1983), som båda intresserat sig för anföring, men i vuxen, professionell skönlitteratur. Därför blir forskningsöversikten kring anföring av ganska blandad karaktär, i och med att den tar upp både forskning på röstrepresentation i elevers och barns språk och forskning baserad på vuxna, professionella litterära texter. Vid sidan av dessa båda perspektiv redogör jag också för några undersökningar av talspråk som är relevanta som kontrasterande redskap. Jag börjar med nämnda Garne och Nordqvist, eftersom dessa forskares fokus ligger närmast den här avhandlingens röstbegrepp.

Birgitta Garne (1988 kap. 5) undersöker direkt anfört tal i syfte att beskriva språkutvecklingen hos högstadie- och gymnasieelever. I ett uppsatsmaterial från 1977–1978 (av i huvudsak berättande karaktär) kartlägger hon ”återgivandet av tal i uppsatserna med avseende på förekomst och formella aspekter, funktion i berättelsen och förhållandet till talspråk” (a.a. 1988:85).

Först och främst konstaterar Garne, gällande frekvens, att endast ungefär hälften (52 av 108 berättande uppsatser) av skribenterna använder sig av direkt

anföring, och att förekomsten av sådan är ”ett högbetygsdrag” (a.a. 1988:86). Vidare säger hennes resultat att användningen av ”dialoginslag” minskar över åren, det utvecklas ett ”mer återhållsamt bruk” (a.a. 1988:87). Detta sätter hon i förbindelse med det faktum att texternas längd ökar, vilket i sin tur gör att andelen rena repliker (med eller utan anföringsuttryck) relativt uppsatslängd minskar. Dock kan hon se att replikernas längd ökar i ordmängd. För gymnasienivå bekräftas Garmes siffror av Nyström, som visar att direkt anföring utgör ca 13 % av den totala textmassan (2000:114f. samt 143f.). I övrigt kvantifierar Nyström dock inte t.ex. beståndsdelarna i den anförande satsen eller den anförda satsen/satserna.

Nästa aspekt Garme undersöker är själva anföringsverbet, vilket dock reducerats till enbart samordnade anföringar, med andra ord direkt anföring. Den relativa frekvensen över antalet *anföringsuttryck* för årskurs 7, 9 och 11 (år 2 på gymnasiet) ser ut som följer:



FIGUR 4.1. *Relativ frekvens av repliker med tillhörande anföringsuttryck i Garmes "totalmaterial" (se Garme 1988:86 för kommentar om termen "totalmaterial", och Garme 1988:88 för underlaget för beräkning av tabellens värden).*

Diagrammet visar alltså ett tilltagande av användningen av anföringsuttryck vid röstcitering mellan år 7 och 9, vilken sedan viker av nedåt till årskurs 2 på gymnasiet. En första orsak Garme (1988:88) lyfter fram (i anslutning till resultatbilden i figur 4.1) är att man kan säga att yngre elevers dialog är, med Garmes ord, mera ”naivt imiterande” talspråket, och därför har de också färre inslag av anförande verb, det vill säga citat som följs av metaberbättande röst som

exempelvis ”sa Kalle”. Dock visar kurvan att användandet är på väg nedåt igen mot materialets högsta årskurs (gymnasiets år 2), vilket tyder på att användandet inte eskalerar kontinuerligt på grund av att språket skulle minska i sitt naiva imiterande. Denna paradox kommenterar Garme på följande sätt: ”Det är lockande att tänka att den lägre andelen anföringsuttryck i texterna från åk 11 har att göra med språklig mognad och medvetenhet om värdet av variation”.²

Garme undersöker också olika funktionsnivåer av replikernas anförda innehåll. Där är det svårt att utläsa några generella resultat (eftersom kvantitativa sammanställningar saknas, om än antyds) utöver dem som gäller talspråksimitation. För sådan kan hon se att den avtar genom att replikerna blir mer ”stilisade” ju äldre eleverna blir (Garme 1988:93f., se även Liljestrand 1983:27–32, vilken Garme refererar till när det gäller ”stilisering”).

När det kommer till anförande verb har Garme i sitt material 164³ förekomster. Garmes resultat, gällande mängd och fördelning på olika verbformer, kan sammanfattas⁴ med att de största kategorierna är sägesverb (t.ex. *sade* och *yttrade*) och fråga/svara-verb (t.ex. *svara*, *börja*, *invända* och *medge*) samt verb med beteendeladdad nyans (t.ex. *viska*, *vråla* och *sluddra*). Lägst frekvens har verb med ”paralingvistisk information och som samtidigt anger attityd/känsla” som *snäsalryta* (Garme 1988:99). Vad gäller vuxna författares (skönlitterära) verb användning, anger Liljestrand (1983:181) samma förhållande mellan använda verb som Garme redovisat, vilket stämmer överens med även Londens (1989:231) förteckning över verbfördelningen i författaren Runar Schildts noveller.⁵

² Ett kvantitativt stöd för tanken om att ett vuxet professionellt skönlitterärt skrivande innehåller relativt sett färre anföringsuttryck finner man hos Gellerstam (1996), men inte i Nordqvists (2001a) resultat, vars material inte bygger på professionella vuxna skribenter, utan istället ”vanliga” vuxna.

³ Att jämföras med det här materialets nära 4 000 sådana.

⁴ Sammanfattningen bygger på Garmes tabell över verbkategoriernas utfall (Garme 1988:100). Hennes indelning av verb bygger på Liljestrands (1983:180).

⁵ Man kan alltså konstatera att den här avhandlingens tre största kategorier av verb kan iakttas även hos Garme: 1) *grundverb säga*, 2) *språkhandlingsverb* av mer grundläggande typ (t.ex. fråga och svara) samt ovanligare typer (t.ex. konstatera och invända) samt verb laddade med 3) *beteende* i form av exempelvis gradering av volym (t.ex. *skrika* och *viska*), och i form av mer kroppsligt relaterade beteenden (t.ex. *stammade*, *sluddrade*). Detta borgar för att en jämförelse materialen sinsemellan är fruktbar, trots att min undersöknings material inte är finfördelat på exakt samma vis som Garmes. Mina skäl att undvika en mer finfördelad indelning kommer sig främst av att gränsdragningsproblematiken är stor. Redan i Garmes material blir man osäker på huruvida det är rätt att placera exempelvis ”vråla” i en kategori verb som sägs sakna ”attityd/känsla”, vilket Garme (1988:99), i Liljestrands (1983) efterföljd, gör. Ett vrålande kan förstås sakna sådan konnotation (inte minst beroende på läsarens reception av verbet), men förmodligen är detta kontextuellt avhängigt, vilket gör att en enklare indelning har valts för mitt arbetes räkning. Exempel på en sådan förenklad indelning är även Gellerstams (1996:21).

Angående longitudinell utveckling visar Garme att eleverna i år 9 arbetar med en större variation av anförande verb än de i år 7 och 11. Hon menar också att den av henne iakttagna ökande frekvensen av språkhandlingsverb, kan tala för att äldre elever är mer känsliga för kommunikationssituationens krav på anpassning av även anföringsuttrycket. Detta vill säga att eleverna successivt börjar synkronisera t.ex. citat avslutat med frågetecken med ett anförande verb som *fråga*. Emellertid förklarar detta inte nedgången av samma verbkategori i år 11, där denna är mindre frekvent än i både år 7 och 9 (Garme 1988:100f.). Möjligen finns andra strategier i den berättande delen av texten vilket emellertid inte undersöks av Garme. Hon uppger att konstruktioner av typen ” – Jag kommer. **Hon vände sig om med ett beslutsamt leende**”, utesluts i genomgången av materialet (1988:87, min fetstil). Det skall även nämnas att Garme löpande redovisar en rad enskilda exempel ur uppsatsmaterialet, till exempel att användningen av röster (i det här fallet talade) tycks expandera mot mer sofistikerade och (som redan nämnts) stiliserade nivåer. Därmed finns det anledning att anta att sådana sofistikerade och stiliserade nivåer – om än svåra att definiera på förhand – rimligtvis visar sig i en utökad och longitudinell undersökning.

Allra sist bör det nämnas att Garme identifierar en intressant företeelse som man skulle kunna kalla för *synkron progression*, det vill säga att det kan rymmas utvecklingstendenser inom år 7, vilka liknar progressionen mellan år 7 och 11 (Garme 1988:97).

Åsa Nordqvist har i ett flertal studier intresserat sig för hur barn, ungdomar och vuxna använder direkt och indirekt tal (speech) i både skriv- och talsituationer (1998, 2001a samt 2001b). Hon har (främst i sin doktorsavhandling, 2001a) ur longitudinellt perspektiv undersökt hur förmågan att använda direkt och indirekt tal i både talat språk och i skriftspråk, utvecklas från 2 års ålder till vuxen ålder.⁶ Hennes, och andras, forskning visar att barn behärskar förmågan att representera andras röster i sitt eget tal redan vid 2 till 2½ års ålder (Nordqvist 2001b:57). Nordqvist tar i sitt arbete (2001a) avstamp i detta faktum, men utvecklar frågan från *när* (behärskar barn denna språkliga kategori), till *hur* (behärskar de den över tid och i olika situationer):

I will argue that how these forms [*these forms* motsvarar här ungefär mina fyra rösttyper/MN] are used – what functions they can have, how the forms may be employed in different activities and for different purposes, and how the linguistic information may be structured – is a process of long term development. Therefore it is not enough to establish when the first forms emerge, but it is also necessary to ex-

⁶ Värt att notera är att Nordqvist konstaterar att tidigare forskning om anföring visar en hög koncentration kring mycket små barn och att det utöver detta är svårt att finna svenska studier att jämföra med (Nordqvist 2001a:88). (Nordqvist refererar dock inte Garme.) Detta drabbar naturligtvis också min egen studies möjligheter till jämförande med andras.

amine how the use of the forms develops over a longer period of time and within different types of contexts. (Nordqvist 2001a:3).

Citatet visar alltså att Nordqvists frågeställningar har mycket stora likheter med mina (vilket naturligtvis också leder till en direkt förpliktelse rent forskningsmässigt att utveckla hypoteser för prövning av och jämförelse med hennes resultat). Det är tillika på det viset att även Nordqvists material är longitudinellt insamlat, även om hon undersöker olika individer i en s.k. ”trendundersökning” (Sundgren 2008:90, se även Nordqvists metodologiska överväganden i 2001a:287), medan jag förhåller mig till samma 31 individer: en ”panelundersökning” (Sundgren 2008:90). Därmed har Nordqvist ingen egentlig täckning för vad som sker under perioden 12–15 år (Nordqvist 2001a:5), vilket jag nu kan komplettera med. Nordqvist bidrar också med en karaktäristik av hur vuxna⁷ producerar röstrepresentation, vilket innebär att jämförelser inte nödvändigtvis måste göras med vuxnas professionella texter (vilket Garne gör, i och för sig genom ungdomsböcker).

Så långt likheter mellan Nordqvists och denna undersökning. Vad som emellertid åtskiljer dem tydligt är den metod och därmed också de data som ligger till grund för att undersöka röster i egenproducerad⁸ text. Nordqvists material (avseende de skrivna texterna) är resultatet av en designstudie med experimentell metod. De äldre åldersgrupperna (9-, 12- och 15-åringarna samt de vuxna) fick en skrivuppgift som hade som (egentligen enda) syfte att ge data som kunde ge möjligheten att undersöka direkt och indirekt anföring ur ett utvecklingsperspektiv (Nordqvist 2001a:5). Det är således frågan om ett skrivande avskilt från både skol- och arbetsmiljö, något som möjligen kan ge andra resultat än de som framträder genom den här avhandlingens i skolvardagen producerade material. Nordqvist redovisar några tveksamheter gentemot den experimentella metoden framför allt när det gäller skrivuppgiften för 15-åringarna, men kommer i en annan studie (Nordqvist 1998), med något annorlunda förhållanden, fram till i stor sett identiska resultat som i sin doktorsavhandling (Nordqvist 2001a:290).

Emellertid finns annan forskning (Scollon et al. 1998:237f.) som pekar ut sitt eget experimentella upplägg som anledning till varför exempelvis citerad och citerande röst inte alls framträder när universitetsstudenter skriver personliga brev. Därmed noteras en för forskarsamhället viktig poäng, nämligen den att förekomsten av ett införlivande av andras röster i text är starkt texttysbun-

⁷ Vuxna betyder att informanterna var minst 20 år gamla.

⁸ Och kanske ligger en stor skillnad i synen på vad just termen ”egenproducerad” betyder.

det (och möjligen skrivsituationsbundet).⁹ Därmed är också skillnader mellan texttyper att förvänta sig då röstrepresentation valts som undersökningsobjekt.¹⁰

Det generella resultatet av Nordqvists undersökning är att användningen av formerna för röstrepresentation utvecklas under hela den av henne undersökta perioden och att det verkar vara en mycket långsträckt process (Nordqvist 2001a:291). Nordqvist visar först att både direkta såväl som indirekta representationer av röst är tidiga fenomen som kan iakttas redan hos barn i treårsåldern. Vad som dock skiljer de små barnens användande mot de äldre åldersgruppernas verkar vara att de senare är bättre på att väva in en mottagares förväntningar på språkförpackningen och att en sådan pragmatisk kompetens är en longitudinell utvecklingsaspekt (Nordqvist 2001a:292f.).

Vad gäller frekvens av användningen av olika tekniker för representation av röst i text, kan man generellt konstatera att Nordqvists resultat pekar på att det från 9 till 15 års ålder etableras en nedåtgående trend i röst användningen. Hos den vuxna gruppen har röst användningen ökat igen och är således mer lik 9-åringarnas än 15-åringarnas (kvantitativt sett) (Nordqvist 2001a:223ff. samt 244). Slutsatsen vad gäller 12- och 15-åringarna är att de använde röst mycket sparsamt. Nordqvist konkluderar att hon hittade: "very few speech projections" i sitt material (Nordqvist 2001a:244).

Nordqvist undersöker också vilken position i ett satskomplex den anförande satsen har. Hon visar t.ex. att efterställda anföringsuttryck är långt vanligare i skriven text än i talad (2001a:232). Av intresse är också huruvida bruket av variation på sägeverbposition i den direkt anförande satsen är stort eller litet (det vill säga variationen av *sa* i alla satser av typen *sa Kalle*). Nordqvist framhåller att det är först i vuxen ålder en stor variation kan iakttas i skriftlig produktion, medan 15-åringar och de än yngre håller sig till en begränsad mängd. Närmare bestämt använder sig 15-åringarna i hennes skriftspråksmaterial av

⁹ Jfr även de Oliveira och Pagano (2006) vilka i ett material som omfattar 34 miljoner ord från vetenskapliga artiklar för olika discipliner finner mycket stora skillnader i citerandep Praxis dessa discipliner emellan. De konstaterar också stora skillnader mellan vetenskapliga artiklar och populärvetenskapliga artiklar (en korpus som rymmer över 800 000 ord), där de senare har en extremt mycket högre andel citerande passager/10 000 ord räknat – 0,88 för de förra och 26,94 för de senare. Högst grad av citerande passager återfinns de inom humaniora och lägst inom medicin (de Oliveira och Pagano 2006:638f.). Textkulturer verkar sålunda vara ett starkt bidragande faktum vad gäller graden av röstimport via citat. En slutsats från detta projekt är att graden av användning av citat är en fråga om hur djupt en skribent kan/vill/vågar appropriera den givna diskursen som man antingen skriver i (vetenskaplig artikel, skriven av forskaren själv) eller om (populariserad artikel inte sällan skriven av journalister).

¹⁰ Angående Scollon et al. (1998) bör för förtydligandets skull nämnas att inte en enda av 152 texter av typen personligt brev innehöll citerad röst genom direkt anföring.

endast fyra olika sägeverb och i det muntliga endast ett, nämligen *säga*. (Detta kan jämföras med annan forskning på mer naturliga talsituationer, där ungdomars språk är tämligen variationsrikt vad gäller sägeverb, även om somliga verb dominerar, se t.ex. Eriksson 1997:156, tabell 4.)

Den enda formen för röstrepresentation i Nordqvists material som visar en konsekvent ökning i relativa tal från 9-åringarna mot vuxen ålder (om än genom ganska låga absoluta tal), är den indirekta anföringen (2001a:244). (Tilläggas bör att indirekt anförd röst inte är särdeles vanligt ens hos vuxna professionella författare, se Londen 1989:102.)

Det är också tänkvärt att de vuxnas anförandesatser innehåller specificerande adverbiala enheter (Nordqvist 2001a:243). Denna iakttagelse gör att man kan förmoda att ju äldre eleverna blir, desto fler adverbiala enheter kommer man att finna, något som redan Vygotskij noterade (1999:66, men se även Christie och Derewianka 2008:41ff. för senare perspektiv på samma fenomen).

Avslutningsvis kan också sägas att satser baserade på mentala verb (tänkta röster), förekommer enligt Nordqvist mycket sällan i yngre åldrar (även om hon kan påvisa viss ökning från 12 års ålder) (Nordqvist 2001a:293 samt s. 262 för detaljer). I det här sammanhanget är det viktigt att beakta att forskning på professionell skönlitteratur konstaterar att direkt anförd tal dominerar överlag i frekvens (Londen 1989:91), varför det inte är förvånande att det blir så även i barns texter.

I anslutning till mentala verb undersöker Nordqvist även formen fri indirekt anföring – free indirect speech (vilket exempelvis innebär att former som ”Kunde hon inte gå ner från bordet? Hennes mamma började tröttna”, används istället för: ”Kan inte du gå ner från bordet, frågade hennes mamma trött”). Det generella, och övertydliga svar som frågan kring denna forms förekomst och utveckling ger, är att den är nästan obefintlig i texterna – både de talade och skrivna. För skriven text räknar Nordqvist endast fyra förekomster för 15-åringarna respektive tre för 12-åringarna (vilka är de åldersgrupper som i mitt material motsvaras av texterna från år 9 respektive 6). De vuxna ligger något högre (Nordqvist 2001a:253f.).

Catrin Norrby (1998) och *Mats Eriksson* (1997) berör också röstbegreppet, men enbart utifrån ett samtalsbaserat material. Deras resultat är naturligtvis alltför specifika för muntlig text för att kunna jämföras helt och hållet med skriftspråk. Ett sådant exempel är paralingvistiska medel (som Eriksson redovisar på s. 173ff.) och ett annat är alternativa anföringspartiklar som ”ba” (a.a.:155), vilka i och för sig skulle kunna finnas med i även skriftspråk, men då kanske främst inom det anförda i texten. (Se även Norrby 1998:206ff. för ytterligare resonemang.) Dock konstaterar Eriksson att användningen av indirekt anföring är betydligt lägre än användningen av direkt anföring, precis som

Nordqvist gjort för skrivet material. Indirekt anföring utgör bara 10 % av det totala antalet anföringar i Erikssons material (Eriksson 1997:157). Också Norrbys material ger vid handen att direkt anföring är det absolut vanligaste sättet att representera röst i talade berättelser. Precis som hos Eriksson utgör direkt anföring hos Norrby 90 % av förekomsterna. Detta leder för Norrbys del till att hon inte utvecklar diskussionen kring indirekt anföring, och inte heller kring den ”marginellt förekommande svävande framställningen” (1998:200) (att jämföras med *free indirect speech* hos Nordqvist).

Även i talat språk tycks de mer standardiserade verbtyperna vara mest frekventa, det vill säga *sa* och *fråga*. (Se Eriksson 1997:156f. samt Norrby 1998:201. Dock utgör markören ”ba” den största andelen vid direkt anföring.) Ytterligare två fynd från Erikssons (1997:196f.) material är att det är mer frekvent med direkt anföring hos äldre personer, och att tankeverb förekommer mer sällan än talverb hos dessa. Erikssons iakttagelse om att dessa frekvenser också är högre hos flickor än hos pojkar (vilket även Norrby 1998:96 konstaterar) är intressant, men går svårligen att pröva mot mitt material, eftersom mitt urval är relativt ojämnt sett till könsfördelning.

Norrby kan även konstatera att direkt anföring som medel i en ”berättelsekandidat” sjunker i takt med stigande ålder och är som mest frekvent hos ungdomar under 20 år (Norrby 1998:200). Både Norrby och Eriksson noterar att ”lexikalt omarkerad anföring” är mycket vanlig (25 % av beläggen) i talat material och Norrby menar att i dessa fall framgår anföringsfunktionen genom ”samtalskontexten och/eller signaleras med paralingvistiska medel som röstförställning” (Norrby 1998:201f.), något som torde motsvaras dels av möjligheten till citattecken i skrift, vilket anger att något är citerad röst, dels av andra förstärkande medel placerade i den berättande texten som bidrar till att förstå vem som sagt/tänkt vad och att någon röst lånats in.

4.2. Kvantitativ textlingvistik

Som redan nämnts bearbetas avhandlingens texter för att få fram tre olika kvantitativa mått nämligen *ordmängd*, *ordlängd* och *ordvariation*, vilka i sin tur kan analyseras vidare till att utgöra resultat när det gäller skriftspråsutveckling. Genom att använda samma mått som tidigare forskning i stor utsträckning redan använt, kan man först jämföra mina resultat med denna tidigare forskning, och sedan kan dessa tillsammans utgöra ett kollektivt, longitudinellt resultat. De tidigaste undersökningarna gjordes under 60-talet varför traditionen i skrivande stund har femtio år på nacken. Att kunna göra jämförelser över tid är alltså en stor fördel som räknas in i motiven för att använda dessa tre olika mått. Mina resultat kan slutligen också användas för att kritiskt granska den-

na speciella typ av textforskningstradition överlag, vilket inte är oviktigt att göra, eftersom den har haft stort inflytande och tagit stor plats i diskussionerna kring skriv- och textforskning de senaste 50 åren, om man räknar Björnssons LIX-studier (t.ex. Björnsson 1968) som en av de första av det här slaget. Avsnittet är tematiskt upplagt efter de tre måttenheterna och presenterar alltså tidigare forsknings resultat utifrån dessa.

Ordmängd undersöks genom måttet *textlängd*, vilket på många vis är ett något illusoriskt mått på kvalitet. Vi vet genom sunt förnuft att enbart ökad mängd av något inte alltid gör att vi tycker att detta något i sig automatiskt blir till något bättre. Kvalitet ligger inte sällan i att förtäta en text och därmed också ge en nedkortad längd – ”less is more” lyder ju en välkänd devis. Det enda som kan konstateras med säkerhet är att om det finns mer av text finns också en större absolut mängd uppvisat språk för en lärare eller forskare att bedöma respektive arbeta med och det ligger förmodligen också något i vad Helena Olevard (1999:6, min fetstil) konstaterar när det gäller elevers texter, nämligen att längre texter ”vanligtvis har ett rikare innehåll än de korta”. Och kanske är det detta ”vanligtvis” rikare innehåll som ger de positiva korrelationer (av varierande styrka)¹¹ som andra forskare konstaterat mellan textlängd och kvalitet? Exempelvis visar Hultman och Westman i *Gymnasistsvenska* att korrelationen mellan längre text och betyg uppgår till 0.57(1977:53). Lindell et al. (1978:29) konstaterar att korrelationen mellan textlängd och positiv bedömning är 0.53 för årskurs 4, vilket tangerar Hultman och Westmans siffra. Även för norska förhållanden kan vissa sådana samband påvisas, dock inte på helt generell basis utan främst för specifika grupper där lägre betyg givits av bedömarerna (Vagle 2005:322). Ciolek Laerum (2009) bekräftar textlängds positiva korrelation med betyg (även om korrelationstal inte uppges).

Resultat som avser gymnasiet återfinns hos Nyström som redovisar ett antal faktorer av vikt för textlängd. En första rör hand- eller datorskrivna texter, där det visar sig att det senare överlag ger längre texter (2000:170ff.). En andra faktor är att textlängd också är texttypsrelaterat. Nyström visar att exempelvis texttypen ”Öppet brev” räknar hem i genomsnitt 285 ord och kategorin ”Romankapitel” 692 ord (Nyström 2000:172).¹² En tredje faktor som tycks spela roll, men som är svårundersökt för grundskolan, är att texterna kan bli väldigt

¹¹ Man bör betänka att åsikterna varierar om vad som i grunden är att betrakta som starkt eller svagt vad gäller korrelation. Exempelvis Lindell et al. (1978:29) beskriver en korrelation på 0.5 som ”inte mycket starkt”. Olevard (2002:87) uttrycker sig kring det (0,5) näraliggande korrelationstalet 0,57 som ”mycket starkt”. Slutligen skriver Margareta Westman (1984) om korrelationstalet 0,36 som ”klar”, 0,43 som positivt och om 0,80 som ”rätt högt”.

¹² Vagle redogör för liknande resultat för Norge men konstaterar också att uppgiftstyp ”bidrar mye mindre til forklaringen av variansen i tekstlengde enn karakter” (2005:322ff.).

olika långa, beroende på vilket gymnasieprogram de skrivs på. När Nyström jämför med Hultman och Westmans (1977) material, kan hon visa att på de kvinno- respektive mansdominerade yrkesinriktade programmen idag, ligger textlängden under nivån för godkänd prestation sett till 1970 års mått. Vad gäller texter på dagens studieförberedande program motsvarar textlängden (generellt sett) de högsta betygsnivåerna i Hultman och Westmans undersökning (Nyström 2000:171).

Ytterligare forskning som påvisar ett samband mellan textlängd och högt betyg är Larsson (1984), som redogör för att korrelationen mellan textlängd och högt betyg är så hög som mellan 0.81–0.83. Dock ifrågasätter Larsson på olika vis måttets validitet och diskuterar bland annat att hög korrelation mellan lång (kort) text och betyg främst stämmer inom hans tre lägsta betygsgrupper, vilka också har rätt radikalt kortare texter än de högre grupperna (Larsson 1984:192f.).

Textlängd är också intressant att undersöka ur longitudinellt perspektiv, eftersom man då kan se hur långa texter olika åldersgrupper skriver. Nordqvist (2001a) konstaterar att ökningen i textlängd mellan åldrarna 12 och 15 är nästan obefintlig inom ramarna för hennes metod och material. Longitudinella undersökningar är emellertid underrepresenterade (även om Pettersson 1977:124 ger några exempelresultat), vilket försvårar jämförelsen mellan hennes material och andras. Andra longitudinella undersökningar, med annan materialbas och metod, redovisar resultat som visar på minskad textlängd mellan grundskolans år 9 och gymnasiet (Pitkänen-Koli 1992). Olevard (1999) konstaterar att senare generationers grundskoleelevers skrivningar av samma typer av texter ökar i textmängd (Olevard 1999). Även Pettersson (1999) redovisar liknande resultat för gymnasiet. Tendensen att texter blir längre för nya generationer provskrivande elever, verkar även hålla i sig till ”dags dato”, åtminstone vad gäller pojkar, vilket Ciolek Laerum (2009:16f.) visar.

Efter denna genomgång av textlängd är det på sin plats att låta en kritisk röst kommentera måttet. Kent Larsson, en av de forskare som använt det, diskuterar en del av de brasklappar man måste bära med sig kring måttets validitet på följande vis:

Att produktiviteten inte ensam är avgörande för kvaliteten hos den skapade texten sådan den uppfattas av bedömarna står dock klart. Det är för eleven inte tillräckligt att i kvalitetssträvandena producere [sic!] ett stort antal utsagor vilka någorlunda väl följer existerande språknormer och ingår i skapandet av en bestämd textvärld. Krav ställs också om insiktsfullhet och uttrycksfullhet: man kan anta att produktiviteten inte utvecklas oberoende [sic!] av sådana moment. (1984:192)

Mina mått för att undersöka ordlängd är två till antalet, *långordsfrekvens* och *ordmedellängd*. Dessa båda har använts främst på grund av att det allmänt sett,

sedan Björnssons (1968) definitioner och undersökningar av olika texters läsbarhetsindex (LIX), har ansetts att texter med fler längre ord (dvs. ord med fler än sex bokstäver, även kallade "lixord" av bl.a. Larsson 1984:406) blir mer komplexa för en läsare att hantera. Och om texter är mer komplexa för läsaren då orden blir längre, är det möjligen också så att också skribenten är mer utvecklad. Exempelvis Pettersson (1977:130) menar att "ovanliga och innehållsrika ord i regel är långa och ovanliga [sic!], men banala ord korta". Detta kanske säger oss att även texter med korta ord i regel är enklare och således också skribenten bakom dem?

De studier som finns gjorda på detta mått bekräftar också att orden blir längre och längre, både uppåt i åldrar och uppåt i betygsskala. Grundin (1975:53) och Pettersson (1977:124) redovisar en sådan åldersmässig progression, och Hultman och Westman (1977:78) påvisar att långord korrelerar positivt med högre betyg. För yngre åldrar konstaterar däremot Lindell et al. (1978) en korrelation på endast 0.09 mellan ordlängd och positiv bedömning. Även senare forskning har använt mått för ordlängd och funnit positiv korrelation med framför allt betyg (Johansson Kokkinakis och Magnusson 2009:54, vilka använde sig av ordmedellängd, och alltså inte långordsfrekvens).

Det sista kvantitativa textmått som tas upp i den här avhandlingen är *ovix*. *Ovix* är ett mått för ordvariation och står i sin helhet för ordvariationsindex.¹³ Måttet är utvecklat av Tor G Hultman (*ovix* presenteras i Hultman och Westman 1977 och diskuteras kritiskt i Hultman 1994) och möjliggör en jämförelse av texters ordvariation oavsett textlängd (dock bör ej beräkningar göras på texter under 200 ord, se Hultman 1994). Därefter har *ovix* tillämpats i en rad studier vilka samtliga visar på relativt hög korrelation mellan hög prestation och högt *ovix*. Hultman och Westman (1977:56) slår till exempel fast att korrelationen mellan högt *ovix* och högt betyg är 0.61 och också senare mätningar visar att *ovix* tycks korrelera starkt med betyg (Johansson Kokkinakis och Magnusson 2009:54).

Ett sammanlagt resultat för *ovix* är att detta ökar mellan skolår 4 och skolår 12 från 51 till 63.2 (Dahlqvist och Nordenfors 2008:68). Dock finns enskilda undersökningar som visar på viss stagnation eller åtminstone en mycket svag ökningstakt av *ovix* mellan skolår 6 och 9 (Pettersson 1977:133). Förklaringen till sådana diskrepanser i resultaten från olika undersökningar kommer sig förmodligen av att dessa är gjorda med olika material och under skilda tidsperioder.

Nu följer kapitel 5 som kommer att visa resultat i samma tradition som den i det här kapitlet senast refererade: textlängd, ordlängd och *ovix*.

¹³ För den som är intresserad (och kan tyda detta språk) görs beräkningen enligt logaritmen $\ln.Ovix = 1/(\ln(2-(\ln(\text{types})/\ln(\text{tokens}))/\ln(\text{tokens})))$.

5. Textlängd, ordlängd, ovix – kvantitativa förändringsmönster

5.1. Inledning

Det här kapitlet kommer att ge en översiktlig bild av materialet i siffror. På det viset kan en tidig och smidig karaktäristik ges av texterna. I kapitlet formuleras tre hypoteser i relation till ökad ålder, texttyp och betyg – alla faktorer som tidigare visat sig påverka de tre textmåttens textlängd (inkl. genomsnittlig meningslängd), ordlängd (ordmedellängd, OML, och långordsfrekvens, LOF) och ordvariation (genom måttet ovix, se Hultman och Westman 1977:56 samt Hultman 1994). Kapitlets beräkningar av olika textmåttens värden är gjorda på wordfiler med hjälp av programmet *Textin* (Dahlqvist och Nordenfors 2008) för textlängd och ovix och webbplatsen www.lix.se för långordsfrekvens och genomsnittlig meningslängd. Utgångspunkt för kapitel 5 är frågeställning I:

Vilka förändringsmönster uppvisar texternas ordmängd, ordlängd och ordvariation?

Denna fråga, i dialog med de resultat tidigare forskning kunnat visa, utgör grunden för följande hypotesuppställning:

A) Texttyp påverkar textmåttens värden huvudsakligen på så vis att texter om sakförhållanden (faktabaserad text) får högre värden än texter av berättande (av personlig och/eller mer eller mindre fiktiv) karaktär.

B) Äldre elevers texter har högre värden eftersom eleverna, genom deltagande appropriering, blir mer förberedda på att hantera dels liknande dels olika skriftspråksituationer.

C) Högt betyg på en text har starkt samband med höga textmåttensvärden.¹

¹ Hypotes C ges separat behandling. Hypotes C säger att det generellt sett finns ett samband mellan högt betyg och högt värde på textmått. Jämförelserna som görs (inom ramen för hy-

Innan resultatredovisningen tar vid, vill jag göra några mer allmänna reflektioner. För det första, vad gäller hypotesen om ökad ålder i relation till textmåttvariation, skall lärandemetaforen om deltagande appropriering tolkas som att människans deltagande i olika aktiviteter ökar beredskapen för nya situationer. Sådana aktiviteter kan inbegripa fritidssysslor, social interaktion överlag samt skolans undervisning i övrigt under perioden ifråga. Vars och ens förberedelsebagage interagerar sedan med nya aktiviteter. Resultatet av sådan interaktion är i det här fallet skriftspråksprodukter. Utveckling är alltså inte något som växer inifrån av sig självt, utan pågår i samverkan med den sociala omgivningen. Detta är viktigt att klargöra, eftersom utveckling inte skall förstås som att i och med att åren går, blir vi mer utvecklade, utan det beror självklart på vad dessa år som går innehåller. Möjligen är detta resonemang något i stil med att sparka in en redan öppen dörr och självklart för alla, men det är viktigt att understryka eftersom det sätter fokus på omgivningen istället för på individen.

I anslutning till detta bör man återigen notera att omständigheterna för de olika texternas tillkomst var olika. Exempelvis skrevs faktaarbetet (inom SO/NO) i år 9 med konsekvent handledning samt under en lång tidsperiod under vilken dator var ett hjälpmedel. Detta kan jämföras med essän, som också skrevs i år 9, men som var snävare inramad, t.ex. genom bundenhet till handskrift och tidsbegränsning till 120 minuter (även om eleverna i några veckors tid tilläts bearbeta ett manus inför själva skrivtillfället).

För det tredje kommer man inte ifrån det faktum att det är olika *typer* av texter som har varit utgångspunkt för de texter som sedan skrivits i de åldrar som här finns representerade, även om det i resonemangen nedan ibland ges sken av att exakt samma saker jämförs. Till exempel har det skönlitterära fältet fem noveller som utgångspunkt. Dessa kan man naturligtvis spontant betrakta som mer rättvisande att göra jämförelser mellan (än mellan ovan nämnda sakprosatexter), men man måste samtidigt också tänka på att novellerna är av olika underkategori, så som exempelvis saga och deckarnovell. Dock är det ändå tämligen rättvisande att påstå att stabilitet avseende överordnad texttyp präglar novellserien.

Slutligen så de nationella proven, eller ”uppsatser” som de ofta kallas. Är sådana texter fullt ut jämförbara? Nej, det är de naturligtvis inte, eftersom de innehåller en möjlighet att välja olika uppgifter (vilket redogjorts för under 3.3.2), som var och en vette åt endera faktiskt, fiktivt eller semifiktivt håll (där den senare termen syftar på att en text som skall berätta, kan skrivas som antingen ren fiktion, rent självupplevt berättande eller en blandning där emellan), blir de nationella proven en sorts textfältsblandning orsakad av de val elev-

potes C) är samtliga i relation till de texter, inom svenskämnet, som givits betyg i år 9 och där det varit möjligt att få tag på dessa betyg vid materialinsamlingen.

erna gjort vid provtillfället (men också beroende på hur de skapar en berättande text för dem som valt en sådan uppgift).

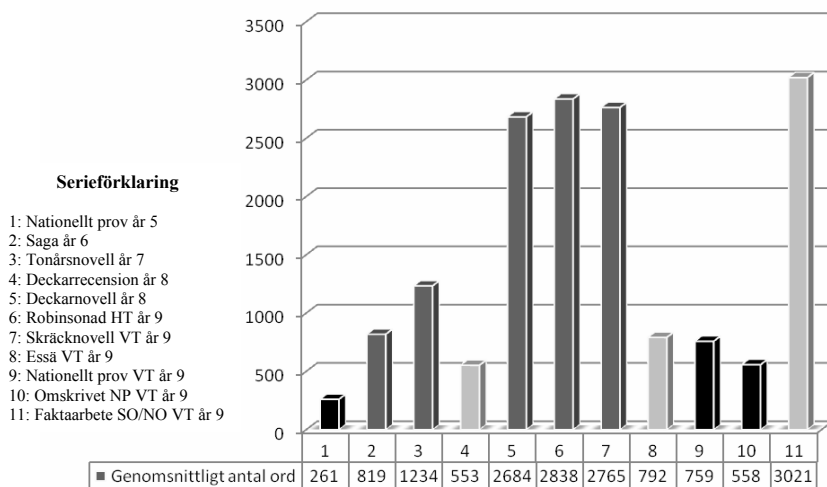
Frågetecknen kring texttypers olikhet, sinsemellan såväl som inom textfälten, är emellertid en ganska naturlig problematik. Konstigt vore det om verkligheten hade möjliggjort ett exakt jämförande. Det torde vara (och bör kanske så förbli) ovanligt att samma grupp individer tvingas skriva med exakt samma texttyp som grund, gång på gång under exakt samma förhållanden under fyra års tid.

Därmed inte sagt att det inte finns tillfällen då en grupp personer (eller olika grupper av personer) skriver exakt samma skrivuppgift vid fler än ett tillfälle, t.ex. görs detta ibland vid s.k. experimentella upplägg. En sådan metod väljs inte sällan för att få möjlighet till att hålla så många faktorer som möjligt konstanta.² Även i mitt material ingår en någorlunda ”kontrollerad” situation (ett ”experiment”) som gick ut på att det nationella provet för år 5 skrevs om av samma elevgrupp under vårterminen i år 9. Men vad jag ändå inte fick kontroll över, och som jag möjligtvis borde haft kontroll över, var elevernas frihet att välja uppgift inom provet – något som givetvis fick konsekvenser för jämförbarheten. Nu fanns det i och för sig elever som valde exakt samma uppgift vid de två tillfällena, vilket gör att ett mer optimalt konstanthållande uppnåddes. Samtidigt fanns det givetvis också elever som valde olika typer av uppgift. Dock skapade dessa olika kombinationer av val, möjligheter till alternativa analytiska ingångar vilka jag återkommer till framöver.

Hypotes A och B kommer kapitlet igenom att behandlas i anslutning till varandra, eftersom staplarna för textkollektiven 1–11 (i diagrammen nedan) presenteras i samma ordning som de skrevs. Samtliga textmåttavsnitt avslutas med en delsammanfattning som knyter an till tidigare forskningsresultat.

² Ett sådant upplägg är vanligast då forskare regisserar skrivandet, men Olevard (1999) beskriver ett exempel på hur ett experiment i nationell regi på sätt och vis ägt rum.

5.2. Textlängd



FIGUR 5.1. *Genomsnittlig textlängd för samtliga textkollektiv (här och framöver framställs de nationella proven i svart, novellserien i mörkgrått och sakprosorna – recension, essä och SO/NO-arbete i ljusgrått)*

5.2.1. Textlängd, hypotes A och B – texttyp och ålder

Fig. 5.1. gör det möjligt att konstatera dels en del slående skillnader i textlängd, dels några urskiljbara longitudinella ökningar. Först kan man luras att tro att det inte finns någon ökning av textlängd över åren (som hypotes B stipulerar), utan att textlängd minskar dramatiskt någonstans i år 9 närmare bestämt vid textkollektiv 8. Dock är det så att det här visar sig ett tydligt resultat gällande hypotes A (variation med texttyp). Till exempel skiljer det mellan det nationella provet i år 9 (typ 9) och skräcknovellen (typ 7) i genomsnitt runt 2000 ord till skräcknovellens ”fördel” – alltså rejält mycket större ordmängd i denna. Om man till detta lägger till att den kortaste enskilda texten för det nationella provet var 279 ord kort och längsta för skräcknovellen var 5032 ord lång, får man en viss bild över hur stora skillnaderna som beror på texttyp är (givetvis till viss

del beroende på skrivsituationernas olika betingelser – nationella prov skrivs för hand och novellerna med dator för att nu nämna ett exempel).³ Vidare kan man se att faktaarbetet i SO/NO i år 9 ger högst genomsnittligt värde (3021 ord), vilket innebär att viss sakprosa ger längre textmassa. *Viss* sakprosa måste man säga, eftersom deckarrecensionen (som skrevs i år 8) endast ger ett genomsnittsvärde om 553 ord vilket vore absurt att tolka som vore det ett åldersrelaterat resultat istället för ett texttypiskt.

Dessa skillnader understryker det faktum att longitudinella jämförelser egentligen bara kan göras mellan likartade texttyper inom samma fält, det vill säga i det här materialet egentligen endast mellan de fem novellerna. Till viss del kan man jämföra det nationella provets textkollektiv med varandra, eftersom de flesta elever där valt samma uppgiftstyp – *berätta* (även om ett fåtal valt mer sakprosaorienterade skrivuppgifter). Både novellerna och de nationella provens textfält visar i takt med ökad ålder en tydlig ökning i textlängd. Det nationella provet i år 5 har en genomsnittlig längd av 261 ord och (ordinarie) nationellt prov i år 9 har 759. Vad gäller novellerna ökar de från sagans (år 6) 819 ord via en topp hos robinsonaden (år 9) om 2838 för att sluta i skräcknovellens (år 9) 2765 ord. De tre avslutande novellerna; deckarnovell, robinsonad och skräcknovell; visar också att ökningen avtar, närmare bestämt i en sorts ”platå” runt 2700 ord. Skräcknovellens längd signalerar eventuellt också en rörelse mot något kortare textmassa i slutet av år 9 – en trend som dock inte kan beläggas genom det material som här föreligger. För novellernas⁴ del bekräftas alltså hypotes B om att textlängd ökar i takt med ålder, även om ökningen tycks stabilisera sig i slutet av år 9.⁵

För textfältet nationella prov är det svårare att avgöra om de ökningarna som uppstår har med ökad ålder att göra eftersom faktorer som inramning och uppgiftsval spelar in på ett mer påtagligt vis – provet i år 5 skrevs (för hand) under 40 minuter och provet i år 9 under 160 minuter (också för hand). Utöver detta var de valbara uppgifterna olika vid de två tillfällena, vilket ytterligare försvå-

³ Inom materialet som helhet är den allra kortaste texten 77 ord lång (experimentsskrivningen år 9) och den längsta är 7285 ord (deckarnovell år 8), alltså nästan 100 gånger så lång.

⁴ N.b.: För samtliga typer av noveller har ramarna varit likartade – texterna är skrivna i en längre process omfattande datorsalsbesök, responsverksamhet och hemarbete med texten.

⁵ Man skulle emellertid kunna påstå att det istället är hypotes A (texttypsvariation) som påverkar det som ovan räknats ökad ålder ”tillgodo”. Ett sådant resonemang skulle gå ut på att det inom textfältet skönlitterär text istället är texttypens komplexitet som får textlängden att öka. Detta innebär att man kan tänka sig att en deckarnovell utlöser högre produktivitet än en saga gör, eftersom deckarnovellen rent allmänt är mer avancerad till sin komposition, samtidigt som den också brukar vara längre än sagor är. Ett sådant antagande är förmodligen också rimligt, men ersätter sannolikt inte åldersökningens inverkan, utan det är snarare frågan om att de båda bidrar till den sammantagna ökningen.

rar jämförelsen över tid. Detta innebär att även om figur 5.1. visar att år 9:s ordinarie prov (med 160 minuters tid) resulterar i en ökad produktivitet i jämförelse med provet i år 5 (med 40 minuters tid), är det förmodligen på så vis att hypotes B stärks mest av resultatet för den experimentella omskrivningen i år 9. Mellan år 5 och 9 visar staplarna att omskrivningen (som alltså tog sin utgångspunkt i samma provmaterial⁶ som i år 5) renderar mer än dubbelt så stor textmassa i år 9.

Men även om texterna tycks öka i längd överlag, finns det ändå viss texttypspåverkan att uppmärksamma. Exempelvis ökar kombinationen *Vildmarksminne* (berättande text, vald i år 5) och *Så här gick det* (sakprosaorienterad text, vald i år 9) med endast 75 %, medan den omvända kombinationen gav en procentuell ökning om hela 360 %.⁷ Det faktum att båda kombinationerna ändå ökar längden på texten, kan i och för sig tas som en stark signal om att hypotes B (att ökad ålder går hand i hand med ökad textlängd) håller. Men det är samtidigt också så att ökningens omfattning blir starkt påverkad av somliga kombinationer av val av skrivuppgift. Ytterligare evidens för detta är att kombinationen *Vildmarksminne* (år 5) och *Vildmarksminne* (år 9), vilket var den vanligaste kombinationen överlag, ökar i genomsnitt med 75 %. Således är kvantitativa mått på elevers ”uppsatser” mycket olika beroende på vilken texttyp uppsatsen kan sägas tillhöra – berättande texttyp ger längre text och utredande ger kortare. Resultaten för textlängd hade därmed också blivit högst olika beroende på om man som forskare reglerat kombinationsmöjligheterna. En reglering till det val som gjorde att textlängd ökade med 360 % skulle naturligtvis ge en helt annan bild av elevers skriftspråsutveckling (mätt i textlängd) mellan år 5 och 9, än en reglering till den omvända kombinationen.

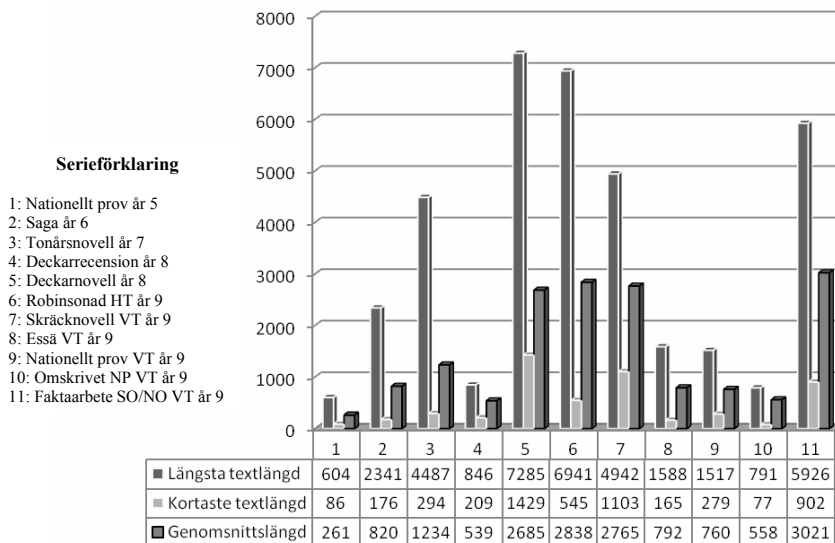
För sakprosans textfält ger materialet inte samma stöd för hypotes B vilket sannolikt beror på att texttyperna inom fältet sakprosa står alltför långt ifrån varandra (vilket inte minst visade sig i de modelltexter som utnyttjades i undersökningen eleverna fick – essän var även där mycket längre än deckarrecensionen, och faktaarbetet i SO/NO allra längst). Deckarrecensionen från år 8 ligger således under produktivitetssnittet jämfört med övriga två textkollektiv i sakprosans fält (vilket enligt ovanstående resonemang måste förklaras med att recensionen kulturellt sett är en ganska komprimerad typ av text, med relativt givna beståndsdelar och utrymmesramar). Texterna i anslutning till texttypen deckarrecension blir alltså korta trots att de skrevs på dator under en förhållandevis lång tidsperiod. I detta fall kan alltså inte situationskontextuella ramfak-

⁶ Dock kunde den enskilde eleven välja olika uppgifter vid de båda tillfällena, men flertalet skrev ändå berättande text i både år 5 och i år 9:s experimentella omskrivning.

⁷ Ökningen är den genomsnittliga för samtliga elever som valde dessa kombinationer. För en förteckning över valen år 5 och 9, se bilaga 5.1.

torer rucka texttypens samhälleliga prototypiska längd, det vill säga texttypen *recension* renderar inte längre texter (än i ”verkligheten”) bara för att man ger mer skrivtid och mer stöttning till arbetet. Essäerna, som skrevs för hand under några timmars skrivtid, blir generellt sett längre än recensionerna – också det ett faktum som avspeglar ”verklighetens texter”. Slutligen blir faktaarbetet i år 9 det längsta textkollektivet, vilket inte förvånar nämnvärt eftersom den skrevs under loppet av cirka tre månader med schemalagd handledning och tillgång till dator för skrivande, samt med väl tilltagen tid för faktasamlande. Därmed stärker skillnaderna inom sakprosan hypotes A, vilket här visar sig i att texttyp, inom detta textfält, är utslagsgivande för textlängd oavsett hur de övriga ramarna för skrivarbetet har sett ut (såsom exempelvis huruvida handskrift eller datorskrift varit påbudet).

Man måste slutligen också nämna att det finns stora individuella avvikelser (från det som hittills redovisats som generella tendenser), vilket åskådliggörs i fig. 5.2⁸, nu med tillägg av längsta och kortaste text inom respektive textkollektiv:

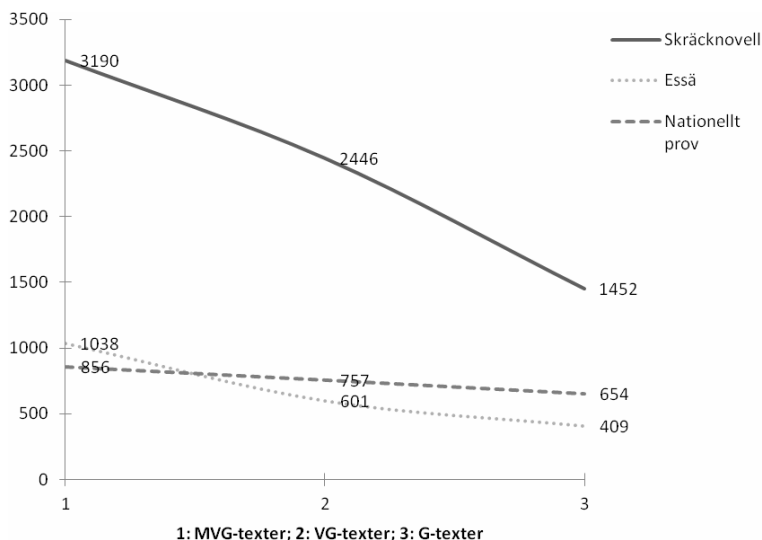


FIGUR 5.2. Längst, kortast och genomsnittlig textlängd inom varje textkollektiv

⁸ Diagramsorten återkommer inte för övriga textmått, men det som illustreras, att varje mått har en spridning från eller avvikelse från medelvärdet, gäller givetvis även dessa.

5.2.2. Textlängd, hypotes C – betyg

Vad gäller hypotes C kan man konstatera att det för de tre betygskategorierna som materialet omfattar (G, VG och MVG) faller ut genomsnittsvärden enligt figur 5.3 nedan.



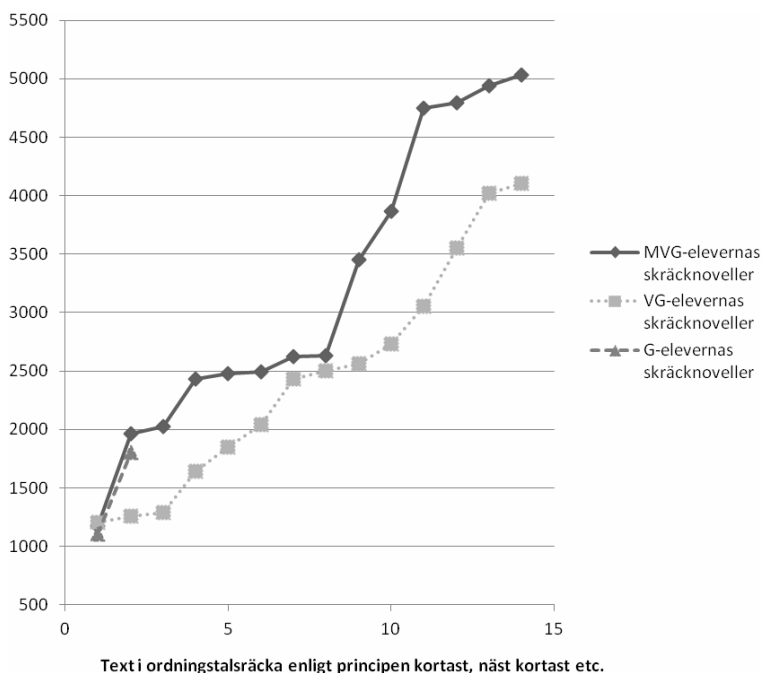
FIGUR 5.3. *Betygsgruppernas genomsnittsvärden för textlängd inom tre textkollektiv (i år 9)*

Genomsnittsvärdena visar som synes att det finns ett generellt samband mellan betyg och textlängd. Samma samband etableras inom samtliga tre textfält (här representerade av nationellt prov år 9, skräcknovell år 9 och essä år 9). Dock kan sambandet ifrågasättas på individbasis. Till exempel har en text som fått MVG på nationella provets uppgift *Möten på resor* (berättande texttyp) en textlängd om 1517 ord, medan en annan text som också fått MVG, men inom texttypen *Sanning eller lögn*,⁹ endast omfattar 349 ord.¹⁰ (Tilläggas bör att 4 av 5 elever som väljer en mer sakprosaorienterad text återfinns i spannet av de 10 främsta eleverna sett till avgångsbetyg i år 9, den femte håller plats 20.) Alltså

⁹ Som var en argumenterande sakprosaorienterad texttyp, se Nyström Höög (2010) för närmare presentation och genomgång.

¹⁰ Gymnasisters snittvärde var i Hultman och Westmans undersökning 588 ord/ uppsats (1977:53).

skall det faktum att sambandet tycks vara generellt etablerat, inte tolkas som att det inte skulle finnas individuella avvikelser. Individuella kurvor för exempelvis skräcknovellen bekräftar detta:



FIGUR 5.4. *Spridning av måttet textlängd inom betygsgrupperna, textkollektivet skräcknovell*

Avståndet mellan längsta text för VG och kortaste för MVG är alltså differensen mellan 4 100 ord och 1 200, det vill säga 2 900 ord, vilket helt enkelt betyder att det inte alltid är de längsta texterna som får det högsta betyget. Dock ser man att de längsta texterna överlag (texter som omfattar runt 5 000 ord) ligger inom MVG-gruppen. Differensen mellan längsta MVG-text och kortaste VG-text blir alltså större, närmare bestämt 3 800 ord (dvs. differensen mellan 5 000 och 1 200 ord), vilket kanske ändå säger att sambandet mellan högt betyg och lång text är starkt. Vidare kan man se att (lagda enligt ordningstalsprincip efter varandra) kortaste MVG-text och kortaste VG-text är lika långa. De två G-texterna som finns med i materialet placerar sig båda i nedre regionerna av måttet textlängd och en av dem är också den klart kortaste texten av alla. Dock är G-text nummer två längre än somliga av VG-texterna, vilket också visar på viss asymmetri sambandsmässigt betraktat (en asymmetri som går igen även mel-

lan VG och MVG-texter). Mönstret för år 9:s andra novell, robinsonaden, visar på ungefär samma kurva som skräcknovellens (se bilaga 5.4). Ett faktum för novelltexterna, som bekräftas av både skräcknovellen och robinsonaden, är dock att avståndet mellan exempelvis längsta och kortaste MVG-text är mycket stort – 3 800 ord för skräcknovellen och 6 000 ord för robinsonaden, vilket säger att det egentligen blir lite missvisande att tala om ett samband mellan högt betyg och högt värde för textlängd, eftersom det på individuell nivå finns extrema avvikelser som endast ”rättar in sig i ledet” då medelvärden tillämpas. Sambandet mellan lång text och högt betyg är alltså inte entydigt.

Det generella mönstret bekräftas och till och med stärks av textkollektivet essä (se bilaga 5.2), där ännu fler MVG-texter ligger högre än högsta VG-text. De tre G-texterna ligger för essäns räkning under de flesta, men inte alla, VG- och MVG-texter. Detta säger att somliga MVG och VG-texter, också i detta textkollektiv, blir mycket korta.

För det nationella provet ser det något annorlunda ut, kanske eftersom gruppen som helhet fått sämre betygmässig utdelning – färre MVG:n har delats ut (se bilaga 5.3). Dock är det i detta fall så att möjligheten att välja uppgiftstyp slår igenom som faktor för betygsgruppernas differenser. Exempelvis är den G-text som har drygt 1 298 ord, skriven som uppgiften *Ett minne* (en uppgiftstyp som ledde till berättande och långa texter) medan den MVG-text som har 349 ord är skriven som uppgiften *Sanning eller lögn* (en argumenterande uppgiftstyp som ledde till sakproseliknande och korta texter).¹¹ Även här kan man alltså ifrågasätta hypotes C som helt och fullt giltig vad gäller ”uppsatser”, nu utifrån texttypsargument. Detta vill säga att eftersom det går att skriva kort sakprosa, men ändå få högt betyg, går det inte att generellt sett säga att lång text och högt betyg samvarierar, bara för att så brukar vara fallet då även berättande texter är en del av materialet. I ett stort blandmaterial får detta naturligtvis konsekvenser, då de flesta elever vid år 9:s nationella prov väljer att skriva inom ramen för en berättande texttyp (vilket redogjorts för under 3.3.2).

En reflektion man måste göra då man funderar över textlängd som mått gäller hur alla dessa ord förpackas. Blir det under årens lopp bara fler ord i fler antal meningar, eller är det också så att meningarna i sig förändras?¹² Måttet genomsnittlig (grafisk)¹³ meningslängd ger ett svar på detta:

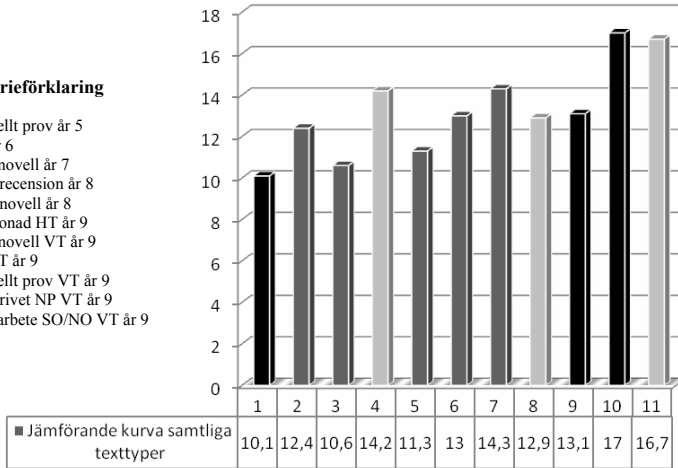
¹¹ Detta visar naturligtvis också på en del av riskerna med att använda nationella prov som källa. Inte sällan behandlas dessa under enbart rubriken ”uppsats”, men under denna, oavsett hur uppgiftsformuleringarna sett ut, döljer sig naturligtvis en mängd både påbjudna texttyper och typer skapade av eleverna utan anmodan.

¹² Korrelationen mellan de båda måtten textlängd och genomsnittlig meningslängd är 0,21. Alltså: de längsta texterna är sällan de som har de längsta meningarna.

¹³ Notera att det finns en skillnad mellan genomsnittlig meningslängd och grafisk menings genomsnittslängd (Hultman och Westman 1977:189 samt s. 223).

Serieförklaring

- 1: Nationellt prov år 5
- 2: Saga år 6
- 3: Tonårsnovell år 7
- 4: Deckarrecension år 8
- 5: Deckarnovell år 8
- 6: Robinsonad HT år 9
- 7: Skräcknovell VT år 9
- 8: Essä VT år 9
- 9: Nationellt prov VT år 9
- 10: Omskrivet NP VT år 9
- 11: Faktaarbete SO/NO VT år 9



FIGUR 5.5. Jämförande kurva över genomsnittlig meningslängd (ord/mening) för textkollektiven 1–11

Figuren (5.5.) visar alltså att det faktiskt finns en trendmässig ökning också av genomsnittlig meningslängd inom textfälten nationella prov och skönlitteratur.¹⁴

5.2.3. Delsammanfattning av textlängd

För det första: Texttyp visar sig ha stor effekt på textlängd dels inom, dels mellan textfält. Att det är skillnader inom textfält visar sig i den analys som gjordes relativt uppgiftstyper inom det nationella provets spännvidd av valmöjligheter, där det visade sig att texttyper som vetter åt sakproshållet generellt sett genererar kortare texter och de berättande längre – ett resultat som är i linje med tidigare forskning (om än på gymnasiets nationella prov, se Östlund-Stjärnegårdh 2002:80). Att det är skillnader mellan textfält visar sig i skillnaderna mellan exempelvis en deckarrecension och en deckarnovell, vilka skiljer sig radikalt åt med avseende på textlängd. Detta måste man förklara med sådana texters prototypiska utseende i fråga om funktion och omfång – ett sorts metaregisterfenomen. Ett sådant har förmodligen kommit eleverna till del dels genom modelltexterna i den lokala skrivprocessen, dels genom deras övriga (förmodade)

¹⁴ Sagan urskiljer sig emellertid då den får högre värden än efterkommande tonårsnovell och deckarnovell. Förklaringen till detta ligger förmodligen i fenomenet *satsradning*.

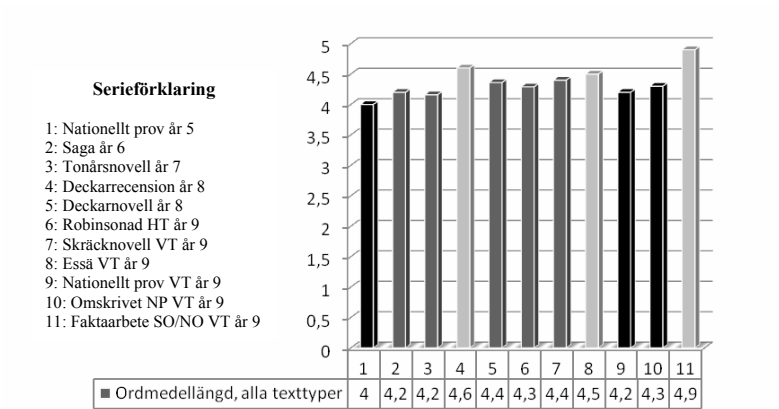
läsning av sådana texter. Liknande skillnader noteras av även Nyström (2000: 172).

För det andra finns det ett klart samband mellan ökande ålder och ökande textlängd, vilket stöds av både den longitudinella serien noveller och av det nationella provets produktivitetssökning (omskrivningen inräknad). Vad gäller sakprosans textfält går det inte att vare sig stödja eller reducera hypotesens giltighet, eftersom texttyperna är så olika. Detta faktum visar dock på vikten av att väga in faktorn texttyp/textfält då olika textmätt tas till intäkt för att visa på tendenser av olika slag.

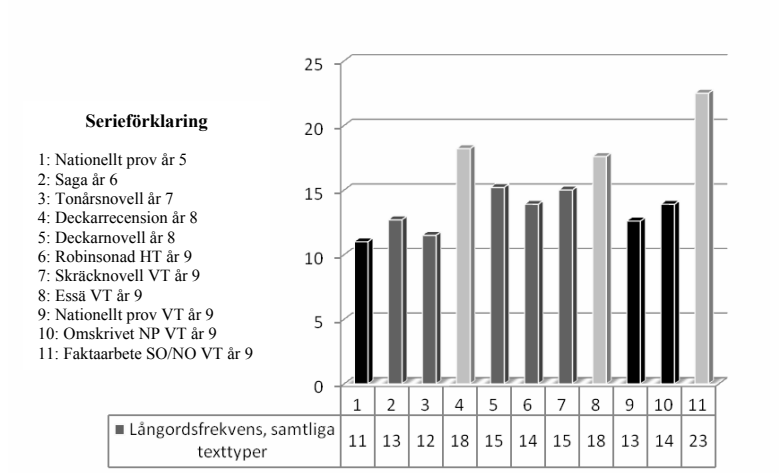
Resultaten, betraktade generellt, talar dock tydligt för att textlängd ökar med ökad ålder, vilket stämmer överens med tidigare forskning som t.ex. LÄSK-projektet (Grundin 1975:52). Detta kunde påvisa en longitudinell ökning för ”uppsatsskrivning” (om än med en sjunkande tendens mellan år 6 och 7, vilket eventuellt kan förklaras med stadiövergångens alla omständigheter). Resultaten stämmer också med Petterssons (1977) resonemang, som menar att en huvudsaklig tendens hos en skribent är att han (mellan år 4 och 6 i skolan) blivit ”produktivare som skribent” (1977:124, men se även Lindell et al. 1978:21, vars material utgör ett större urval) och att en huvudtendens i barnspråksutvecklingen är att ”eleverna blir allt mer produktiva – de skriver helt enkelt fler ord” (1977:136).

För det tredje kan man konstatera att sambandet med betyg är tvetydigt. Generellt sett, då betygsgrupperna G, VG och MVG ges genomsnittsvärden, är korrelationen fullständig inom samtliga tre textfält, men då man ser till den individuella nivån visar det sig att den generellt etablerade korrelationen generalisering inte ger hela ”sanningen”, eftersom det förekommer både mycket långa och mycket korta texter inom samma betygsgrupp. På sätt och vis är detta bara ett annat sätt att säga att det finns en rejäl avvikelse inom den undersökta gruppen, men det är inte desto mindre viktigt att påtala ändå, eftersom generella mönster gärna annars blir sanningar för alla individer tillhörande en viss grupp – exempelvis betygsgrupp. I följd av sådana generella sanningar kan pedagogiska halvsanningar etableras, t.ex. att ”lång text är en förutsättning för att högt betyg skall delas ut”. Och det är inte så bra.

5.3. Ordmedellängd och långordsfrekvens



FIGUR 5.6. Ordmedellängd (antal bokstäver per ord) för samtliga textkollektiv



FIGUR 5.7. Långordsfrekvens (andelen långa ord av totalt antal ord) för samtliga textkollektiv

5.3.1. Ordmedellängd, långordsfrekvens, hypotes A och B – texttyp och ålder

Figurerna 5.6 och 5.7 visar att de textkollektiv som är knutna till någorlunda lika texttyp (tillika utförda som uppgifter under liknande förhållanden) uppvisar en longitudinell ökning av såväl ordmedellängd (OML) som långordsfrekvens (LOF). Exempelvis ökar OML i nationellt prov från 4 till 4,2 (resp. 4,3 för omskrivningen). Och när det handlar om LOF kan man se en ökning från 11 till 12,6 (13,9 för omskrivningen). Också inom novellserien ökar OML från sagans 4,2 till skräcknovellens 4,4. Vad gäller LOF ökar detta mått från sagans 12,7 till skräcknovellens 15. Dock finns det inom detta textfält svängningar nedåt som t.ex. mellan saga och tonårsnovell (4,2 till 4,16 för OML och 12,7 till 11,5 för LOF och eventuellt beror denna första svängning nedåt på att mer av enklare talat språk, dialoger, finns närvarande i tonårsnovellerna). Också vid en jämförelse mellan robinsonad, deckarnovell och skräcknovell utgör robinsonaden en svacka (om 13,9 för LOF) mellan de båda andra som har värden runt 15. En liknande svacka ser man också vad gäller OML.

Figurerna visar också, med mycket stor tydlighet, att dessa båda ordlängdsmått tycks extremt relaterade till texttyp. Det är obestriddligen så att samtliga textkollektiv inom sakprosans textfält har högre OML respektive LOF. Vidare är det så att samtliga textkollektiv inom det nationella provets textfält ligger lägre än de inom det skönlitterära fältet. Det är till och med så att år 9:s ordinarie nationella prov ligger nära sagans i år 6 värden, och då är det ändå 4 år mellan dessa båda skrivtillfällen. Dock är den mest markanta skillnaden den mellan sakprosatext och annan text. Om man ser lite närmare på ett datorskrivet faktaarbetet (vilka på generell basis visar de högsta värdena) genom en frekvensordlista visar det sig att ord som börjar med "kärn-" är högfrekventa:

TABLÅ 5.2. *Långordsexempel ur ett faktaarbete (år 9)*

Ord	Använt antal gånger
kärnkraft	19
kärnkraftverk	10
kärnkraften	9
kärnbränsle	4
kärnbränslet kärnenergi kärnklyvningen	3
kärnreaktionen kärnreaktorer	2
kärnbränslehantering kärnkraftsreaktom kärnvapen kärnklyvningar kärnklyvningarna kärnenergin kärnklyvning kärnkraftsenergi kärnkraftsfrågan kärnkraftsprogram kärnkraftverken kärnvapen	1

Den här texten får en långordsfrekvens på 30,3%, vilket är mycket högt. Tabellen visar anledningen till det – ett faktaarbete som detta utnyttjar mer vetenskapligt orienterade ord, i det här fallet ord som förhåller sig till kärnkraft. Detta är dock inget som är kännetecknande för specifikt elevens texter, utan för vetenskaplig text i allmänhet, inte sällan på grund av avancerade substantiv (se Halliday 1998b).

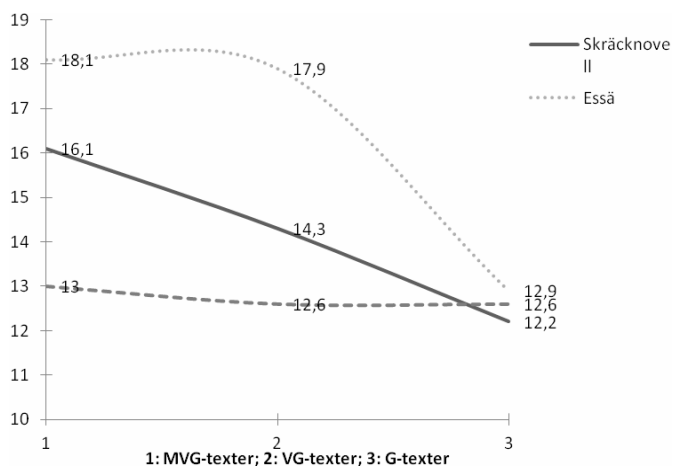
Vad gäller de narrativa (berättande och fiktionstexter) texterna återfinns en speciell problematik med måtten för ordlängd, nämligen upprepning av långa egennamn (eller andra substantiv). Till exempel har en text från det nationella provet för år 5 en påfallande hög LOF (14,9). En frekvenslista över den texten ger vid handen att genom att texten dels berättar om protagonisten ”Patricia” vars namn upprepas 15 gånger, dels återanvänder ordet ”figuren” (som antagonist kallas) 8 gånger får den en väldigt hög LOF.¹⁵ Om man experimenterar med texten och lyfter bort båda orden (och minskar textmängden proportio-

¹⁵ Jfr med Eva Östlund-Stjärnegårdh som ger följande exempel på och kommenterar det skeva resultat LOF kan ge. En av hennes elever ”skriver om de grekiska gudarna och räknar upp många (långa) namn. I just det fallet är inte andelen långord något bra mått på skriftspråklig mognad” (2002:88). Även LOF:s och LIX upphovsman, C.H. Björnsson, reflekterar kritiskt över huruvida ”en historia om Andersson, Petterson och Lundström skulle vara svårlästare än en om Olson, Berg och Lund” (citerat ur Thelander, 1970:15).

nerligt) blir LOF endast 10,5. Generellt sett måste därför LOF (och ordmedellängd) sägas vara ganska opålitliga mått för att säga något om kvaliteten på text.

Om man vill kringgå fenomenet upprepning får man istället räkna på texten som ren ordlista betraktad, det vill säga med samtliga upprepningar bortplockade. Först då får man fram ett mått som tar hänsyn till både ordlängd och variation. Utslaget på gruppen som helhet, visar ett sådant mått ändå samma markanta differens mellan sakprosa och övriga textfält då novellerna får en (ordliste-)LOF om 57 %, de nationella proven 58 % och sakprosan 62 %, vilket innebär att beräkningarna av ordlängd ändå får sägas ge stöd för hypotes A – det vill säga att texttyp är en avgörande faktor för måttets utfall. Vad gäller hypotes B – att ordlängd bör öka i takt med ökande ålder – kan konstateras att (ordliste-)LOF för sagan är 36 % och för skräcknovellen 51,7 %. Alltså ger ordlängdsmåtten generellt sett (med eller utan ”ordlistemanipulation” av LOF) stöd för både hypotes A och B. Dessa resultat talar alltså för att LOF ändå inte är ett slumpmässigt betingat värde, beroende på om huvudrollsinnehavaren är Patricia (istället för ”hon”) eller om ämnesområdet råkar vara kärnkraft (istället för HIV).

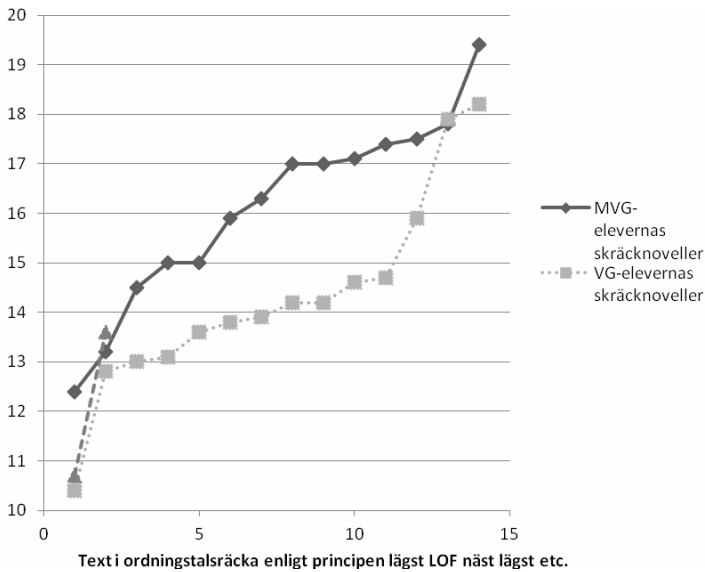
5.3.2. Ordmedellängd, långordsfrekvens, hypotes C – betyg



FIGUR 5.8. Betygsgruppernas genomsnittsvärden för LOF i tre textkollektiv i år 9

Kurvorna är lätta att känna igen från textmättet textlängd på så vis att de högre betygen överlag står för högre värden, även om skillnaden mellan MVG och

VG är relativt liten för essän och även för de nationella proven liten.¹⁶ Mellan VG och G är den till och med obefintlig. Det är också ett faktum att G-texterna inte får några direkta texttypiska skillnader vilket kan vara en fingervisning om dels allmänt sett låg LOF, dels en genomgående frånvaro av innehållstunga ord av olika slag.¹⁷ En uppföljning av individers värden visar att LOF faller ut på ungefär samma vis som textlängd, med en möjligen ännu tydligare distinktion mellan VG och MVG-text, eftersom fler VG-värden ligger under fler MVG-värden sammantaget



FIGUR 5.9. *Spridning av måttet LOF inom betygsgrupperna, textkollektivet skräcknovell*

I textkollektivet essä är förhållandet något annorlunda och VG-texterna har där högre värden, men tappar genomsnittligt på grund av att de lägsta värdena

¹⁶ Hos MVG-texterna finns en intressant ”synkron progression”, som kan utläsas som att eleverna skriver med längst ord i novellen eftersom det är den texttyp de övat på mest under sin grundskoletid. Färre långa ord finns följaktligen i essän, som de bara provat på vid just detta tillfälle. Slutligen producerar de minst antal långa ord i det nationella provets ensamutförda och tämligen tidspressade situation.

¹⁷ Återigen, beräkningarna måste betraktas i relation till urvalet – betygsgrupp G består för både skräcknovell och essä endast av två texter och för nationellt prov av 5.

(som ligger på 12 respektive 13) avviker så långt från medianen (som är 16,5, se bilaga 5.5.) (I bilaga 5.6 visas spridningen inom det nationella provet.)

5.3.3. Delsammanfattning av ordmedellängd och långordsfrekvens

Ett första resultat är att OML och LOF definitivt är två mått som berörs av texttyp. Skillnaderna mellan exempelvis uppmätt LOF i faktaarbetet och i skräcknovellen är 22,5 % mot 15 %. Det innebär att textkollektivet faktaarbete överskrider den nivå gymnasietexter generellt sett har ansetts ligga på. Både Pettersson (1977:131) och Östlund-Stjärnegårdh (2002:87, med sitt betygsurval mellan IG och VG) anger en siffra runt 15–16 % för uppsatsskrivning. Pettersson (1980:18) finner dock att för gymnasister, genom ett annat material, ligger andelen långord på 24 %, vilket på sätt och vis bekräftar måttets fluktuationer med texttyp och urvalsgrupp. (Samme Pettersson har också konstaterat en trendmässig nedgång i gymnasisters ordlängd mellan 1984 och 1995, då LOF sjunker från 24 % till 20 %, se Pettersson 1997 samt Olevard 1999:13.) Östlund-Stjärnegårdhs material bekräftar också ett sådant beroende av dels urval dels generaliseringen av måttet, genom att hennes material också rymmer enskilda exempel som når upp mellan ”25 och 30%” (2002:88) och i anslutning till dessa exempel för Östlund-Stjärnegårdh också ett kritiskt resonemang mot LOF som mått. Med Hultman och Westman kan inte jämförelser göras för LOF, eftersom måttet saknas där, och Kent Larsson (1984:406ff.) listar endast mängd, inte relativ frekvens av ”lixord”.

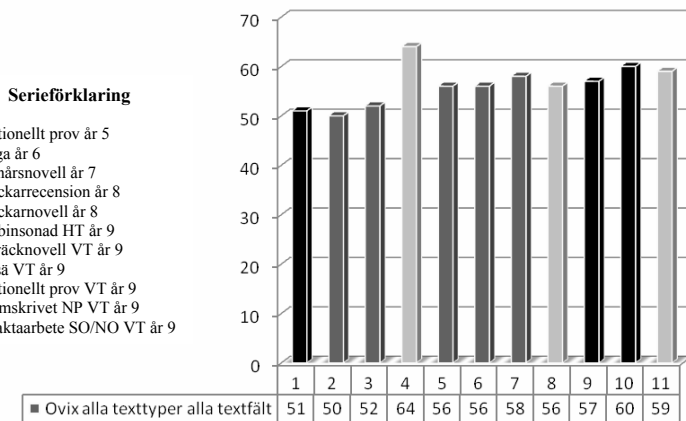
Ett andra resultat som gäller hypotes A (ökning av textmåttsvärde i takt med ökande ålder) är att en tydlig ökning sker. Inom det skönlitterära textfältet ökar OML från 4,2 i sagan (skrivet i skolår 6) till 4,4 för skräcknovellen (skrivet i skolår 9). För dessa texttypers textkollektiv finns inte några motsvarande undersökningar att jämföra med, men det kan nämnas att niorna i Olevards (1999) material skriver sina nationella prov med ett genomsnitt för OML om 4,18 (1987) respektive 4,17 (1996). Detta innebär att dels har de nationella proven i det här materialet ungefär motsvarande värden (det vill säga 4,2 för ordinarie nationellt prov och 4,3 för omskrivningen), dels har de en i genomsnitt högre OML i de skönlitterära texterna (trots att de nationella proven även rymmer texter som vetter åt sakprosaområdet, vilka generellt sett visat sig ge högre värden för OML, se Östlund-Stjärnegårdh 2002:86).

Liknande utvecklingsmönster som OML visat upp går att iakttä även för LOF. Medelvärdet för OML för år 5 och 6 i det här materialet (nationellt prov år 5 samt sagan) har sin direkta motsvarighet i tidigare forsknings genomsnittsvärden för åk 6 (Lindell et al. 1978:21), om än med annat material som grund för beräkning. Vad gäller OML kan man konstatera att för sakprosan ligger dessa textkollektiv mellan 4,5 (för essän) och 4,9 (för faktaarbetet), medan tex-

ter från gymnasiet år 3 har ett genomsnittsvärde på 5,07 (Hultman och Westman 1977:77). Hultman och Westmans jämförelsematerial – vuxen, professionell sakprosa – har ett snittvärde på 5,4 (om man räknar ut ett medeltal efter deras tabell över olika ”genre[r]”, 1977:77).

Ett tredje och sista resultat är att genomgången har visat på ett klart stöd för att LOF (och OML) är generellt sett högre i de texter som fått högre betyg – allt enligt hypotes C. Röster som talar däremot finns hos Östlund-Stjärnegårdh (2002:88) som pekar på att det inom betygsgrupper finns omvända förhållanden att ta hänsyn till när man tolkar resultaten för LOF. Dock finner hon att det besläktade måttet OML generellt sett är högre för texter med högre betyg (2002:86), och bekräftar därmed Hultman och Westman (1977:77), varför resultatet även tycks hålla över tid.

5.4. Ovix



FIGUR 5.10. *Ovix för samtliga textkollektiv*

5.4.1. Ovix, hypotes A och B – texttyp och ålder

Ovix (måttet för textens ordvariation) följer det generella mönstret från textlängd och ordlängd på så vis att det ökar över åren. I figur 5.10 syns att det nationella provets ovixvärde ökar från år 5:s notering om 51 till år 9:s om 57. Novellerna utgör i sin tur en eskalerande serie om 50 – 52 – 56 – 56 – 58 (att jämföras med gymnasisters ”uppsatser” som har ett genomsnittligt värde på 64,8 – se Hultman och Westman 1977:56). Denna progressionsbild är intressant att kontrastera mot Petterssons resultat (1977:133). Han konstaterar att perioden

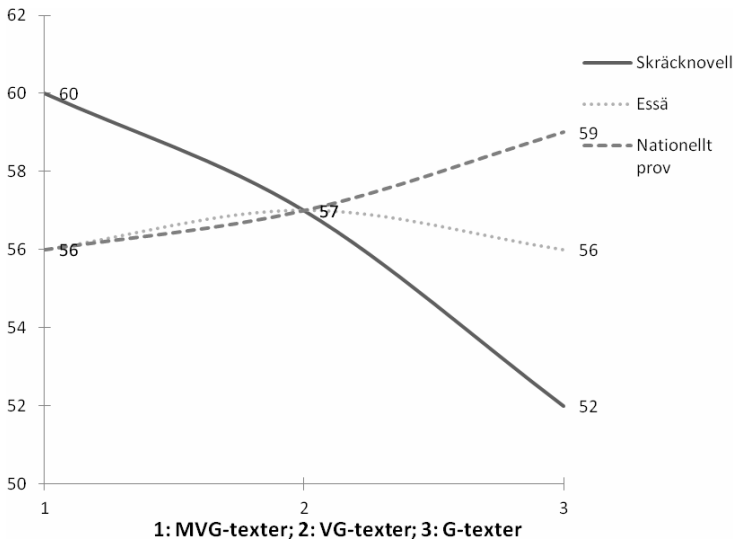
som här undersöks kännetecknas av en jämn plåtå, det vill säga att ovix ligger konstant runt värdet 55.¹⁸ Detta stämmer inte med föreliggande resultat, och föreställningen om en plåtå kan därmed ifrågasättas (givetvis med viss reservation för urval).

Sakprosans ovix visar en delvis annan bild än övriga mått gör. Ovix är som högst i deckarrecensionen (64), vilken talande nog är den kortaste typen av text. Ovix skall kompensera för textlängd (Hultman och Westman 1977:56), men det bör ändå vara lättare att variera sina ord rent mekaniskt i en kortare text då både skribent och responsgivare har lättare för att se helheten och därmed också upptäcka inslag av upprepning.¹⁹ Det är möjligt därför som måttets värden blir lägre för faktaarbete och essä (vilka enligt ovan renderade längre texter än recensionen). Man kan dock se en skillnad mellan essän och faktaarbetet, vars ovixvärden är 56 respektive 59 – en förhållandevis stor skillnad (även om det är svårt att mer exakt slå fast vad en punkt ovix egentligen innebär mer än mer eller mindre variation). Man kan rimligtvis anta att skillnaden kommer sig av att essän skrevs för hand under 120 minuter och faktaarbetet under lång tid med gedigen responsverksamhet. Tillika präglades faktaarbetet av en hög mängd importerat ordval av vetenskapligt orienterad karaktär, eftersom texterna alla är bundna till något specifikt fenomen (till exempel kärnkraft). Även detta bör således ha bidragit till högre värden vad gäller ovix. Essän kan sägas vara mer utlämnad till skribentens så att säga lokala, individuella, vokabulär och ligger därmed också kanske närmast till hands för att kunna göra jämförelser med andra undersökningar. Ingen av elevernas sakprosatexter tar sig dock upp till snittet för bruksprosa som är 66,7 (Hultman och Westman 1977:56).

¹⁸ Pettersson konstaterade också för måtten LOF och OML en ”tendens till stagnation under mellan- och högstadiet”, vilket redan visat sig *inte* stämma med den bild som kommit fram i den här undersökningen.

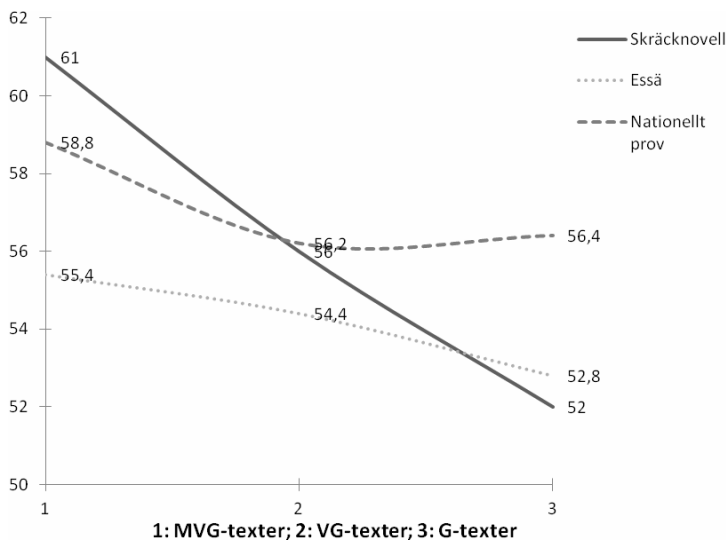
¹⁹ Det är också så att många texter saknas (p.g.a. att eleverna inte hade sparat dem) för deckarrecensionen, framför allt från de lägre betygen, varför ett genomsnittsvärde här inte är riktigt jämförbart med övriga texttyper.

5.4.2. Ovix, hypotes C



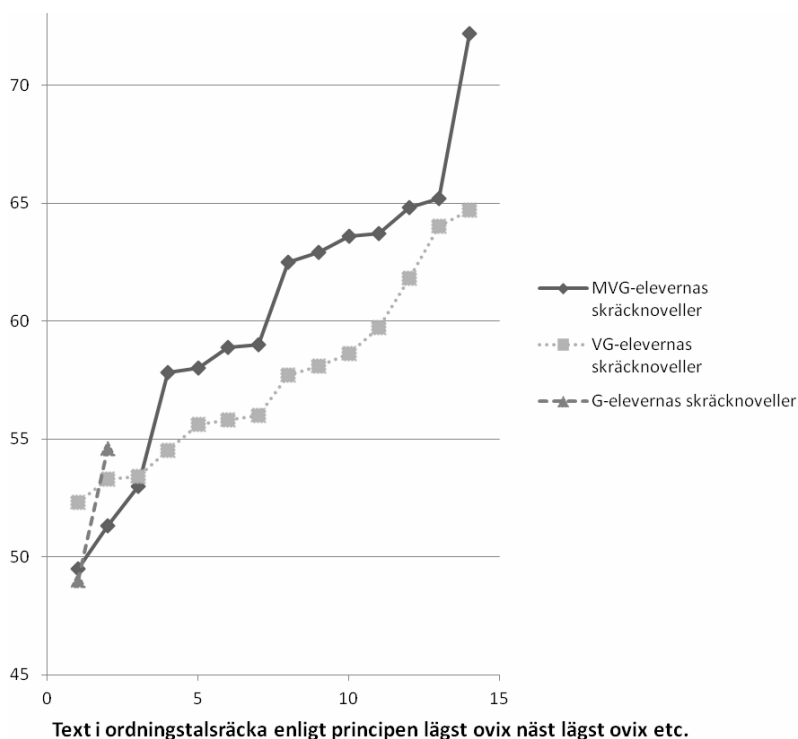
FIGUR 5.II. *Betygsgruppernas genomsnittsvärden för ovix i tre textkollektiv i år 9*

Kurvorna (i figur 5.11) för ovix faller ut ganska märkligt. Skräcknovellen är det enda textkollektiv som visar på samma förhållande som övriga textmåt, det vill säga att högt betyg också har högt ovix. När det gäller ovix för essän, visar mellanbetygen upp det högsta värdet, även om det är ganska jämnt mellan betygsgrupperna. Intressant är också att ovix inom gruppen VG för samtliga tre textkollektiv är 57. När det gäller det nationella provet är kurvan omvänd: de arbeten som fått lägst betyg har högst ovix. Att tolka ett sådant resultat är inte lätt och här kan bara spekuleras i orsakerna. Vad gäller essän kan det vara nyhetens obehag som drabbar samtliga betygsgrupper – de var alla ovana vid texttypen. Vad gäller det nationella provet fick endast fem texter betyget G, av vilka en har ett skyhögt ovix om 74,2, vilket naturligtvis drar upp det generella snittvärdet (medianvärdet är 56,4) och MVG-texterna, vars snittvärde också är beräknat på endast fem texter, har två texter med väldigt låga värden (48 båda två), vilket drar ned genomsnittsvärdet ordentligt (medianvärdet är där 58,8). Om ovix återges i medianvärden ser kurvorna istället som följer:



FIGUR 5.12. *Betygsgruppernas medianvärden för ovix i tre textkollektiv i år 9*

Som man nu ser visar sig kurvor liknande dem som redovisades för övriga textmått, varför de resultat som förts fram gällande övriga textmått stämmer in på även ovix. Detta medför i sin tur att de sammantagna tendenserna är att hypotes C, kring högt betygs samverkan med höga textmåttsvärden, stärks ytterligare. I översikten över individvärden faller ovix ut på ungefär samma vis som textlängd och LOF:



FIGUR 5.13. *Spridning av måttet ovix inom betygsgrupperna, textkollektivet skräcknovell (bilaga 5.7–5.9 visar samma kurvor för övriga år 9-texter)*

Av de kurvor som nu ritats upp för betygsgrupperna kan man alltså se att det ryms en variation även inom en grupp. För samtliga textmått kan man då konstatera att sett till betyg och utveckling, har denna gått och nått längst inom gruppen MVG-texter, då högsta värde alltid återfinns inom denna (med undantag för en enda observation där en G-text för nationella prov har högst ovix, se bilaga 5.13). Man kan också se att de som får lägst betygmässig utdelning (även om G-texterna är få) alltid ligger ganska långt ned för samtliga textmått värden och även om urvalet är litet är detta förmodligen ingen slump.

5.4.3. Delsammanfattning av ovix

För det första verkar Ovix inte vara lika texttypspåverkat som övriga mått. Ordvariationen i år 9:s olika texter ligger mellan 56 och 60 och här noteras högsta (generella) värde för den experimentella omskrivningen av år 5:s nationella

prov, det vill säga en texttyp mestadels bestående av berättande text skriven för hand under stark tidsrestriktion. Det över tid utbredda faktaarbetet har ett snittvärde på 59, vilket visar att stark stödstruktur och import av vetenskapligt orienterade ord inte verkar dra upp värdena för Ovox riktigt lika mycket som för textlängd och LOF.

För det andra har Ovox av tidigare forskning (Pettersson 1977:133) pekats ut som ett värde som inte ökar i elevers texter under den ifrågasvarande perioden, utan istället skulle stagnera på ett värde om ca 55. Något sådant har dock inte kunnat bekräftas av det här materialet, eftersom nationella prov ökar från 51 till 57 och skönlitterär text från 50 till 58.

För det tredje visar sig högt ovox och högt betyg vara lika starkt förknippade med varandra, som övriga två textmått varit, med ett litet undantag för tendensen hos det nationella provet att jämna ut kurvan åtminstone mellan VG- och G-texter. MVG-texternas ställning förblir dock tämligen orubbad.

Man kan alltså alltid – för alla textfält – anta att de högst värderade texterna ”vinner över” de lägst värderade sett till samtliga tre textmått som här har prövats.

5.5. Avslutande diskussion

För samtliga textmått kan nu sägas att hypotes A-C (texttyp, åldersökning och betyg) är i huvudsak verifierade. Men det finns anledning att reflektera ytterligare över ett antal delresultat. Ett första sådant (förvisso gällande hypotes A – texttyp, men mer med avseende på skrivvillkor) är att ovox för G-texter i det nationella provet, inte ligger lika långt ifrån övriga betyg som de gör i de andra textfälten. Å ena sidan, med ovox som måttstock, kan detta innebära att provet erbjuder en mer rättvis provningssituation, men å andra sidan kan det vara så att det erbjuder en dålig utmaning för det högpresterande kollektivet, kanske främst eftersom de blivit vana vid att prestera *över* tid istället för *på* tid? Ovox är som mest ojämnt inom skräcknovellen. Kanske är detta en konsekvens av att texttypen novell återkommit fem gånger åren igenom. Den är därför på en och samma gång både den mest ojämlika formen för att visa upp skriftspråk i, och den som erbjuder eleverna att prestera i förhållande till invanda skrivandemiljöer. Detta eftersom de ”goda” skribenterna då vant sig vid att få skriva starka texter på det här viset, och de belönas därför om och om igen för en förmåga och/eller skrivpreferens de redan hade. De svaga skribenterna skriver sina svaga texter just eftersom de dels inte kan identifiera sig med ett sådant skrivande (de gillar kanske inte att skriva alla dessa noveller), dels (och som konsekvens av det förra) har förblivit obelönade inom denna skrivprocessmiljö, och så är

den onda cirkeln ett faktum och klyftorna ökar med den här typen av upprepade skrivsituationer – situationer som man egentligen skulle kunna tro erbjuder största möjliga möjligheter till utveckling för alla.

För hypotes B (åldersökning) har resultaten bekräftat att åldersmässig positiv progression finns gällande de undersökta måtten. Detta är ett viktigt resultat, eftersom tidigare forskning dels talat mot en sådan hypotes, dels inte byggd på panelundersökningsmodell (i vilken olika individer i olika åldrar utgör basen för longitudinella mätningar och jämförelser). Genom ovanstående resultat kan man nu se (självkänt med materialets begränsningar i minne) att utveckling faktiskt sker under de undersökta åren.

Vidare, vad gäller hypotes C (betyg), har undersökningen också kunnat visa på en del skillnader mellan grupp- och individnivå, det vill säga att hypotesen inte alltid håller för alla texter. Exempelvis var det slående skillnader inom betygsgruppernas textlängd för samtliga textkollektiv. Det gör naturligtvis att frågan om vad måtten skall användas till måste ställas. Handlar det om att på bred kvantitativ bas påvisa tendenser inom skriven text, fungerar de förmodligen bra, men skall ett kollektiv som detta, 31 individer, kartläggas bör man behandla resultaten varsamt. Inte minst blir det tydligt vad som händer med nämnda mått på text då de tillämpas i en klassrumspraktik – här säger inte måtten något om 31-gruppen som helhet, utan snarare något om var absolut högsta respektive absolut lägsta värde befinner sig. Vid upprepade tillfällen i resultatredovisningen har dessa visat sig finnas i just högt respektive lågt betygmässigt belönade texter. Det är förmodligen i denna undersökning, som i många av de tidigare refererade, att textmåttens först och främst slår ut negativt för de lägsta betygsgrupperna, vilket i den här undersökningen innebär betyget G.

6. Röst – kvantitativa förändringsmönster

Thus, language is inherently variable, and this variation can be observed, measured, and modeled in quantitative terms as systemic patterns of instantiation. (Matthiesen 2009:213)

I det här kapitlet kommer avhandlingens kärna – röst – att kvantifieras för att söka svar på huvudfråga II:

Vilka förändringsmönster uppvisar röst användningen i texterna?

Det som främst kvantifieras är de två avgränsade rösttyperna – *metaberättande rösttyp* och *röstblandning*.¹ För metaberättande röst kvantifieras och presenteras även resultat för *subtyper*² och *enheter* inom dessa. (Av avgränsningsskäl undersöks enheter främst inom subtypen citerande röst.). Slutligen, vad gäller materialet, är textmängden reducerad för detta kapitel (och det kommande), varför textkollektiven nu endast är nio. De som tagits bort är *dekarrecension* och *faktaarbete år 9*. Nu följer en översikt över kapitlets olika *röstfenomen*³ (tablå 6.1).

¹ Jag kommenterar som hastigast också buktalad röst under avsnittet fri citerad röst, men endast ifråga om frekvens. Detta görs för att ge en bild av hur mycket citerad röst det finns som inte ackompanjeras av subtypen citerande röst.

² För enkelhetens skull skriver jag inte alltid ut subtyp för exempelvis citerande röst, utan använder ibland helt enkelt typ. Dock är det så att rösttyperna är huvudsakliga utgångspunkter, därefter subtyperna inom dessa. Inom subtyperna använder jag sedan termen enhet för delkategorier. (I något enstaka fall förekommer även subenhet då en enhet har delats i ytterligare kategorier.)

³ Termen röstfenomen används då några (eller alla) kategorier i tablå 6.1 behöver omnämnas som en helhet.

Tablå 6.1. Undersökta röstfenomen i kapitel 6 (jfr med typologin i fig. 2.1)

RÖST-TYP	Buktalande	Metaberättande			Röstblandning
SUBTYP	Fri citerad röst	Citerande röst	Kommenterande röst	Refererande traditionell röst Refererande övrig röst	Fördelas inte efter subtyp i detta kapitel.
ENHET	Fördelas inte ytterligare.	Citerande verb Omständighet Utvidgning	Tal och tankes källa, karaktäristika, riktning, effekt etc. Tal och tankes källa	Refererande verb	Fördelas inte efter enhet i detta kapitel.

Tablån visar alltså rösttyperna *buktalande röst*, *metaberättande röst* och *röstblandning*. Kapitlets disposition bygger på dessa. Alla rösttyper kan emellertid finfördelas, vilket gör att kategorierna *subtyp* och *enhet* också används.

Metaberättandets citerande röst, är den subtyp jag fördjupar mig mest i – finfördelningen leder där som längst. Detta gör jag inte minst eftersom det för denna subtyp finns lite mer att jämföra med i tidigare forskning. Inom citerande röst går jag igenom tre olika enheter, nämligen *verb*, *omständighet* och *utvidgning* (se exemplifiering nedan). För kommenterande röst följer jag indelningen som presenterades i typologin i figur 2.1, det vill säga att denna subtyp fördelas i personspecificerande och utsagenyanserande enhet.

Refererande röst undersöks dels utifrån de två varianterna *traditionell* respektive *övrig*, dels utifrån vilka verb den refererande rösten innehåller.

Röstblandning har också subtyper, *intern* och *extern*. Subtyperna presenteras nedan i exemplifierad form, men i kvantifieringen (under 6.6) är dessa båda emellertid sammanslagna. Nu följer några korta exempel som repeterar och förtydligar vad rösttyper, subtyper och enheter är för något, och var deras respektive gränser går.

1. Buktalande rösttyp

Fri citerad röst (subtyp):

- Jag ska ta ett varmt bad och ligga i badet i minst en timme tror jag. du då?
- Något liknande tror jag, eller kanske ligga och sola på altan om det nu inte regnar förstås. (Sara, robinsonad år 9)⁴

Fri citerad röst är som namnet antyder citat som inte är bundna till grammatisk anföring, vilket innebär att citatet inte presenteras av metaberrättande uttryck som t.ex. ”sa Kalle” (efterställd, eller finalt placerad, citerande röst), ”Kalle sa:” (framförställd, eller initialt placerad, citerande röst) eller ”Spring, sa Kalle, de kommer!” (mittställd, eller medialt placerad, citerande röst).

2. Metaberättande rösttyp

Citerande röst (subtyp)

Citerande verb (enhet):

”Nämen har du inte hört?” **frågade** hon. (Sanna, deckarnovell, år 8)

”Kanske är han döv och blind”, **tänkte** Strandby. (Sanna, ibid.)

Verbet har som synes två huvudsakliga indelningsgrunder, dels *talverb*, i s.k. *verbala processer*, (*fråga, säga, skrika* etc.), dels *tankeverb*, i s.k. *mentala processer*, (*tänka grubbla, fundera* etc.). Dessa båda huvudtyper delas i sin tur in i grundverb (*sa* och *tänka*), beteendeverb (t.ex. *grymta, grubbla*), språkhandlingsverb (t.ex. *fråga*) och slutligen övriga verb (t.ex. *hördes*). Citerande röst är alltså grammatiskt bunden till citaten genom sin anförande sats. Nästa enhet inom citerande röst är *omständighet*.

Omständighet (enhet):

”Du, jag och mamma, viskade han lågmält.” (Emelie, skräcknovell år 9)

Omständigheten är alltså en enhet inom citerande röst som oftast påverkar det utsagda (i enstaka fall i mitt material påverkar den istället utsägaren: *lågmäld*). Omständigheter räknas i ett antal underkategorier såsom sätt (*lågmält*), tid (*på*

⁴ Framöver använder jag markering i fetstil för det som ska illustreras i sammanhanget. Dock inte här (fotnotens exempel) eftersom all text tillhör rösttypen fri citerad röst.

slaget klockan tolv), plats (*från ovanvåningen*), orsak (*av ilska*), villkor (*med förväntan om att bli åtlydd*) och mångfald (*om och om igen*).

Citerande röst är alltså termen för allt som ingår i det uttryck som anför (m.a.o. ger en metaberrättande inramning till) ett citat. För enkelhetens skull har jag valt att även placera s.k. *utvidgningar* inom ramen för begreppet citerande röst, även om dessa ibland inte har någon direkt påverkan på just citatet. Det första exemplet på en utvidgning är dock en sådan som påverkar själva citatet, det reglerar kroppsspråket som ackompanjerar utsägandet av ”Nää”. Det andra exemplet tar istället handlingen framåt, eftersom det beskriver vad som händer efter att utsagan är gjord.

Utvidgning (enhet):

”Nää, ljög jag och skakade på huvudet.” (Olivia, tonårsnovell år 7)

”Hej då! Ropade han innan han smällde igen dörren efter sig.” (Magnus, skräcknovell år 9)

Dock är citat tämligen ofta fria från citerande röst, men i texten kan ändå viss vägledning finnas. Ibland står denna före citatet (och enstaka gånger, referatet), ibland efter. Sådan vägledning är det som i den här avhandlingen kallas för *kommenterande röst*. Kommenterande röst gör sitt jobb på några olika sätt. Ibland är kommentaren explicit, ibland mer implicit. Ibland nyanserar kommentaren *det sagda/tänkta*, ibland *personen* som sagt/tänkt något. Kommenterande röst kan alltså ge läsaren samma typ av regi som citerande röst, men grammatiskt (och grafiskt) fristående från själva citatet (ibland referatet).

Kommenterande röst (subtyp):

Implicit personspecificerande (enhet)

När lektionen var slut bad **fröken** mig att stanna kvar lite.

– Lisa sa att hon trodde att det är du som har tagit kjolen. Är det du?” (Olivia, tonårsnovell år 7)

Explicit personspecificerande (enhet)

– ”Jag blev pendant, städade hela tiden och var rädd för all smuts. Till sist ville jag inte ens laga mat för att jag smutsade ner då.” **detta är en kvinna av många andra**. (Christina, essä år 9)

Personspecificerande och utsagenyanserande (enhet)

Kommer du ihåg? Äh... det vet jag att du gör, vilken dum fråga av mig. Knack, knack, är det någon hemma? **Karin knackade sig själv på huvudet** och slängde huvudet bakåt och skrattade mekaniskt med sin **iskalla röst**. (Klara, skräcknovell år 9)

Nästa subtyp, *refererande röst*, fördelas på två varianter, *traditionell* och *övrig*. I kategorin *traditionell* har jag samlat alla glasklara fall av referat av tal och tanke.

Refererande traditionell röst (subtyp a):

Refererande verb (enhet):

Det **sades att** hon begått självmord eftersom hon skurit upp båda benen. (Olivia, skräcknovell år 9)

Arendt menade att Eichmann helt enkel utfört brottet på grund av att han inte tänkte på vad han gjorde (Emelie, essä år 9)

När Axel gick därifrån **var** han mycket **arg över att** de hade varit så otrevliga. (Olivia, skräcknovell år 9)

I kategorin *övrig* har sådant placerats som är något mer svårbestämbart huruvida det verkligen är frågan återgivning av tal eller tanke, eller inte. Här hamnar t.ex. sådant som genom en enklare parafrasering skulle kunna hamna i kategorin *traditionell*. I relation till första exemplet här nedan, ligger det nära tillhands att tolka inledningen av meningen i termer av parafrasen ”Man menade att det handlade om att se till /.../. Det första exemplet hamnar också i kategorin *övrig refererande*, eftersom det som följer på annonseringen ”handlade om att” innefattar något som någon samlat ihop som en förtätad beskrivning, i stil med ett ekonomiserat referat, av arbetsuppgifter som förefaller reciterade från någon osynlig källa. Tillhörigheten till kategorin *övrig refererande* är dock inte enkel att exemplifiera på ett sätt som gör att samtliga belägg representeras (precis som det inte är helt enkelt att göra så för röstblandning heller).

Refererande övrig röst (subtyp b):

Refererande verb (enhet, i kursiv):

Det *handlade om att* se till att det ständigt fanns tåg tillgängliga för deportationerna och att rätt antal judar var på plats vid avresetillfället. (Emelie, essä år 9)

Det andra exemplet hamnar i kategorin *övrig* eftersom det genljuder av ett slags tonläge som antyder något som Fadimes angripare tänkt, eller uttalat sig om, angående hennes *val*, ett slags faktum som här spelar upp sig i en med referatet besläktad form. (Och i just det här fallet är orden som inleder meningen, *Fadimes val*, ett slags sammanfattad version av något som redogjorts för antingen tidigare i texten det står i, eller i någon för texten utomstående diskurs, och därmed också är också inledningen en effektiviserad formulering för sig, som ekar av tidigare, mer utförliga, formuleringar.)

Fadimes val var en kränkning som inte kunde förlåtas. (Jasmina, essä år 9)

Således blir refererande övrig röst till viss del en kategori som handlar om att något *låter som* att den berättande rösten växlas mot en inlånad, men där det inte är lika tydligt skriftspråkligt markerat att det är fråga om växling till refererande röst och buktalat referat (som det är för traditionell refererande röst). En annan sådan mer implicit röstväxling är *röstblandning*.

3. Röstblandning

Röstblandning är alltså den sista rösttypen. Röstblandning är indelad i två subtyper, *textintern* och *textextern*. Det första exemplet (nedan) är en *textintern* röstblandning (enheten *explicit röstblandning*, en enhet i vilken olika rösttypers grammatik och val av pronomen blandas, se 2.1.2.1.), det andra är också en *textintern* röstblandning (enheten *värdeladdning*, ordet *definitivt* framträder som laddat med en värdering från den omtalade, fiktiva personen i novellen), och den sista är exempel på en *extern röstblandning* (enheten *inferens*, som innebär vi måste gå utöver texten, och vanligt lexikon, för att till fullo kunna förstå chaufförens utseende).

Textintern röstblandning (subtyp):

Explicit (enhet):

En kall vind svepte genom hallen, håret på hans överarmar reste sig långsamt. *Hadde han råkat lämna balkongdörren på glänt?* (Emelie, skräcknovell år 9, kursiv i original)

Textintern röstblandning (subtyp):

Värdeladdning (enhet)

Marken han låg på var hård, knölig och kall, han var **definitivt** inte hemma i sin lägenhet. (Magnus, robinsonad år 9)

Textextern röstblandning (subtyp):

Inferens (enhet)

Linda log också, men det enda hon kunde tänka på var att chauffören såg ut som **Jabba the Hutt**. Dom var otroligt lika. (Amanda, robinsonad år 9)

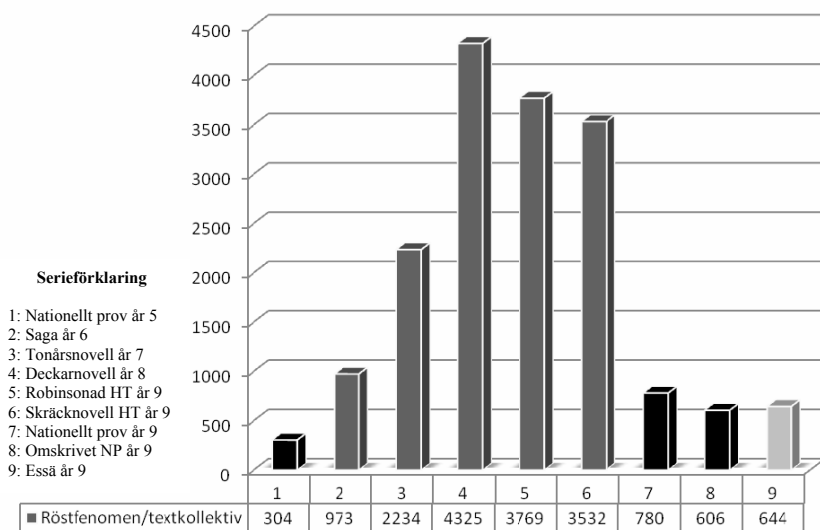
I detta och i kommande kapitel används tämligen ofta begrepp som innefattar ordet *text*. I tablå 6.2 förtydligar jag därför i vilken betydelse dessa används.

Tablå 6.2. *Avhandlingens olika ”textbegrepp”*

		Texttyp	Textkollektiv	Text
3 Textfält	Skönlitterärt	Saga Tonårsnovell Deckarnovell Robinsonad Skräcknovell	Alla <i>skrivna</i> texter i en grupp (alla 31, alt. inom en betygsgrupp), dvs. texttypen som kollektiv instantiering	En elevs text, dvs. texttypen som individuell instantiering
	Nationella prov	Fiktion/ personligt minne T.ex. <i>artikel</i>		
	Sakprosa	Essä		

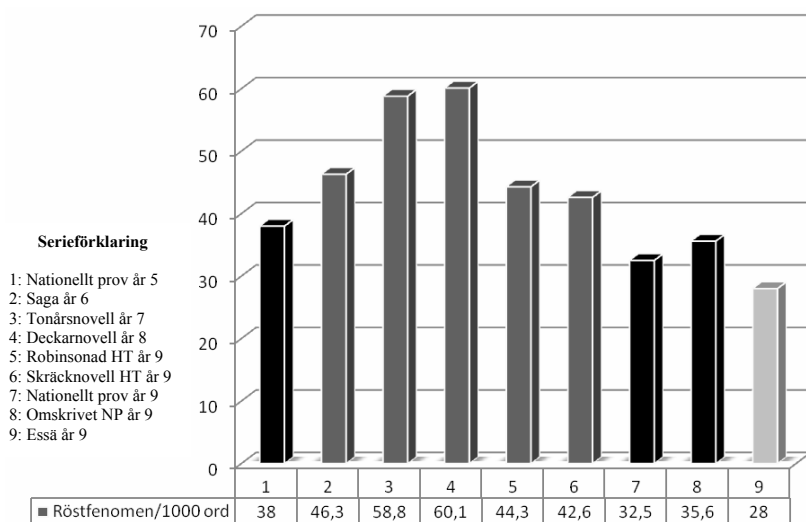
För enkelhetens skull kommer de specificerande benämningarna under *texttyp*, dvs. *saga* etc., även att användas i relation till *textkollektiv* och *text*. Med detta menar jag att då jag skriver om *texttypen* *saga*, syftar detta på en prototypisk, teoretisk, *saga*, dvs. så som en *saga* föreställs genom bl.a. instruktioner och betygsriterier, men också hur den kan ha kommit eleverna till del genom kultur som ligger utanför skolans tidsliga och rumsliga ramar. Då jag skriver om *sagan* som *textkollektiv* menar jag samtliga sagor som skriven text inom en avgränsad grupp som ibland är 31-gruppen och ibland en betygsgrupp. Slutligen kommer jag, för smidighetens skull, också att behöva använda formuleringen ”eleven x:s *saga*” och menar då en elevs enskilda *saga* som skriven *text*. (Man skulle förvisso kunna tala om ”eleven x:s *saga*” och syfta på dess relation till *texttyp*, men i sådana fall kommer jag i brödtext att tydligt signalera att det är frågan om detta.) Nedan följer nu en presentation av samtliga röstfenomen (inom den avgränsning jag gjort), i syftet att visa hur ofta de förekommer under de undersökta åren. Presentationen görs först i absoluta tal, därefter i relativa tal. Båda följer emellertid principen om frekvens/textkollektiv.

6.1. Materialets huvudtendens



FIGUR 6.1. *Antal förekomster av röstfenomen (här och framöver framställs nationella prov i svart, noveller i mörkgrå och essä i ljusgrå, dock enbart i de diagram som omfattar endast en stapel/textkollektiv)*

Totalt innehåller materialet över 17 000 förekomster av fenomenet röst. Stora skillnader finns *mellan* textfälten, men också *inom* enskilda textfält. Inom novellserien (denna term används för att enkelt kunna benämna textkollektiven 2–6, även om sagan är tveksam att inordna under den samlande texttypen novell), ryms både ökning och minskning på så vis att röstfenomenen ökar i antal fram till deckarnovellen, för att sedan minska – precis som det gjorde för måttet ordmängd (se figur 5.1). Skillnaderna mellan textfälten beror bl.a. på hur långa texterna är (då fenomenen i 6.1 ges i absoluta tal), dvs. att med ökad ordmängd följer ökat antal röstfenomen. Det är därför inte speciellt rättvisande att jämföra skräcknovellens textkollektiv (3532 belägg) med det nationella provet i år 9 (780 belägg), då textlängden är så olika dem emellan (2765 ord för skräcknovell och 759 ord för nationella provet), även om de absoluta talen till viss del kan ha något att säga om exempelvis texttypiskt avhängiga skillnader. Därmed behövs ett relativt tal att arbeta med för att se om det finns några faktiska skillnader, t.ex. antal röstfenomen/1000 ord.



FIGUR 6.2. Röstfenomen/1000 ord för respektive textkollektiv

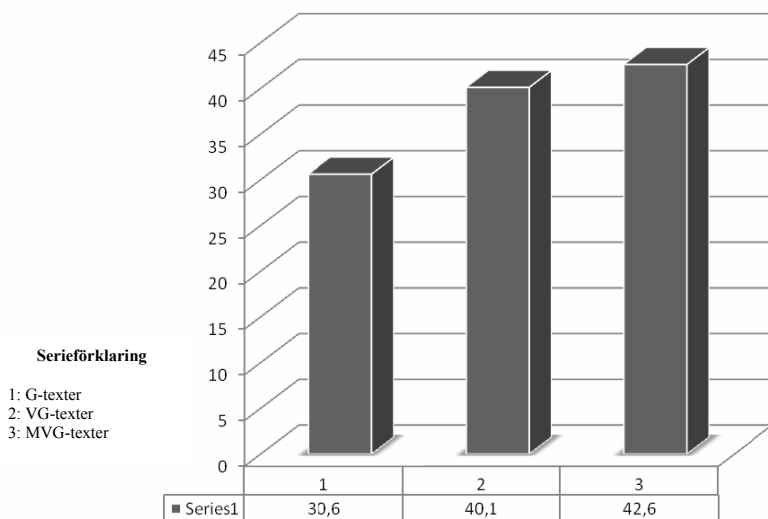
Staplarna visar, även med detta mått, att det finns en stor skillnad mellan det skönlitterära textfältet och de båda andra, nämligen att novellserien har långt fler röstfenomen/1 000 ord, än både de nationella proven och sakprosan (essän⁵, vars värde 28 står i kontrast till övriga år 9-texter som till exempel skräcknovellens 42,6 och det nationella provets 32,5). Detta trots att de nationella proven till stor del består av s.k. berättande texter och således kan sägas vara besläktade med de helt och hållet fiktiva novellerna. Inom novellserien kan man urskilja en klar tendens som säger att röstfenomenen ökar i frekvens mellan saga, tonårsnovell och deckarnovell för att sedan minska i robinsonad och skräcknovell. Samma mönster syns i även de nationella provens textfält, främst i skillnaden mellan textkollektiv 1 och 7 där 38 respektive 32,5 röstfenomen/1 000 ord förekommer.

Tendensen att något ökar för att sedan avta, kommer från och med nu att betraktas som ett första, generellt, mönster att använda som analytisk jämförelse- och tolkningshorisont för kommande enskilda, *lokala*, mönster. De spår av appropriering av rösttyperna man kan se, är alltså att de först används mer och mer. Detta visar sig i kollektiven 2–4. Från och med textkollektiv 5, balanseras och stabiliseras användningen nedåt. Poängen är alltså att för röstfenomenen i

⁵ Ett annat sätt att uttrycka detta på, är att essäns låga värde signalerar att skönlitteraturens röstkapacitet definitivt inte överförs till sakprosa. Därmed inte sagt att så nödvändigtvis borde/skulle vara fallet.

fråga, är approprieringsgången generellt sett att betrakta som att det inte är frågan om konsekvent fortsatt ökning av sitt användande av röstfenomen, utan att det istället ser ut som en gång med anhalterna *upptäckt, tillägnande, användning, överanvändning, reducering* och *stabilisering* – en första konkretiserad och kvantitativt, kollektivt genererad bild av skriftspråksutveckling. Jag kommer fortsättningsvis att referera till detta först noterade mönster genom termen *huvudtendens*. Termen huvudtendens skall däremot *inte* förstås som ”den tendens som *alltid* gäller”, och inte heller som ”den tendens som är den kvalitativt sett *bästa*”. Att etablera en huvudtendens, är alltså bara ett metodiskt grepp som gör det möjligt för mig att jämföra andra röstfenomens (t.ex. enskilda rösttypers, subtypers och enheters tendenser) *lokala* tendensers mönster, med något annat över huvud taget – huvudtendensen är således ett sätt att göra materialet jämförbart inom sig självt. Detta är ett måste eftersom bristen på motsvarande undersökningar är markant. En första lokal tendens, för röstfenomen och betygssteg, ges i figur 6.3:⁶

⁶ Basen för beräkningar för betygsrelaterade perspektiv grundar sig på en något ojämn korpus: G-texterna representerar endast 11 texter mot VG-gruppens 63 respektive MVG-gruppens 44. Detta gör att resultatet för G-gruppen bör ses snarast som en ledtråd än säkert resultat, medan jämförelser mellan VG- och MVG-gruppen kan betraktas som något mer solida. (Man skall dock komma ihåg att jämförelsetalet $\times/1000$ ord kompenserar för att det finns färre texter i en betygsgrupp än i en annan. Dock minskar chansen att en betygsgrupp med färre texter är representativ för betygssteget som helhet.)



FIGUR 6.3. Röstfenomen per 1000 ord för respektive betygssteg (beräkningsgrund i antal texter: Robinsonad: 1 G, 16 VG och 11 MVG, Skräcknovell: 2 G, 14 VG och 14 MVG, NP år 9: 5 G, 21 VG och 5 MVG, Essä: 3 G-texter, 12 VG och 14 MVG, Totalt: 11 G-texter, 63 VG och 44 MVG)⁷

Figur 6.3 visar att resultatet är i den riktning Birgitta Garme konstaterar för direkt anföring, dvs. att sådan är ”ett högbetygsdrag” (1988:86). Röstfenomenen sammantagna visar sig alltså också öka med betygssteg. Detta är egentligen något förvånande, eftersom man skulle kunna tänka sig att eftersom det över åren (enligt figur 6.2) visar sig en reduktion av fenomen totalt sett, skulle elever med högre betyg också vara starkt bidragande till denna. Men så tycks inte vara fallet. Detta innebär att samtidigt som en reduktion av några specifika fenomen måste föreligga för elevgruppen i sin helhet, finns det andra fenomen som gör att antalet belägg (i år 9, eftersom det är här betyg finns på texterna) blir fler ju högre upp i betygsstegen man kommer. Jag återkommer nedan till *vilka* specifika fenomen det är som orsakar de högre betygen att också ha fler feno-

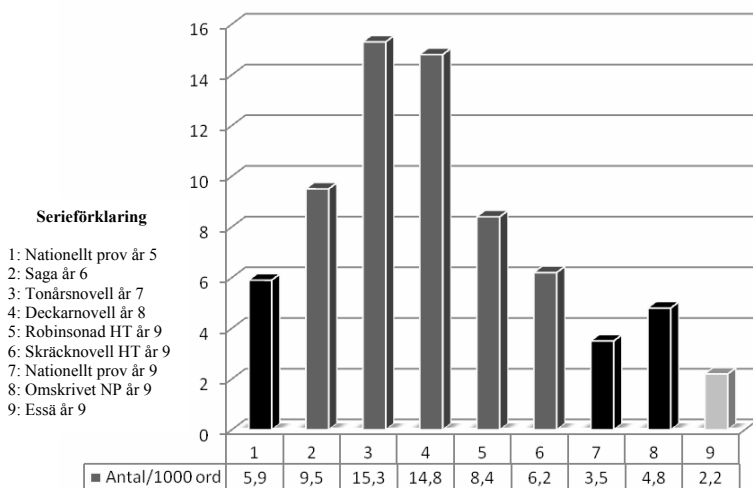
⁷ Betygsrelaterade reflektioner görs alltså endast i relation till textkollektiven robinsonad, skräcknovell, essä och ordinarie nationellt prov år 9. Så har jag gjort eftersom dessa är dels texter från år 9, dels texter som det finns betyg bevarade för. Deckarnovell betygsattes även den, men eftersom den skrevs i år 8, gick många av betygen inte att få fram i efterhand. (Av förklarliga skäl har nationellt prov år 5, saga år 6 och tonårsnovell år 7 inga betyg alls – betyg gavs inte under de år som dessa skrevs.)

men/1000 ord. Men en första, än så länge lätt spekulativ, tankegång är att ökningen mellan G och MVG, beror på att det bland MVG-texternas författare, finns individer vars appropriering har gått längre, dvs. att dessa är i en delfas av skriftspråsutveckling till vilken många andra ännu inte har nått fram (åtminstone har de inte gjort det i så måtto att det ger utslag i skriften). Nu går jag emellertid över till de olika rösttyperna. Först följer ett avsnitt som behandlar buktala(n)d(e) röst, i form av citat fria från citerande röst, *fri citerad röst*.

6.2. Fri citerad röst – buktaleri utan citerande röst

- Jag ska ta ett varmt bad och ligga i badet i minst en timme tror jag, du då?
- Något liknande tror jag, eller kanske ligga och sola på altan om det nu inte regnar förstås. (Sara, robinsonad år 9)

Vissa citat är alltså fria från en citerande röst (jfr Genettes "free discourse", 1988:56). Orsakerna till detta kan vara flera. Halliday menar att det generellt sett är så vid citering, att bara det första citatet (i en räkka sådana) behöver bindas till en anförande sats ("projecting clause", 2004:447). Därefter, menar han, ger dialogen mellan personerna i sig vägledning till vem som säger vad, inte sällan genom att det endast är frågan om en dyad (där det bara handlar om hur länge en läsare kan hålla "varannan tur"-principen ajour i sitt arbetsminne). Orsaken till ett sådant mönster kan vara stilistisk, vilket Gellerstam (1986 och 1996) diskuterar i anslutning till en undersökning där han jämfört böcker på ursprungsspråk (arbetsexemplet är engelska) med deras översatta utgåvor. Han finner att ett svenskt stilideal tycks ha motat bort en mer utbyggd anföringsformel (citerande röst) överlag. Det är dock inte sannolikt att svenska niondeklasslever skulle vara särskilt påverkade av svenska originalromaner från 1976–77 (vilket är Gellerstams material) utan snarare tvärtom av den "andra klassens litteratur" som är mer välfylld med utbyggda anföringsuttryck. Icke desto mindre är fria citeringar högfrekventa i elevernas texter (vilket figur 6.4 tydligt visar). Utöver detta illustrerar stapel 2–6 en tydlig likhet med huvudtendensen för subtypen fri citerad röst: den används mer och mer, för att sedan avta fram emot skolår 9.



FIGUR 6.4 *Fri citerad röst/1 000 ord för respektive textkollektiv*

6.3. Metaberättande röst

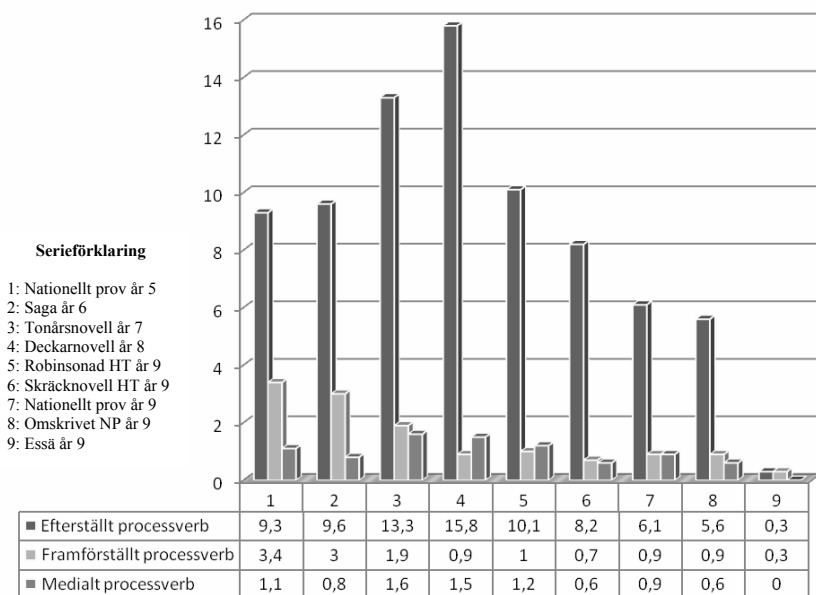
6.3.1. Citerande röst

”Nämen har du inte hört?” **frågade hon.** (Sanna, deckarnovell, år 8)

”Kanske är han döv och blind”, **tänkte Strandby.** (Sanna, *ibid.*)

6.3.2. Citerande rösts placering – initial, medial, final

Först kommenterar jag kort citerande röst efter dess placering i förhållande till citatet. Jag börjar med de två placeringssätt som är minst förekommande – både i vuxen skönlitteratur och i det här materialet – nämligen mitt- och framförställd (medial och initial) citerande röst. Efter det görs en djupdykning i den allra vanligaste (se t.ex. Liljestrand 1983:178 och Londen 1989:229) varianten, den efterställda (finala), och några av dennas olika enheter, närmare bestämt processens kärna, *verbet* som anför, citerar (därav förekommer ibland förkortningen *P* (för *processverb*) även om det oftast skrivs ut mer beskrivande som *det citerande verbet*), *omständighet* och *utvidgning*. De tre olika placeringssätten av citerande verb visar upp följande fördelning:



FIGUR 6.5. *Den citerande röstens verbplacering per 1000 ord för respektive textkollektiv*

Om man betänker den åldersmässiga progression som kännetecknar det totala textkollektivet (kollektiv 1–9), är det inte helt orimligt att påstå att framförställning av verbet är något som avtar och går mot en viss stabilisering. De textfältmässigt blandade kollektiven 4–8 visar att framförställning avtar i frekvens och slutar runt 1,0, vilket är en relativt sett stor skillnad mot de tidigaste kollektivens (1–2) värde på 3/1000 ord. Tonårsnovellen får i sådant fall betraktas som minskningens inledning.

Stabiliseringen i sig går att jämföra med hur vuxen skönlitterär text förhåller sig med avseende på de tre placeringstyperna. Londen (1989:229) finner en fördelning av det citerande verbets placering (i Runar Schildts noveller) om 1082 efterställda, 576 mediala och 123 framförställda. Det ger en procentuell andel för de framförställda om 7 %. 7 % motsvarar ungefärligen de ca 9 % framförställda verb man finner i elevernas texter (om man omarbetar frekvens/1000 ord till ett annat relativt tal, dvs. anger förekomst i procent av samtliga placeringssätt, i de senare textkollektiven 4–8). Detta är en signal om att deras texter successivt uppvisar en mer vuxen stil avseende placering av verbet.

Vad gäller medialt placerade verb⁸ följer de dock inte speciellt väl ”Schildt-normen” (32 %, vilket också ger att de efterställda står för 61 %), eftersom även dessa hamnar på 9 % (vilket också innebär att efterställd placering står för 82 % av mina belägg). De tendenser man ser i det här materialet kontra Runar Schildt, vad gäller framförställt respektive medialt placerat verb, kanske inte är särdeles starkt underbyggda⁹, men de ger ändå en utgångspunkt till hypotes för framtida prövning, en hypotes som säger att framförställning av verb är en nedåtgående trend under sen grundskoletid.

Texternas verbplacering stämmer alltså ungefärligen överens med Londens iakttagelse om fördelning mellan placeringssätten. Samtidigt följer elevernas placeringssätt till viss del också en fördelning som Liljestrand (1983:177) presenterar. Hans ”intryck av DIR [motsv. citerande röst, verbal, talad, process] är att anföringsuttrycket oftast placeras finalt, därefter initialt och slutligen medialt” (ibid.), således omvänd ordning (jämfört med Londen) på de båda sista. En sådan fördelning uppvisar elevernas nationella prov, de tidiga skönlitterära texterna (saga och tonårnovell) och skräcknovellen. I kollektiv 4–5 (deckarnovell och robinsonad) ser det emellertid ut som om en tendens är på väg att etableras där medial placering blir mer frekvent än framförställd, men som sagt bryter skräcknovellen denna trend. Betygsstegen visar dock på något intressant vad gäller dessa två placeringssätt:

⁸ Medial placering är alltså av följande slag:

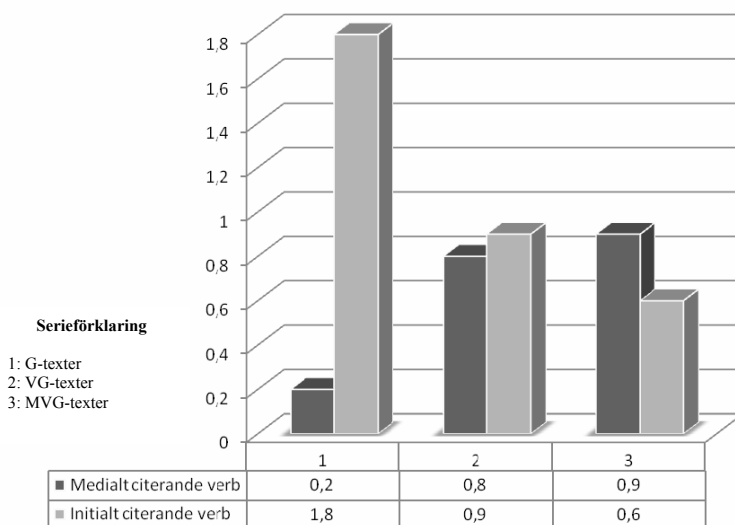
– Men sen då, sa Mia vad gör vi sen!! (Sara, robinsonad år 9)

Ytterligare en variant (där efterkommande buktaleri är hårdare åtskilt från den citerande rösten genom punkt) har räknas in i kategorin medialt placerat verb:

– Aa det är klart, sa Veronica. Vi har ju allt vi behöver. Vi har mat så det räcker för tre fyra dagar och vi har stugan. Vad mer behöver vi för att klara oss. (Sara, ibid.)

Här är alltså det fetstilta både grafiskt och grammatiskt skilt från det citerande verbet. I elevernas texter syns dock inte många spår (ett eller kanske två) av en upprepning i början av det andra citatet av det som citeras sist i första citatet (t.ex. ”’Spring’, ropade Kalle, ’Spring för det brinner!’”), vilket ibland brukar göras eftersom medial placering också innebär ett brott i läsningen, och om passagen innan dialogen tar vid igen är lång brukar ett eller flera ord repeteras för att än tydligare låta det fritt citerade syfta bakåt mot första början av citeringen, se Liljestrand 1983:178. Detta är kanske en dimension av den skönlitterära stilen som är alltför ”vuxen” för att det här elevkollektivet skall ha kunnat ha haft möjlighet att appropriera den?

⁹ Detta eftersom tendensen i elevernas texter är ganska svag och jämförelsen med Schildt som enda ”kontrollgrupp” haltar betänkligt. Nordqvist (2001a:232) visar dock att för hennes olika åldersgrupper är resultatet tydligt: framförställning är mindre ofta förekommande än efterställning – 60 % respektive 18 %, vilket gör att medialt hamnar på 22 %. Nordqvist nämner också att gällande den mediala placeringen är det så att ”the adult narrators are the ones producing most of the instances of DirEnfr [medialt placerat citerande verb]” (2001a:233).



FIGUR 6.6. *Medialt respektive initialt citerande verb per 1000 ord för respektive betygssteg (beräkningsgrund i antal texter: Robinsonad: 1 G, 16 VG och 11 MVG, Skräcknovell: 2 G, 14 VG och 14 MVG, NP år 9: 5 G, 21 VG och 5 MVG, Essä: 3 G-texter, 12 VG och 14 MVG, Totalt: 11 G-texter, 63 VG och 44 MVG)*

Man kan i figur 6.6 se att de båda sätten för placering av verbet har omvänd utvecklingsgång. Det medialt placerade ökar med betygssteg, medan det framförställda är i ”kraftig” nedgång. Kanske är detta två mönster som visar att medialt placerat verb är svårare att appropriera, och därmed också att föra in i egenproducerad text, än det framförställda? Eleverna gör dock framför allt gemensam sak med vuxen litterär gestaltning i det att båda företrädesvis *efterställer* det citerande verbet.¹⁰ Det följande avsnittet handlar om verbet i den citerande rösten, med avseende på sort, frekvens och variation, oavsett placeringssätt.¹¹

¹⁰ Nordqvist (2001a:232) kan dock visa att det förhåller sig tvärtom vid citat i talbaserat material, det vill säga att framförställning är vanligare vilket hon förklarar med att framförställning i tal ger talaren mer tid att tänka igenom sitt citats innehåll och formulering.

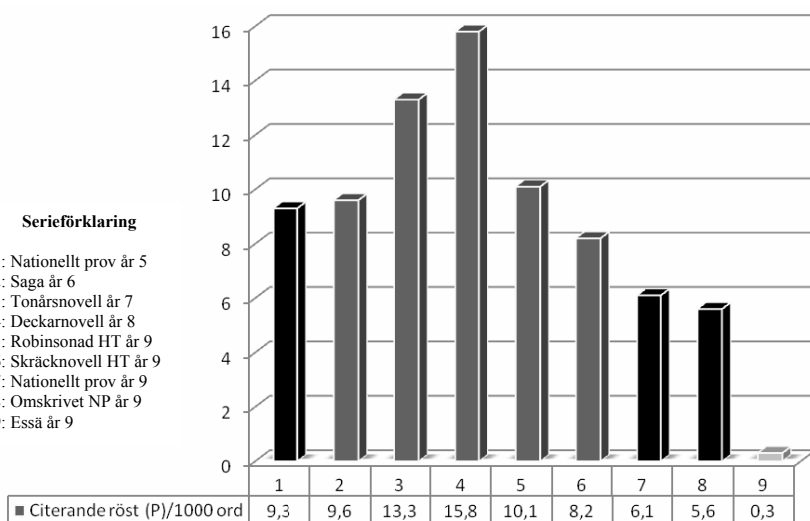
¹¹ En annan diskussion som går att föra kring det citerande verbets placering och utbyggnad med andra enheter är hur pass starkt påståendet om någon annans röst blir i texten. I definitionsavsnittet har redan refererats hur en frånvaro av en citerande röst ger uttryck för en mer ”objektiv stil” (Hellberg 1985:30ff.) eller för en ökning av dess ”degree of separation between the voices of text writers and quoted authors” (de Oliveira & Pagano 2006:632). Man kan

6.3.3. Verb i citerande röst: sort, frekvens, variation

”Vi har identifierat fingret, det tillhör den pojke som mördades första gången.” Förklarade Stefansson. (Signe, skräcknovell år 9)

”Titta”, andades Stefansson fram genom munnen. (Ibid.)

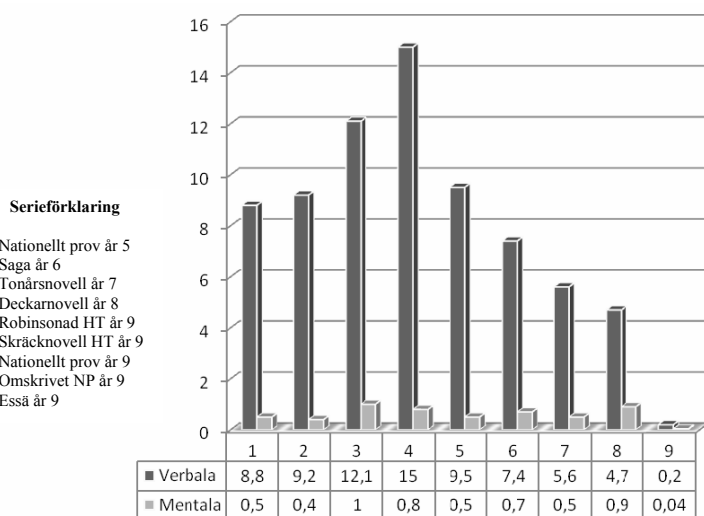
Vad gäller det skönlitterära textfältet följer citerande röst huvudtendensen (vilket också kan sägas gälla för de nationella proven), det vill säga att den citerande rösten ökar från år 5 till år 8 (deckarnovellen utgör högsta notering), för att sedan minska (vilket figur 6.7 visar).



FIGUR 6.7. Citerande röst per 1000 ord för respektive textkollektiv

även vad gäller verbets placering säga att framförställning av verbet markerar påståendet (deklarativen) som den citerande rösten bär med sig. Markerat blir det av den anledningen att eftersom framförställning är mer sällan förekommande, innebär det att den metaberbärande rösten i dylika fall blir tydligare markerad – satt i förgrunden. Då verbet efterställs följer det ett mer vanligt förekommande mönster varför det eventuellt går läsaren mer obemärkt förbi.

Om man istället skiftar fokus till vilken process (verbal eller mental) de citerande rösterna illustrerar, kan man i kommande figur 6.8 se att det är främst tal (*verbal process*) som representeras.¹²



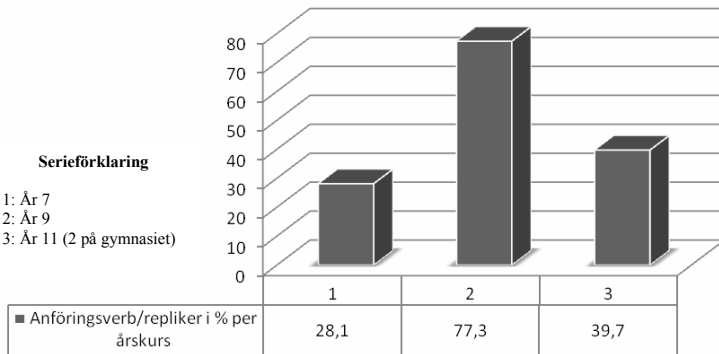
FIGUR 6.8. Citerande verb – verbala (tal) respektive mentala (tanke) per 1000 ord för respektive textkollektiv¹³

För att nu istället gå över till frågan om hur ofta texterna över huvud taget låter citerande röst ackompanjera citat, är det på så vis att fördelningen mellan fria och bundna citat över åren är mycket jämn (fördelningen mellan dessa i absoluta tal återfinns i bilaga 6.1). Dock kunde Garme (1988:88) visa en klockkurva (Gausskurva) då hon undersökte hur många citerade röster som presenterades med ett citerande verb: tendensen var alltså att citerande röst ökade

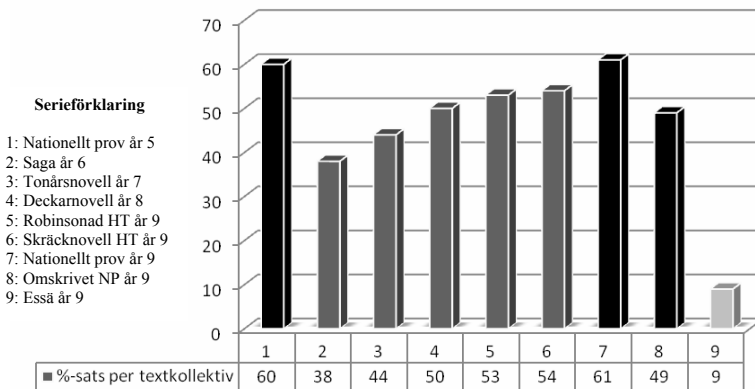
¹² Detta är ett faktum som konstateras även av tidigare forskning på dels ”elevtexter” (Nordqvist 2001a:293), dels professionell vuxen skönlitteratur (Londen 1989:91), vilket innebär att även för relationen tänka–tala har elevgruppen approprierat det vanligaste mönstret för sättet att representera röst – folk verkar alltså tala mer än de tänker (i skriftspråk). Att det är så, påverkar förmodligen också elevers texter att senare omfatta just återgivande av tänkta röster i text.

¹³ I figuren kan man se att robinsonaden, där inte så mycket dialog kan uppstå eftersom ”den strandsatte” ofta blir så på en öde ö, inte heller verkar karaktäriseras av ett ständigt citerande av tänkandet hos den skeppsbrutne. Inte heller deckarnovellen präglas av ett citerat tänkande, vilket man kanske kunde förväntat sig eftersom deckarhjälten bör fundera en hel del över sina bevis etc. Det verkar alltså som om tänkande överlag uttrycks mycket sällan i texterna.

mellan år 7 och 9, för att sedan minska mot år 11 (år 2 på gymnasiet).¹⁴ Garmes värden redovisas i fig. 6.9, för att därefter följas av motsvarande värde i fig. 6.10 för mitt material.



FIGUR 6.9. ”Andel repliker med anföringsverb i procent av antal repliker” (Garme 1988:88) i Garmes totalmaterial

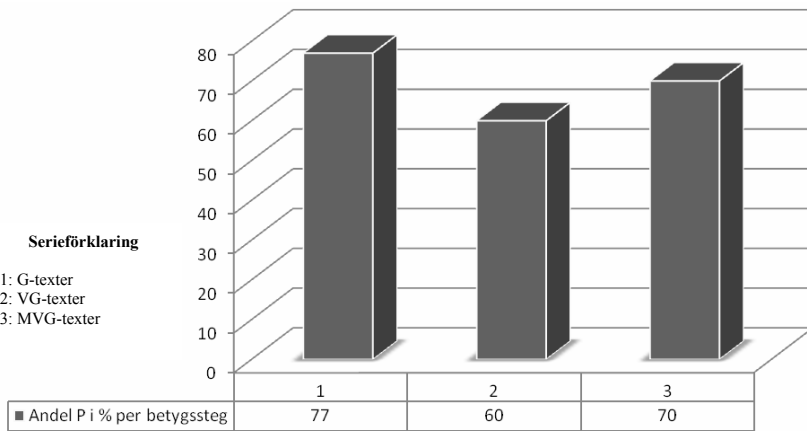


FIGUR 6.10. Andel repliker med anföringsverb i procent av antal repliker i mitt material¹⁵

¹⁴ Ett annat sätt att säga det är att texterna gick till ett mer höglitterärt stilideal (vilket också är helt i linje med antagandet om en huvudtendens enligt ovan) från att ha varit mer av en ”andra klassens litteratur” (Gellerstam 1996:26). Ett tredje sätt att säga det på är att citerande röst i Garmes material följde huvudtendensen – ett resultat som därmed gäller för år 7 i grundskolan, till år 2 på gymnasiet.

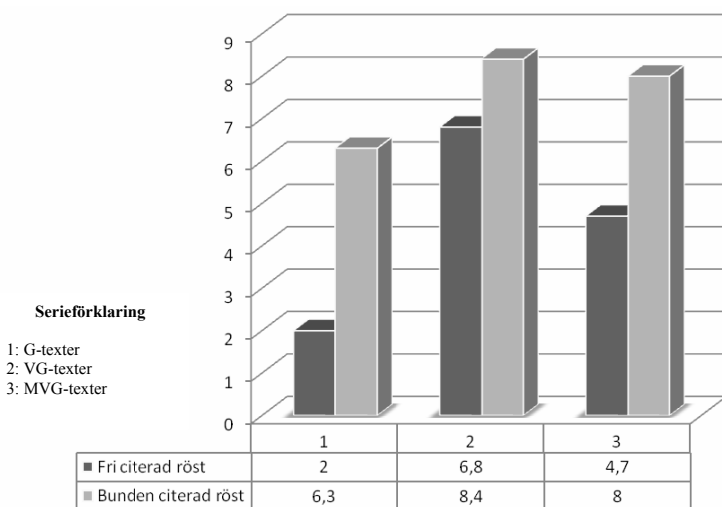
¹⁵ Observera att Garmes undersökning inte inkluderar tankeverb. Därför är dessa inte heller inräknade i detta diagram.

Vad som går att uttala sig om i jämförelse med Garme (vilket innebär att man jämför med ett material som utgjordes av nationella prov av berättande karaktär), är att man möjligen ser en tendens till återgång, eller stagnation, av andelen citat representerade genom citerande verb i det skönlitterära textfältet (textkollektiv 2–6). Fortfarande i skräcknovellen verkar ökningen fortsätta, då Garmes räknesätt tillämpas, men i långsammare takt. Betygsgruppernas värden visar något av en omvänd ordning:



FIGUR 6.II. *Andel repliker med anföringsverb i procent av antal repliker för betygssteg i mitt material (beräkningsgrund i antal texter: Robinsonad: 1 G, 16 VG och 11 MVG, Skräcknovell: 2 G, 14 VG och 14 MVG, NP år 9: 5 G, 21 VG och 5 MVG, Essä: 3 G-texter, 12 VG och 14 MVG, Totalt: 11 G-texter, 63 VG och 44 MVG)*

Staplarna visar att tendensen (såväl Garmes som den generella huvudtendensen) inte matchas inom betygsgruppernas värden, då beräkningen citerande verb/replik används. Detta beror förmodligen på att VG-gruppen har långt fler citeringar utan citerande verb, på grund av att deras ofta mycket långa texter innehåller långt fler dialogpartier (än G-texter och MVG-texter som är generellt sett kortare), som kan vara mycket långa dyader (i vilka citerande verb inte behöver förekomma på samma sätt som då det finns färre och kortare på mer utspritt vis över texten). Tendensen ser dock annorlunda ut då man betraktar betygsstegen med måttet citerande verb/1000 ord:

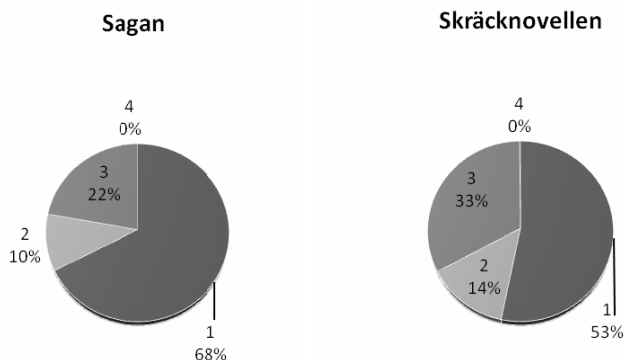


FIGUR 6.12. *Antal citerade röster med (bundna) och utan (fria) citerande verb/1000 ord för respektive betygssteg (beräkningsgrund i antal texter: Robinsonad: 1 G, 16 VG och 11 MVG, Skräcknovell: 2 G, 14 VG och 14 MVG, NP år 9: 5 G, 21 VG och 5 MVG, Essä: 3 G-texter, 12 VG och 14 MVG, Totalt: 11 G-texter, 63 VG och 44 MVG)*

Denna sorts relativa tal (vilka kompenserar för VG-gruppens ganska långa texter), ger ett annat utfall för betygsgrupperna. Här kan man nu se att den tendens som Garme såg i sitt material mellan grundskola och gymnasium, redan är etablerad, men endast i den högsta betygsgruppen (även om tendensen är ganska svagt urskiljbar i nedgången mellan VG-gruppen och MVG-gruppen). Det är alltså inte längre fråga om en ökning, som den som gick att se då det relativa talet tog sin utgångspunkt i enbart antal citerande verb/replik. Sammantaget bekräftar dock mina resultat den bild som Garme 1988 visade för årskurserna 7–9, det vill säga att användningen av citerande verb i anslutning till citat ökar konsekvent.

Vad slags variation ryms då inom enheten citerande verb? Är det bara samma slags verb som används oftare och oftare, eller ökar variationen? En första bild ger fördelningen mellan olika slags verbala processer i saga och skräcknovell (för absoluta tal för samtliga textkollektiv, se bilaga 6.2).

Tablå 6.3. Jämförande diagram över fördelningen av citerande verb (verbala) i relativa tal¹⁶



Verbtyp 1: Grundverb (*säga*); Verbtyp 2: Beteendeverb (*mumla*); Verbtyp 3: Språkhandlingsverb (*fråga*); Verbtyp 4: Övriga verb (*hördes*)

Kategorin grundverb – *säga* – är alltså helt klart vanligast (även om kategorin krymper något mellan saga och skräcknovell till fördel för framför allt fler språkhandlingsverb – något som även Garne (1988) iakttagit). Grundverbet *säga* är det verb som Liljestrand finner vara i ”förkrossande majoritet”, även bland vuxna professionella författare (1983:181). Detta förhållande konstaterar även Garne (1988:99). Här följer alltså eleverna återigen ett sorts samhälleligt mönster i sitt skrivande. Näst störst är kategorin språkhandlingsverb (*fråga*, *svara* etc.) och därefter beteendeanstrukna verb (*snäste*, *fräste* etc.). Inom de båda senare (som innefattar en relativt stor mängd belägg) är det intressant att fråga sig huruvida lexikonet utökas eller ej, dvs. om texterna endast upprepar ett fåtal verbsorter, t.ex. om verbet *skrika* står för samtliga belägg av beteendeladdade verb, eller om dessa varierar som exempelvis med *gryntade han fram*, samt om *fråga* och *svara* är de enda språkhandlingsverben man finner. Detta är viktigt att redogöra för, inte minst eftersom det finns andra resultat (t.ex. Nordqvist 2001a), som visar att åldersgruppen ifråga skulle lida brist på verbvaria-

¹⁶ De verbtyper som i den kvantifierande kodningen kallats för metaforiska (<Pmet>) respektive passiva (Ppm/v) (typer som har givits separat kodbeteckning men sedan inkluderats i kategorin övriga verb), inkluderas i alla sammantagna redovisningar av frekvens, men inte i separerande, som t.ex. de här båda diagrammen är, eftersom beläggen är försvinnande få.

tion. I tablå 6.4 redovisas utfallet för verbala processverb (talverb) av beteende- och språkhandlingstyp ur longitudinellt perspektiv.¹⁷

Tablå 6.4. *Beteende- och språkhandlingsverbens (avseende talverb) variation*

	Beteendeverb	Språkhandlingsverb	Totalt antal förekomster
np5	skrek (1 av totalt ¹⁸ 5, dvs. samtliga fem är verbet <i>skrek</i>)	Frågade (1 av totalt1)	75 (dvs. inklusive övriga verbkategorier)
s	Skrek, pep, viskade, utbrast, gissade, stammade, ropade, gormade, röt, suckade (10 av totalt 20)	Frågade, fortsatte, svarade (3 av totalt 43)	202
tn	Hånkrattar, utbrister, ropar, stammar, ljög, gissade, skrek, skriker ¹⁹ , ropade, suckade, mumlade, bönar, röt, muttrade, viskade, vrålade, fnös, skrattade (18 av totalt 76)	Frågar, svarar, fortsätter, undrade, upprepar, avbryter, började, förklarade, bad, la till, tillade (11 av totalt 140)	509
dn	Skrek, ropade, utbrast, muttrade, skriker, viskade, skrattade, mumlade, halvskrek, stammade, ljög, mumlar, suckar, snyftade, skrattar, kraxade, gapa, hojtade, snäste, skrockade, röt (21 av totalt 94)	Svarade, fortsatte, frågar, försöker en gång till, försäkrar, instämmer, konstaterar, undrade, upprepade, avbröt, fortsätter, föreslår, berättade, förklarade, fyllde i, började, beskrev, tillade, konstaterade, inflikade, informerade, genmålde, upplyste, föreslog (24 av totalt 386)	1137
r	Utbrast, ropade, skrikitt, viskar, skriker, skrek, halvskrek, ljög, mumlade, suckade, ropar, muckade, röt, muttrade, snyftade, fick, fram, ryter, lugnade, pep, stönade, snyftar, skriker, hojtar, tjoar, snäser, fräser, fnissar (28 av totalt 107)	Svarar, frågar, undrar, föreslog, lägger till, avbröt, undrade, fortsatte, tillade, höll med, började, upprepade, berättade, upplyser, förklarar, tilltalade, beskrev, instämmer, upprepar, föreslår (20 av totalt 258)	861

¹⁷ De mentala processverben (t.ex. *tänka*) är så få att samma genomgång inte skulle fylla något syfte. I kategorin grundverb (för verbala processer) ingår endast *säga* och kategorin övriga verb rymmer mycket få belägg varför denna inte går att använda till att söka efter variation i.

¹⁸ Totalt syftar här på det sammanlagda antalet verb med beteendeladdning i textkollektivet nationellt prov år 5, till skillnad från antalet olika verb inom denna kategori.

¹⁹ *Skrek* och *skriker* har räknats som enskilda varianter av *skrika* för att visa att materialet inrymmer också en annan sorts variation, dvs. variation av böjningsform.

sn	Ropade, utbrast, hasplade ur sig, skrottade, stammade, flämtade, snyftade, skrek, kved, viskade, stammade, flåsade, ljög, tyckte, gråter, suckar, hulkar, utbrister, andades han fram, utropade, gnällde, röt, fnös, mumlade (24 av totalt 86)	Fortsatte, svarade, började, frågade, förklarade, avbröt, kontrade, upprepade, fortsätter, förklarar, avbryter, frågar, svarar, avslutade, berättar, påpekade, konstaterade (17 av totalt 202)	685
np9	Beställde, skrek, väste, gråter, ryter, traggade, utbrast, ropade (8 av totalt 15)	Hade svarat, frågade, svarade, försökte, förklarade, tillade, undrade (8 av totalt 52)	147
npom	Skrek, röt, hojtade, pustade, skriker, jublade, säger, utbrast, ropade, utropade, kved, fnös (12 av totalt 28)	Svarade, frågade, fortsatte (3 av totalt 13)	95
e	 (0 av totalt 0)	Påstod, svarar (2 av totalt 2)	8

Man kan se att verbvariation dels ökar med ålder, dels varierar en del med textkollektiv (i både förekomst och typ), vilket inte är förvånande eftersom antalet citerande verb per textkollektiv är mycket olika (vilket figur 6.12 redan visar).²⁰ Emellertid är antalet olika beteendeverb större för skräcknovellen, vilken omfattar färre ord och också färre citerande verb per 1000 ord än deckarnovellen. När det gäller språkhandlingsverb är förhållandet det omvända. Möjligen har detta texttypiska förklaringar. En sådan kan vara att eftersom deckarnovellen som texttyp presupponerar en förhørssekvens, får språkhandlingsverben en större plats på grund av att förhörets register utgörs av de sociala handlingarna *fråga* och *svara* (och i och för sig också provocerande påståenden) som förekommer när hjälten konfronterar sina misstänka.

Det är kanske inte heller någon slump, utan snarare texttypiskt, att skräcknovellens karaktärer *stammade*, *flämtade*, *snyftade*, *skrek*, *kved*, *viskade*, *flåsade*, *grät*, *suckade* och *hulkade* eftersom det uttrycker standardiserade sätt antagningarna (läs spöken och mördare) och protagonisterna (läs de av spöken och mördare ansatta), måste ge språklig nyans till sina uttryck i de registerbundna mönster texttypen bär med sig, i det här fallet *ansätta-ansatt*.

Ett annat sätt att se på verbutvecklingen är att de tidiga textkollektivens beteendeladdade verb mest består av verb som på ett eller annat sätt talar om något om hur själva utsägandet lät, t.ex. avseende volym som i *skrika* och *ropa*, och att det för de senare (deckarnovell och framåt) ingår flertydiga verbtyper av slaget *snäsa*, *suckar* och *andas fram*. Detta innebär att exempelvis verbet *suck-*

²⁰ Här gör jag dock inte någon relativ beräkning för t.ex. frekvens av olika verb/textkollektiv eftersom det skulle vara ganska missvisande. Essän skulle då ha hundraprocentig variation verbmässigt sett men med grund i endast två förekomster av verb.

ade i meningen *Gå härifrån, suckade han* dels representerar att *gå härifrån* utsägs verbalt, dels representerar att uppmaningen utsägs med ett samtidigt suckande. *Suckade* som realisering innefattar alltså simultant *sa* och *sucka* som ”betydelse” (jfr Magnusson 2008:222).²¹ På samma tema är det värt att notera att det först i år 9 dyker upp ett metaforiskt språkhandlingsverb i det militär-/idrottsstrategiskt anknutna *kontrade*. Lika lite av en slump är det att det i deckarnovellens värld av faktiska angivelser, börjar *konstateras* saker och ting (även om detta inte är metaforiskt, utan kanske mer avancerat, på så vis att verbet tillhör en mer vuxen språkrepertoar).

Ett annat intressant resultat finner man inom gruppen beteendeverb för år 5:s nationella prov och omskrivningen av detsamma i år 9, där variationen ökar från en till tolv sorter. Extra intressant är detta eftersom dessa textkollektiv, enligt fig. 6.10, har relativt olika kvot av citerande verb per citat (eller ”per replik”), nämligen 60 % för np5 och 49 % för npom. Detta visar att även om provet som skrivs i år 9 har färre belägg där citerande verb ackompanjerar citeringen, så har år 9:s texter ändå fler beteendeverb såväl i absoluta tal som relativa. För språkhandlingsverben är ökningen mer blygsam, men ändå noterbar.

För att nu göra ett kort inpass av jämförande med annan forskning, är det (som tidigare nämnts) ett av Nordqvists resultat att ”12- and 15-year olds generally produced very few speech projections” (2001a:244). Detta är, med ovanstående genomgång i åtanke, ett resultat som avviker väldigt mycket från mitt. Eleverna i det här materialet har istället mycket hög frekvens av anföringspartier. Vad gäller verb kan Nordqvist för gruppen 12–15 år påvisa mycket liten variation. Hon får resultatet att förutom de svenska motsvarigheterna till ”*say* and *call*”, uppträder endast ”a few other types of verbs” (Nordqvist 2001a:245). Den vuxna gruppen hos Nordqvist visar upp en samlad mängd av 33 olika citerande verb. I Garmes material är motsvarande siffra 20 (1988:100). Tablå 6.4 omfattar 47 olika beteendeverb och 30 olika språkhandlingsverb, vilket ger totalt 77 olika citerande verb (nu dock med böjningsformer oräknade). För vuxen skönlitteratur räknar Liljestrand (1983:181) in totalt 106 olika verb i sitt stickprov. Eleverna i den här undersökningen är alltså vuxenvärlden ganska tätt i hasorna. I en jämförelse med Liljestrands fördelning framgår också att elevernas verbval i stort motsvarar vuxen skönlitteratur (något som även Garme 1988:101 konstaterar). Man kan i ljuset av det longitudinella fortskridandet i tablå 6.4 också tillfoga en sista kommentar, nämligen att språkhandlingsverben tycks tömmas ut ju längre mot år 9 man kommer, även om enstaka nypåfunna enheter fortfarande påträffas där. Kategorin beteendeverb tycks dock

²¹ Det är här emellertid inte frågan om grammatisk metafor (Halliday 1998b, Magnusson 2008: 220ff.), utan snarare om en metonymisering av processen i den bemärkelsen att verbet ges en multipel, simultan, betydelse, dvs. mer åt det håll som litterär metonymi brukar beskrivas.

oändligt påfyllningsbar. Om verbvariation är något som visar sig vara föränderligt över longitudinell sträckning, bör det också finnas skillnader mellan betygsstegen. Av tablå 6.5 nedan framgår de olika citerande verb som använts i år 9-texterna (dvs. robinsonad, skräcknovell, essä och ordinarie nationellt prov).

Tablå 6.5. *Verb/betygssteg (beräkningsgrund i antal texter: Robinsonad: 1 G, 16 VG och 11 MVG, Skräcknovell: 2 G, 14 VG och 14 MVG, NP år 9: 5 G, 21 VG och 5 MVG, Essä: 3 G-texter, 12 VG och 14 MVG, Totalt: 11 G-texter, 63 VG och 44 MVG)*

	Beteendeverb	Språkhandlings- verb
G (11 texter)	- (0)	Frågade, svarade, undrade (3)
VG (63 texter)	Skrek, halvskrek, ljög, tyckte, mumlade, ropar, suckade, viskar, gråter, snyftar, stammar, suckar, skrattar, ryter, grymtade, traggade, utbrast, pep, gnällde, hojtar, tjoar, snäser, fräser, utropar, fnös (25)	Frågade, svarade, föreslog, undrade, lägger till, fortsatte, förklarar, började, tillade, avslutade, upprepade, berättade, beskrev, påpekade, konstaterade, avbröt, instämmer (17)
MVG (44 texter)	Beställde, utbrast, ropade, skriket, hasplade ur sig, stammade, flämtade, snyftade, nästan skrek, kved, viskar, skrattade, flåsade, suckade, ljög, mumlade, hulkar, väste, andades, muckade, röt, muttrade, fick fram, stönade (25)	Påstod, frågade, fortsatte, svarade, började, förklarade, avbröt, förklarade, kontrade, upprepade, undrade, tillade, höll med, upplyser (14)

Precis som man i det longitudinella resultatet återfinner den övervägande delen av verbvariationen i *de senare textkollektiven*, återfinner man en övervägande del av denna variation i *de högre betygsstegen*. Att tala om någon återgång (som huvudtendensen visar) i variation vore dock alltför spekulativt.²² Tydligast urskiljer sig dock G-gruppen med sin nästan obefintliga variation (även om den är baserad på långt färre texter än de båda övriga kategorierna). Viss ”upprättelse” får dock G-gruppen om även deckarnovellen räknas²³ (som utslutits ovan eftersom den inte ingår i år 9:s betygsatta texter), eftersom G-grup-

²² Variation är kanske ett drag som inte bör följa huvudtendensen? Man kunde i kapitel 5 se att ett annat variationsmått, *ovix*, inte hade en avtagande kurva – även om det för verbvariationen är svårare att beräkna ett relativt jämförelsetal. Man kan dock generellt tänka sig att några drag rimligtvis bör fortsätta att utvecklas uppåt, även om detta ”uppåt” naturligtvis inte kan vara utan gräns. Lokala tendenser behöver, som redan poängterats, dock inte ha samma utseende som huvudtendensen.

²³ I deckarnovellen finns något fler texter med betyget G insamlade än för övriga skönlitterära texter. (Deckarnovellen är f.ö. den enda betygsatta texten som inte är skriven i år 9.)

pen där har en viss variation inom både beteende- och språkhandlingsverb (se bilaga 6.3). Tendensen mellan G och VG är dock fortfarande densamma – G-gruppen har avsevärt mindre variation inom grupperna beteende- och språkhandlingsverb (12 mot 36), men här måste man naturligtvis väga in det faktum att långt färre texter står bakom denna mängd.²⁴

Det finns ytterligare poänger att göra. Somliga verb syftar till att skapa förbindelser mellan olika citat. Det är förmodligen inte en slump att sådana verb, som t.ex. *började*, *fortsatte* och *avbröt*, tillhör de högre betygsstegens repertoar, dvs. verb som indikerar en viss ökning av dynamiken i de samtal som förs mellan de fiktiva karaktärerna. Och, precis som när det gäller det longitudinella resultatet, är det sannolikt inte heller en slump att några av de mer flertydiga verben, som exempelvis *kontra*, tillhör betygs kategorin MVG, precis som de tillhörde ett sent textkollektiv enligt tablå 6.5 ovan.²⁵ Nedan följer nu nästa enhet inom citerande röst – *omständigheter* (förkortas O).

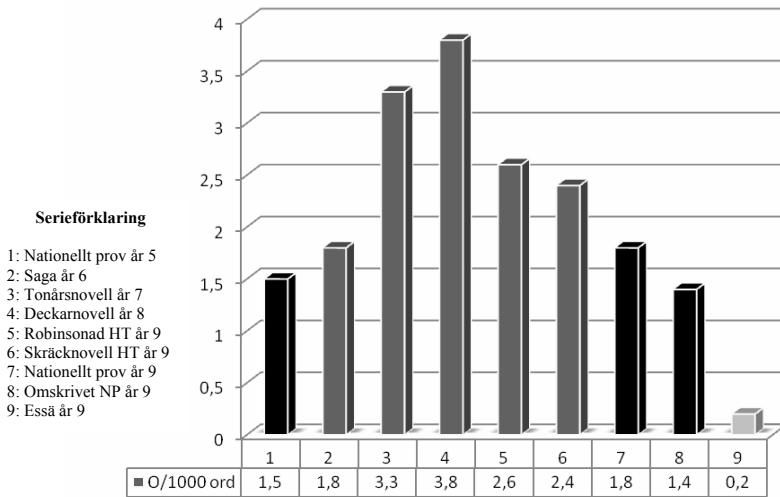
6.3.4. Omständigheter i citerande röst: sort, frekvens, variation

”Du, jag och mamma, viskade han **låg**mält.” (Emelie, skräcknovell år 9)

Att låta en *omständighet* påverka det citerande verbet är en teknik som regisserar det utsagda. Ett utrop som ”Stick!” kan t.ex. regisseras så att det framgår på vilket sätt ordet har utropats, t.ex. ”sa han **argt**” (alternativt, smått tautologiskt, ”**röt** han **argt**”). Om man först ser på antal O/1000 ord, visar sig huvudtendensen även för denna enhet (vilket inte är konstigt eftersom möjligheten att över huvud taget utnyttja O, är direkt kopplad till förekomsten av ett citerande verb):

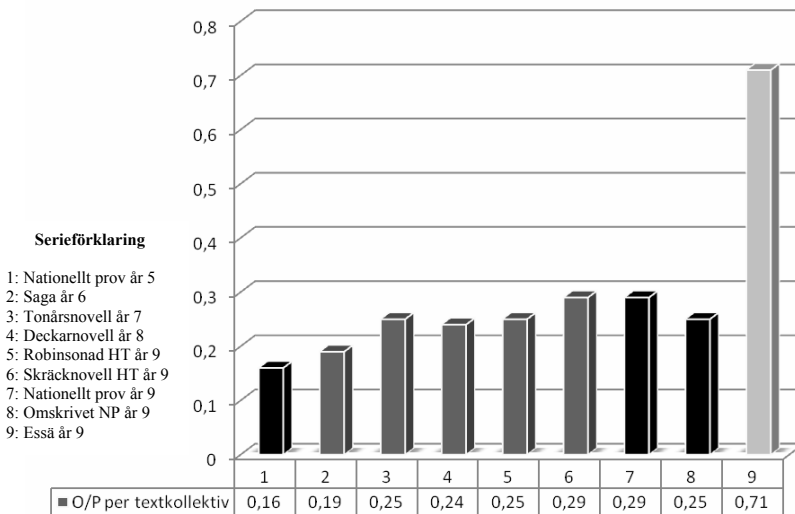
²⁴ Det bör också nämnas att MVG-gruppen för deckarnovellen inte är någon grupp, utan representeras av en elev.

²⁵ Verbet *kontra* kan därför få utgöra ett symboliskt koncentrat av att diakronins utfall har likheter med synkronins inom en elevgrupp i grundskolan.



FIGUR 6.13. *Omständigheter/1000 ord för respektive textkollektiv*

För denna enhet kan det vara intressant att även representera utfallet relativt antalet citerande verb (istället för O/1000 ord), eftersom man då får en bild av hur ofta en citerande röst innehåller en *omständighet* (alltså istället för en bild av hur ofta *omständigheter* inom citerande röst inträffar/1000 ord):



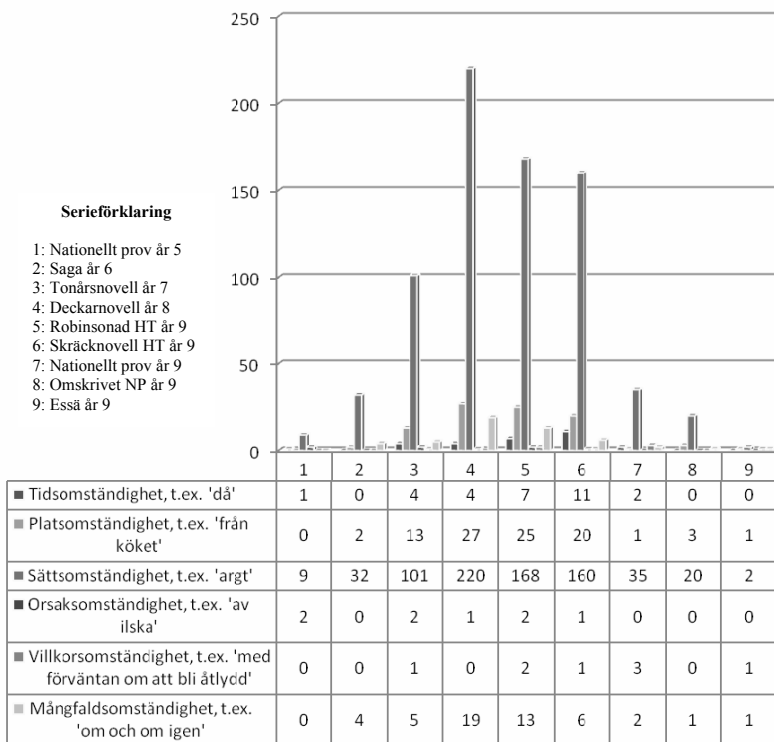
FIGUR 6.14. *Kvoten O/citerande röst per textkollektiv*

Fig. 6.14 visar att skillnaderna textfälten emellan är relativt små, undantaget essän.²⁶ År 9:s nationella prov ligger något under de sena skönlitterära textkollektiven och detsamma gäller för det tidiga nationella provet år 5, vars värde 0,19 kan jämföras med sagans och tonårsnovellens 0,25 respektive 0,24. Kanske är det något i det skönlitterära registret som gör att valet av tillägg blir naturligare? Möjligen blir det viktigare att nyansera fiktiva personers utsagor än egna? Alternativt är det så att skrivande för hand på begränsad tid gör att antalet enheter inom en och samma sats kortas ned. Inom det skönlitterära textfältet visar *omständigheterna* en försiktig ökning från sagans 0,19 (vilket ju innebär att 1 av 5 citerande verb har en omständighet knuten till sig)²⁷ till skräcknovellens 0,29 (dvs. ca 3 av 10 verb).

När det kommer till vilka olika typer av *omständigheter* som dominerar, är resultatet mycket tydligt: processerna nyanseras oftast genom ett tillägg av en *omständighet* som anger på vilket *sätt* något utsagts. Av övriga är *plats* mest frekvent t.ex. ”sa han från övervåningen”:

²⁶ Essäns båda värden (i 6.13 respektive 6.14) belyser ett problem att hantera vid jämförelser mellan resultat där olika beräkningssätt för relativ frekvens använts.

²⁷ Även om somliga citerande röster har fler än en omständighet kopplad till sig, men detta är ganska ovanligt.



FIGUR 6.15. *Typfördelning inom enheten omständighet i absoluta tal för respektive textkollektiv*

På grund av att sättsomständigheten är den mest omfattande kategorin, skall en liknande genomgång som gjordes för verben göras för att se om det går att hitta någon variation också inom denna, och om variationen i så fall kan säga något om skriftspråsutveckling. Det vill säga skriver eleverna bara in omständigheter som *argt* och *ledset* eller finns det mer att förtälja?

Tablå 6.6. Variation av inom omständighet av sättstyp (Os)

	Sättstyp (Os)	Totalt antal O
np5	Tydligt, tillbaka, förskräckt, sorgset, glatt, tyst för mig själv (6 olika av totalt 9, dvs. att tre är upprepningar)	12 (samtliga sorter)
saga	Instämmande, i kör, fundersamt, besviket, med darrig röst, förskräckt, kort, plötsligt, ilsket, glatt, med mjuk röst, med en blyg röst, med mörk röst, med hopp i rösten, dystert, snyftande, högt för sig själv, håpet, med sin hesa röst, mycket tyst, i munnen på varandra, tyst, mycket lugnt, vresigt, andlöst, nervöst (26 olika av totalt 32)	39
Tonårs-novell	Med darrande röst, tröstande, lite kaxigt, fort, med en fläsande röst, argt, förvånat, tyst, osäkert, med en uppmuntrande röst, lite tyst, oroligt, med en klagande röst, högt, i kör, frågande, plötsligt, glatt, surt, dystert, lite skamsat, irriterat, strängt, för sig själv, lugnt, bestämt, motvilligt, aningen för snabbt, sanningsenligt, snabbt, ynkligt, fundersamt, blygt, andfått, vänligt, sömnigt, förvirrat, med tillgjord röst, förtvivlat, med en hänfull röst, i bakhuvudet, glatt, tröstande, ängsligt, oförstående, med lite generad röst, med ett snällt leende på läpparna, med glad röst, med sömnig röst, med stressad röst, med snäll röst, uppgivet, med en lätt darning på rösten, med en röst som fick det att isa sig i ådrorna, med en sömndrucken röst, bara, högt, i en irriterande ton, sammanbitet, lugnt, med andan i halsen, drömmande, sakta, kort (63 olika av totalt 101)	129
Deckar-novell	Med en trött röst, nervöst, snopet, för sig själv, kort, försiktigt, med darrande röst, stressat, glatt, sömnigt, lite surt, snabbt, irriterat, tveksamt, mystiskt, lågt, tyst, sorgsamt, tvivlande, snällt, beslutsamt, lågt, nyvaket, med bister uppsyn, förtvivlat, med en ursinnig stämma, med en gäspning, kärleksfullt, oskyldigt, skyldigt, fundersamt, med en manlig och modig röst, tyket, vänligt, med osäker röst, bestämt, frågande, högt, osäkert, retligt, med lite irriterad röst, säkert, höftfullt, strängt, med bestämd röst, med ännu mer bestämd röst, oroad, med en lätt ton av skamsenhet, med ett bekymrat ansiktsuttryck, med samma bekymrade ansiktsuttryck som innan, otåligt, förskräckt, trött, motvilligt, på engelska, surt, förvånat, glad över att äntligen få någon fakta, med en förtrollad röst, vänligt, med sorgsen röst, i Strandbys huvud, jäktat, med lugn röst, med mörk röst, sakta och försiktigt, lite nervöst, lite yrt, mycket långsamt, mycket självsäkert, knäckt av att Jack hade en så bra förklaring, med ett leende, mystiskt, med ett lite läskigt ansiktsuttryck, med ett chockat ansikte, i mun på varandra, med dyster röst, med ett leende, med en speciell inlevelse, den här gången lite högre, förmämat, vresigt, kortfattat, kallt, högdraget, med späd röst, oroligt, argt, med entonig röst, förundrat, skrattande, med ett brett flin, ursinnigt, försvarande, med skakig röst, gråtfärdigt, lugnande, förtvivlat, oroligt, med en ledsen röst, lite tyst, med låg röst, med blicken fortfarande fäst vid TV:n, med en vänlig men bestämd ton, lite bekymrat, nyfiken, allvarligt, med en ängslig röst, med en djup gäspning, med ett leende på läpparna, med en tung gäspning, med en skraj ton i rösten, med sin barska stämma, stressat, förbryllat, med gråten i halsen, med flackande blick, otåligt, matt, med ett flin på läpparna, chockat, vänd till Steven, lätt skrockande, olyckligt, vänd mot Geoffrey, buttert, förvånat, artigt (127 olika av totalt 220)	281
Robin-sonad	Försiktigt, darrandes på rösten, hysteriskt, bestämt, spydigt, tyst, upprört, spant, glatt, oberört, snabbt, argt, för sig själv, oroligt, med en svag röst, med en lugnande röst, med en arg röst, med en tyst ton, vänligt, inom mig, med en konstig röst, andfått, undrande, kort, lite surt, hjälpande, snällt, nyfiken, nerstämt, förbryllat, med darrig röst, artigt, tungt, med en viss irritation i rösten, oroligt tyket, med en väldigt irriterad röst, mycket långsamt, med extra betoning på jag, med en lugnande ton, med en viss känsla att säga "blond", med en väldigt irriterande röst, med en viss tvivel i rösten, med en stark röst, mycket irriterat, stolt, med en fundersam röst, med en viss entusiasm som bara han kunde ha, med hes röst, den här gången lite högre, försiktigt, sorgset, högt, plötsligt, uppförande, nöjt, trött, diplomatiskt, något lättad, allvarligt, upprört, med en röst som vittnade om att han kände som alla andra, halvhögt, hurtigt, knappt	227

	<p>hörbart, hotfullt, den här gången lite högre, ängsligt, med ironi i rösten, med ett stort leende, med en stolt min, med sin ljusa röst, hastigt, med sin mörka och hårda röst, lite skärrande, väldigt skyndande, envist, med glad röst, med en ton i hennes stämma som fick henne att låta uppgiven och förkrossad, kort, plötsligt, kort, nervöst, rädd så hela kroppen skaka, förvånad, med en glad röst, med en lite upprörande röst, med en snäll och varm röst, med en trött röst, med en djup suck, med en ännu djupare suck(!), lite oroligt, tycket, oroligt, väldigt oroligt, ledsamt, utmattat, med ett leende, lite panikartat, tillbaka, på knagglig engelska, till svar, med stressad och flåsande röst, på ren irakiska, med gråten i halsen, med glimten i ögat, med andan i halsen, för mig själv, med en nöjd ton på rösten, med en skrällslagen röst, ännu högre, med darr på rösten, lugnande, i skärande tonlägen, med en ilsken röst, där han står och granskar den flickan han gillade från första gången han såg henne på dagis, förvånad, med en tröstande röst, med glimten i ögat, surt, med en frågande blick på oss andra, med vinden i håret och solen i ansiktet, med gråten i halsen, lite mer på skoj än på allvar, mjukt, förstrött</p> <p>(124 olika av totalt 168)</p>	
Skräcknovell	<p>Mekaniskt, dystert, plötsligt, förvånad, oroligt, med en ynkelig röst, med en allvarlig ton, trött, ömt, argt, lågmält, tvärsäkert, med en kraftig betoning på nio, med en grov röst, spydigt, med en glad röst, med sin grova röst, glatt, snällt, med spänd röst, surt, blygt, på samma gång, tröstande, frågande, irriterat, förskräckt, tyst, surt, skämtsamt, nonchalant, otydligt, med sin pipiga röst, tröstande, med en otålig röst, med en ängslig röst, med en gäspning, förskräckt, förtvivlat, fundersamt, ganska glatt, med en bestämd röst, ledsamt, med en ivrig röst, med en darrande röst, bestämt, vettskrämd, shock artad, med stor smärta, nervöst, tyst, lågt, utan att titta på henne, häpnadsväckande, i Karins ställe, allvarligt, med en sömndrucken röst, får fram genom munnen(!), med panik i rösten, med en lugnande röst, med tyst röst, kort, enförmigt, med glädje i rösten, med ett leende på läpparna, med en blick som skulle kunna mörda, med en avskyvärd röst, med en sårad röst, med irritation i rösten, med den där vänliga rösten som hon får ibland, med ett nickande huvud(!), med en djup och skrovlig röst, med ironi i rösten, med en ljus röst, med samma ton, förvånad, med en frågande ton, med en orolig röst, cynisk, humoristiskt, med en röst som är trött men bestämd, automatiskt(sic!), stammande, högt, lugnt, i kör, på italienska, strängt, med en vänlig svengelska, kortfattat, med hård och mörk röst, med en vänlig och oroande ton, lite stolt, för mig själv, med en bestämd ton, lite tyst för sig själv, lite ivrigt, bestämt, tillbaka, till svar, med ett leende, lite grinigt, högt och kallt, med ett leende på läpparna, lite generat, med en ganska tyst röst, med gråten i halsen, högt ut i luften, nyfiken, med tårar i ögonen, med en lugn röst, befallande, med avsmak i rösten</p> <p>(112 olika av totalt 160)</p>	201
np9	<p>På italienska, uppgivet, snabbt, plötsligt, på svenska, strängt, snällt, i munnen på varandra, för mig själv, dystert, förtvivlat, övertydligt, i kör, lite nervös, med en vänlig röst, tillbaka, sömnigt, entusiastisk, argt, med dansk brytning, med en stor bit macka i munnen, lite oroligt, på bästa sätt, långsamt, med en sur ton, väldigt flåsande, så högt hon bara kunde, ledsamt, på bred norrländska, tyst, nervöst, plötsligt</p> <p>(31 olika av totalt 35)</p>	43
npom	<p>För mig själv, argsint, plötsligt, leende, glatt, högt, med ett flin, högt, med ett brett flin(!), med en frågande blick, irriterat, högt, förtvivlat, i ett litet oroligt tonläge, lite generat, på ett litet humoristiskt sätt, trumpet, lugnt, sömndrucken</p> <p>(19 olika av totalt 20)</p>	24
Essä	<p>1 kör</p> <p>(1 av totalt 1)</p>	4

På frågan som anförde tablån: ”Skriver eleverna bara in sättsomständigheter som *argt* och *ledset*”, kan man nu självklart svara nej. Som man kan se är variationen av omständigheter av sätstyp mycket stor. Eleverna använder mycket sällan samma typ av omständighet (exempelvis är skräcknovellens 160 sättsomständigheter olika till 70 %, 112 unika av 160 totalt). Kanske beror variationen på att omständigheten är ett tillägg som är mer övertänkt inplacerat än det

citerande verbet.²⁸ Listningen visar också på en relativt stor kreativitet i att skapa omständigheter som inte medges på samma sätt då endast *ett* ord (verbet) skall varieras. Till exempel går en omständighet med grund i formeln ”med en X röst” varieras med en mycket stor mängd adjektiv.²⁹

Det finns också subenheter inom O sett till vilken funktion de kan ha. Liljestrand delar upp sådana i anföringsuttryck som är ”utbyggda med”

- attityd och extralingvistiska uppgifter /.../ *argt, med matt stämma /.../*
- extralingvistiska uppgifter /.../ beteende, t. ex. *svarade han med ett uttryck av likgiltighet /.../*
- uppgift om tid/upprepning /.../ *sade han efter ett ögonblick*

samt:

- en brokig grupp där det t. ex. ingår ett *böra*: *hörde han någon säga*. (Liljestrand 1983:181ff.)

För Liljestrands material är subenheten *attityd* dominant. Därefter fördelar sig *extra-* och *paralingvistiska* uttryck lika. Minst antal renderar utbyggnader med ”uppgift om tid/upprepning” och kategorin ”utbyggda på annat sätt” (Liljestrand 1983:182). Man kan i figur 6.15 se att Liljestrands kategorisering till viss del stämmer in på hur elevgruppens omständigheter fördelar sig i subenheter, men det är också tydligt att Liljestrands indelning är grammatiskt baserad, varför hans kategorier går på tvärs över den enhet som här kallats omständighet, och den framöver kommande enheten *utvidgning*.

För textkollektivets räkning är alltså omständigheter ymnigt förekommande, vilket till viss del emotsäger Nordqvists resultat (2001a:243): ”the adult narrators often use adverbial modifiers/.../ to another extent than the young-

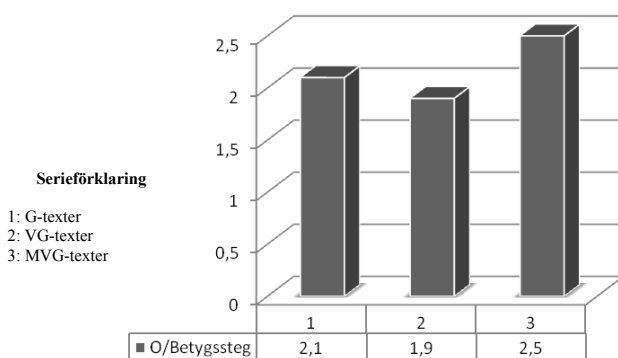
²⁸ Och kanske är det så även i vuxen skönlitteratur, vilket emellertid inte finns undersökt även om fenomenet i sig har kommenterats (se Liljestrand 1983:181f.). För ungdomars del kommenteras omständigheter av både Garne och Nordqvist, dock något begränsat (Garne 1988:102 och Nordqvist 2001a:243). Andra har noterat att fenomenet omständighet är överlag ökande (det vill säga då man räknar omständigheter både i och utanför anföringar), till exempel Vygotkij (1999:66) och Loban (1976:54).

²⁹ Liljestrand listar en liknande variation för professionell skönlitterär text (1983:265ff.). Dock skriver han aldrig ”hur siffrorna fördelar sig på enkla respektive utbyggda verb” (1983:181), vilket gör att någon procentuell fördelning inte finns att jämföra med. Dock kan man genom egen beräkning komma fram till att det i Liljestrands material är 404 citerande verb av totalt 1234 som tar med sig vad som här kallas omständighet, alltså 33 %. Detta visar att elevernas, i år 9, 29 % måste sägas vara på väg mot en ”vuxen relativ frekvens” vad gäller omständigheter.

er narrators do”. Men hur mycket detta ”to another extent” verkligen är framgår emellertid inte riktigt tydligt, men tydligare är att de yngre skribenterna i hennes material visar upp en relativ fattigdom på omständigheter i sina citerande röster. Också Garme konstaterar att elevernas texter innehåller relativt få omständigheter:

Endast en liten del av anföringsuttrycken i elevuppsatserna, mellan 17 och 23 % över årskurserna, är utbyggda med något förtydligande tillägg. Ökningen med uppsatsförfattarens ålder är alltså ringa – däremot gäller generellt att de utbyggda anföringsuttrycken inte förekommer hos de svaga skribenterna. (Garme 1988:102)³⁰

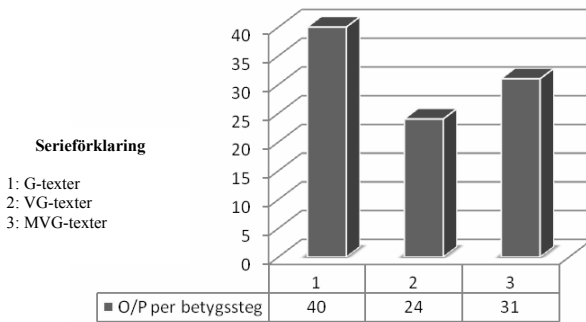
Hur omständigheter faller ut med avseende på betygssteg framgår av figur 6.16:



FIGUR 6.16. Omständigheter per 1000 ord för respektive betygssteg (beräkningsgrund i antal texter: Robinsonad: 1 G, 16 VG och 11 MVG, Skräcknovell: 2 G, 14 VG och 14 MVG, NP år 9: 5 G, 21 VG och 5 MVG, Essä: 3 G-texter, 12 VG och 14 MVG, Totalt: 11 G-texter, 63 VG och 44 MVG)

³⁰ För det här materialet faller kvoten för de nationella provens räkning ut som en ökning från 16 % (np5) till 29 % (np9) respektive 25 % (npom). För den sista skräcknovellen ligger kvoten på 29 %. Alltså visar de här undersökta textkollektiven upp en generellt sett större ökning (som i sig kanske inte är så ”ringa” utan snarare rätt normal eftersom Liljestrands vuxenmaterial ligger på 33 %), vilket kan ha sin grund i att urvalet inte har så stark representation av dem som Garme (1988:102) benämner som de ”svaga skribenterna”. (En annan bidragande orsak kan vara att jag här även räknar med O i de fall de inbegrips i ett anföringskomplex med mentalt processverb (t.ex. *tänka*), vilket Garme inte gör.)

Figur 6.16 visar alltså att omständigheter används ganska jämnt över betygsstegen sett till antal/1000 ord. Relativt antal P (processverb) blir resultatet något annorlunda (figur 6.17).



FIGUR 6.17. *Kvoten O/P per betygssteg (beräkningsgrund i antal texter: Robinsonad: 1 G, 16 VG och 11 MVG, Skräcknovell: 2 G, 14 VG och 14 MVG, NP år 9: 5 G, 21 VG och 5 MVG, Essä: 3 G-texter, 12 VG och 14 MVG, Totalt: 11 G-texter, 63 VG och 44 MVG)*

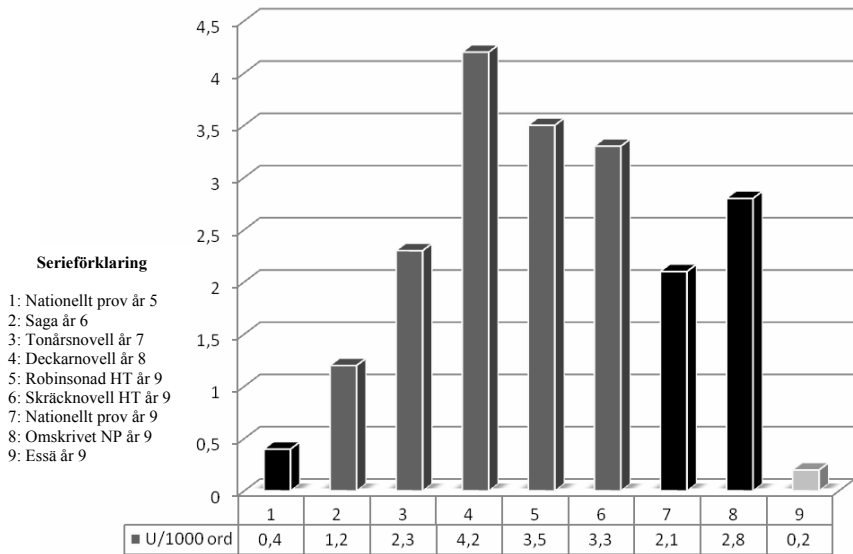
Detta relativa beräkningssätt påverkas som synes återigen av textlängdsmåttet. VG-texterna, som är mycket långa och fullspäckade med citat, utgör bottenotering och G-texterna som är ganska korta vinner på att ha få citerande sekvenser totalt sett, då relativt många av dessa ändå innehåller omständigheter. Det båda figurerna emellertid uppvisar samstämmighet kring är att omständigheter är frekvent förekommande inom samtliga betygssteg. Nästa enhet inom den citerande röstens ram är den s.k. *utvidgningen* (U).

6.3.5. Utvidgningar i citerande röst: sort, frekvens, variation

”Nää, ljög jag och skakade på huvudet.” (Olivia, tonårsnovell år 7)

”Hej då! Ropade han innan han smällde igen dörren efter sig.” (Magnus, skräcknovell år 9)

Först och främst ger måttet U/1000 ord (i fig. 6.18) en bild av utvidgningar (U) som något som följer huvudtendensen:

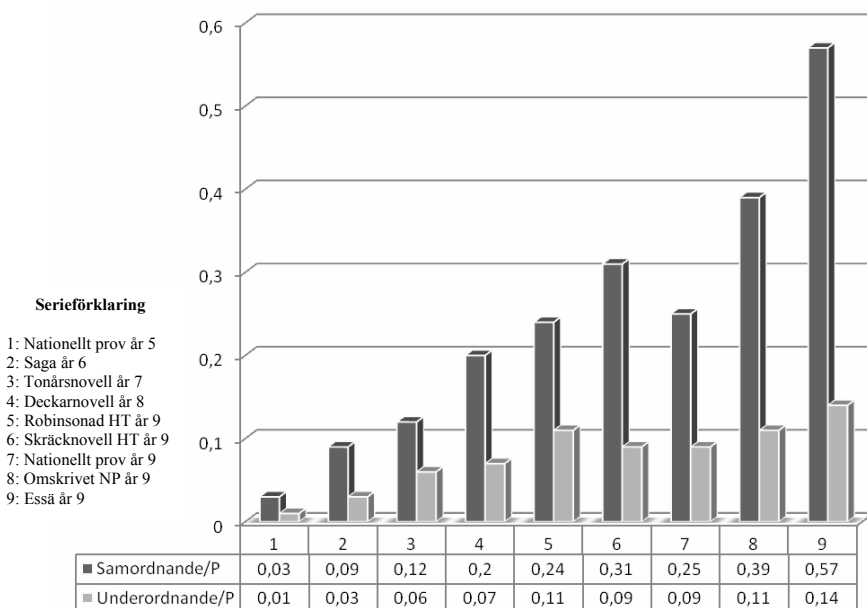


FIGUR 6.18. Utvidgningar per 1000 ord för respektive textkollektiv

Sett till det skönlitterära textfältet följer U huvudtendensen, dvs. ökar fram till deckarnovellen och minskar därefter. Detta är inte förvånande eftersom U hänger samman med citerande rösts användning (vilken visat sig följa huvudtendensen). Np5 och essän sticker ut med mycket låg frekvens, vilket även det hänger samman med att antalet belägg för citerande röst är mycket lågt för dessa, även om det för np5 är högre (9,3/1000 ord) än för essän (0,3/1000 ord). Därför måste det låga värdet för U i det nationella provet i år 5 vara en indikation om något som tidigare forskning påtalat, nämligen att det inte riktigt hör till år 5:s skriftspråk att utvidga satser till satskomplex i någon större omfattning, och att ju längre ner i åldrarna man undersöker språk, desto kortare och mer fragmentariska blir uttrycken (se t.ex. Pettersson 1977:121f., samt Loban 1976:12ff. för metodologisk diskussion, men 38f. för resultat). Indikationen är också sannolikt sann av den anledningen att citerande röst är mer frekvent som subtyp i np5 än i np9 (jfr. fig. 6.7), men ändå är utvidgningen, som utgör en enhet inom denna subtyp, mindre frekvent i np5.³¹ Utvidgningar kan även för-

³¹ Exemplifierat blir skillnaden den att i np5 skriver eleverna många citerande röster så här: "Han sparkade mig, skrek Anton". I år 9 skriver de färre "Han sparkade mig, skrek Anton" överlag, men när de väl skriver sådana, gör de det med tillägg i stil med "Han sparkade mig, skrek Anton och stirrade hotfullt på sin bror".

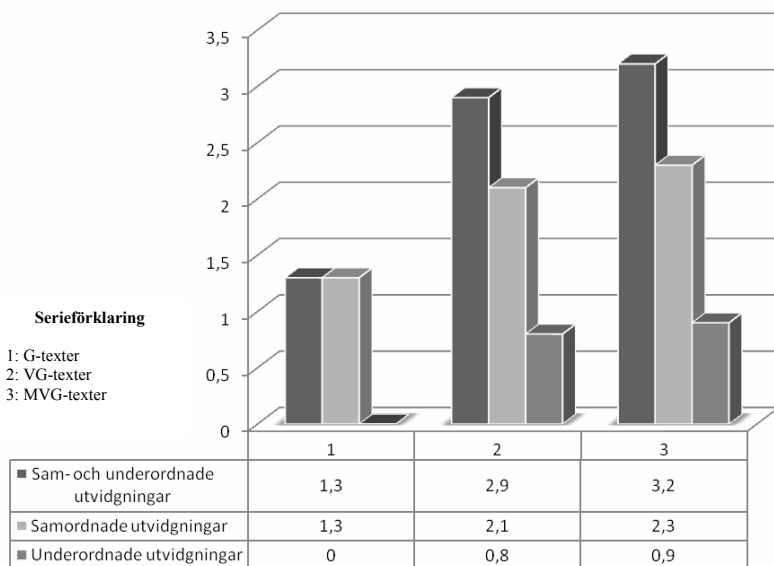
delas sig i två grammatiska varianter, a) samordnande ("Stick! skrek Kalle och sprang fort därifrån") och b) underordnande ("Stick! skrek Kalle, som nu hade fått upp farten"). Frekvensen för dessa båda visas i figur 6.19.



FIGUR 6.19. Samordnande och underordnande utvidgningar per 1000 ord för respektive textkollektiv³²

Fördelningen visar alltså på en relativt stor skillnad mellan mängden samordnande och underordnande utvidgningar. Underordningarna såväl som samordningarna ökar, men de förra är representerade i mindre omfattning, vilket kan hänga samman med att appropriering av användningen av sådana är en senare fråga i språkutvecklingen än det är för samordning (se t.ex. Nordqvist 2001:61 för en sådan diskussion). Mellan (och inom) textfält syns ingen större skillnad i proportionen mellan sam- och underordnande utvidgningar, vilket ger vid handen att just proportionen dessa båda emellan inte kan sägas vara texttypsavhängig. För betygsstegen ser utvidgning ut att vara ett drag som är mer frekvent hos de högre betygsstegen. För enheten underordnande utvidgningar noterar man till och med nollförekomst för G-gruppens texter:

³² Notera versalt "U" för Utvidgning men "u" för underordnande.



FIGUR 6.20. *Utvidgningar per 1000 ord per betygssteg (beräkningsgrund i antal texter: Robinsonad: 1 G, 16 VG och 11 MVG, Skräcknovell: 2 G, 14 VG och 14 MVG, NP år 9: 5 G, 21 VG och 5 MVG, Essä: 3 G-texter, 12 VG och 14 MVG, Totalt: 11 G-texter, 63 VG och 44 MVG)*

En mer finfördelad indelning, i subenheter, går att göra också av sam- och underordning (se bilaga 6.4 för respektive subenhet och förekomst, se vidare Halliday 2004:383-441 för terminologi samt för en nyckel till min kodning, se bilaga 3.16). För samordningarnas räkning dominerar subenheten ”tillägg genom samordning” (Holmberg & Karlsson 2006:129 samt 137) av varianten *addition* (Halliday 2004:405), det vill säga huvudsakligen utvidgningar av typen ”Stick, skrek han **och sprang därifrån**”. För underordningarnas räkning dominerar subenheten ”utveckling” (Holmberg & Karlsson 2006:137) av varianten *descriptive* (dvs. satser som inleds med *som, vars, vilken* etc.) (Halliday 2004:399), respektive ”specifisering genom underordning” (Holmberg & Karlsson 2006:129) av varianten *temporal* (Halliday 2004:411-413), t.ex. ”Stick, skrek han, **under tiden som de andra vände ryggen mot honom**”.

Orsaken till att dessa olika varianter dominerar, måste emellertid analyseras i anslutning till deras respektive funktion för texten som helhet, vilket inte avgränsningen i den här avhandlingen har kunnat omfatta. Funktionerna kan dock kort kommenteras med att de, med Garmes ord, kan vara en ”upplysning som antingen bör uppfattas som riktad till läsaren eller är till för att föra hand-

lingen framåt” (1988:101). Till viss del avslöjas vilken sådan funktion utvidgningen har av den subenhet den tillhör, genom att exempelvis samordning genom tillägg (+*addition*), ger tilläggsinformation, inte sällan genom *och*-sats, vilket innebär att den oftast syftar till att just ”föra handlingen framåt” (även om den *kan* fylla också den andra funktion som Garne nämner). Underordning genom specifikation (+*temporality*) har med tid att göra, och torde motsvara omständigheten tid, men som utvidgning i något mer elaborerad form. Underordning genom utveckling (+*description*), är alla satser som inleds med *som* eller *vilken*, vilket leder till att dessa utvidgningars funktion måste vara att nyansera en persons plats (”som stod i dörren och bligade”), eller övriga beteende i relation till det citerade (t.ex. ”som nu var rosenrasande”). Dock måste jag skjuta ytterligare beskrivningar av denna enhet till kapitel 7 – det är alltför omfattande att återge samtliga varianter för det totala textkollektivet. U är en än mer outtömlig enhet än O (som förvisso visade på ganska stor komplexitet, men som ändå är något mer ”läst”).

6.3.6. Kommenterande röst

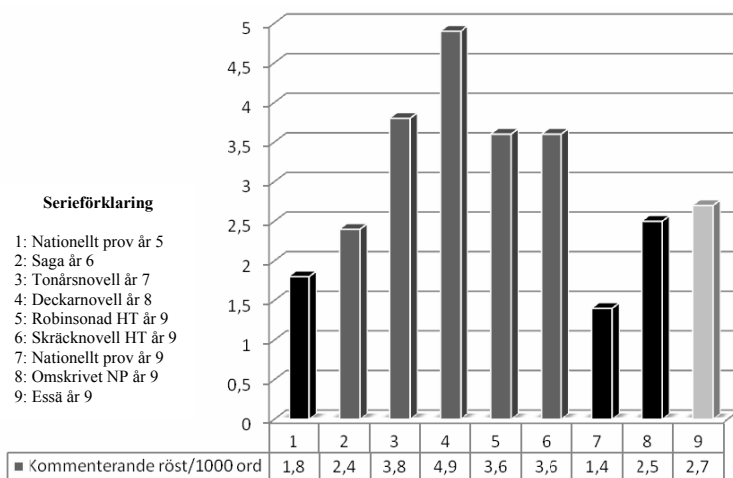
När lektionen var slut bad *fröken* mig att stanna kvar lite.

– Lisa sa att hon trodde att det är du som har tagit kjolen. Är det du?” (Olivia, tonsårsnovell år 7)

– Kommer du ihåg? Äh... det vet jag att du gör, vilken dum fråga av mig. Knack, knack, är det någon hemma? *Karin* *knackade sig själv på huvudet* och slängde huvudet bakåt och skrattade mekaniskt med sin *iskalla röst*. (Klara, skräcknovell år 9)

”Jag blev pendant, städade hela tiden och var rädd för all smuts. Till sist ville jag inte ens laga mat för att jag smutsade ner då.” *detta är en kvinna av många andra*. (Christina, essä år 9)

För somliga citat finns ingen citerande röst. Emellertid kan det finnas kommentarer till citat (och faktiskt också till referat) i relativt direkt anslutning till dessa. I det första exemplet (under rubrik 6.3.6 ovan) är det ordet *fröken* i första meningen som ger vägledning till vem som säger ”Lisa sa att hon trodde...” etc., även om inte ett *sa fröken* binder citatet. I det andra exemplet, från Klaras skräcknovell, är det orden *Karin* och *knackade* som gör att vi kopplar utsagan ”knack, knack” etc., till just den som sedan benämns *Karin*. Frekvensen av subtypen kommenterande röst faller ut enligt figur 6.21.

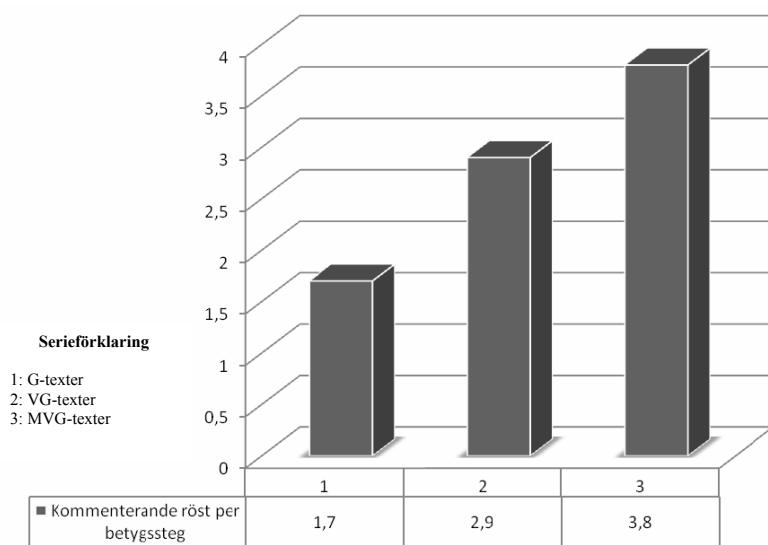


FIGUR 6.2I. *Kommenterande röst per 1000 ord för respektive textkollektiv*

Man kan här se att huvudtendensens mönster återkommer. Man kan också se att essän hävdar sig ganska väl, vilket beror på att den har en ganska stor mängd fria citat till vilka kommenterande röst oftast ansluts. Det nationella provet i år 9 ligger markant lågt i förhållande till de två övriga nationella proven, och mycket lägre än de skönlitterära texterna. Förklaringen kan inte vara att sakprosaandelen skulle spela roll för det nationella provet år 9, eftersom essän med tydlighet visar att tekniken är ymnigt förekommande också inom sakprosa (även om essäns stil inte sällan uppvisar många skönlitterära drag i jämförelse med annan mer "renodlad" sakprosa).

Jämfört med tidigare forskning kan man säga att resultatet kontrasterar skarpt mot Garmes: "Exemplen är totalt sett få" (1988:101). I detta material är de, i t.ex. skräcknovellen, mer vanliga än exempelvis omständigheterna. Utfallet för respektive betygssteg visar på en ökning av kommenterande röst/1 000 ord.³³

³³ Ett utfall som också står i kontrast till att fenomenet longitudinellt sett får mindre representation per textkollektiv (i takt med att också mängden citerad röst överlag sjunker), men att det då det används i de senare textkollektiven förekommer oftare per 1000 ord i de mer avancerade texterna – ett mönster som påminner om utvidgningarnas.



FIGUR 6.22. *Kommenterande röst per 1000 ord för respektive betygssteg (beräkningsgrund i antal texter: Robinsonad: 1 G, 16 VG och 11 MVG, Skräcknovell: 2 G, 14 VG och 14 MVG, NP år 9: 5 G, 21 VG och 5 MVG, Essä: 3 G-texter, 12 VG och 14 MVG, Totalt: 11 G-texter, 63 VG och 44 MVG)*

Också kommenterande subtyp kan delas in i enheter skapade i linje med deras respektive funktion. Vanligast är att kommenterande röst nyanserar *vem* som sagt något (istället för att citerande röst utför detta jobb), t.ex.: ”Gå härifrån! **Det var hennes morfar som talade**”. Näst vanligast är att man i en och samma mening både nyanserar utsagan och specificerar personen som talar, t.ex.: ”Gå härifrån! **Det var hennes morfar som skrek irriterat på kronofogden**”. Ovanligast är den kommenterande röst som enbart fungerar som utsagenyanserande. Den t.ex. se ut på följande vis: ”Stick! **Irritation låg helt klart i luften**”. Till mer specifika kommentarer kring kommenterande rösts funktion och utseende, återkommer jag i kapitel 7, främst av samma skäl som angavs för enheten utvidgning – det finns för många (tillika långa) enskilda exempel för att de skall vara möjliga att lista för samtliga texter.

6.3.7. Delsammanfattning av citerad, citerande och kommenterande röst

Sammanfattningen följer i princip kapitlets disposition. Jag börjar med citerad och citerande röst, de överordnade subtyperna, för att sedan gå över till olika

enheter inom citerande röst, närmare bestämt omständigheter och utvidgningar. Därefter följer kommentarer kring subtypen kommenterande röst. Jag rör mig i sammanfattningen mellan kommentarer kring textfält, texttyp och text samtidigt som åldersökning och betyg också är nedslagspunkter.

Citerad och citerande röst visade sig generellt sett följa huvudtendensen. Dock är framförställd citerande röst ett undantag (t.ex. ”Häxan sa: Stick härifrån!”) eftersom sådana tenderar att a) minska över åren, b) vara mer frekventa i de nationella proven än i skönlitterär text och c) minska i takt med att betyget blir högre. För c gäller det motsatta för medialt placerade citerande verb vilket gör att två utvecklingsgångar kan utläsas (om än med viss reservation) i dessa två sätt att placera verben: 1) utvecklingsgången verkar gå mot minskat användande av framförställt verb, vilket bekräftas både longitudinellt och synkront i betygsstegen och 2) utvecklingsgången verkar gå mot ökat användande av medialt placerat citerande verb – både longitudinellt och synkront. Dessa två indikatorer ger tillsammans en signal om vad som verkar utgöra ett för den här gruppen textuellt, stilistiskt avseende.

Vid en jämförelse med Birgitta Garmes (1988) undersökning av citerande verb (för talade röster), visar det sig att det här materialet matchar hennes, det vill säga att antalet citerande verb per ”replik” ökar mellan år 5 och 9 (för hennes material mellan år 7 och 9). Dock blir beräkningsgrunden som ovan uttryckts som citerande verb/replik något missvisande, då den inte kompenserar för textlängd. Detta vill säga att beräkningen inte kompenserar för det faktum att om en text är väldigt lång, innehåller den långt fler sjok av citerad röst (normalt sett), vilket också innebär att färre citat är att vänta än för en kortare text. I den senare måste åtminstone en större del av de få dialogpartierna innehålla citerande verb, eftersom de nästan alltid tjänar syftet att förutom att säga att något har uttalats också specificerar vem som talar (ett specificerande som alltså blir mindre nödvändigt då texten har långa dialogpartier mellan samma personer texten igenom), varför också den relativa frekvensen blir väldigt hög.

Ytterligare en generell notering är att talade röster representeras i avsevärt större utsträckning än tänkta. Detta är helt i linje med vad som sagts i tidigare forskning om både vuxen skönlitteratur och om elevers texter. En intressant iakttagelse för det skönlitterära fältet (i mitt material) är att de *tänkta* rösterna (mentala processer: *tänka, grubbla* etc.) inte planar ut och minskar på samma sätt som de *talade* (verbala processer: *säga, ropa* etc.), men det måste sägas att skillnaderna i sifferserien inte är tillräckligt stora för att kunna betraktas som ”säkerställda”.

Betygsmässigt sett visar resultaten en ökning (för de betygsatta texterna från år 9) mellan G-gruppens citerande röst och VG-gruppens, men också att MVG-gruppen har en något lägre användning än VG-gruppen. De högre be-

tygsstegens texter sammantagna (VG+MVG), inrymmer dock citerande röst i betydligt större utsträckning än vad G-gruppens gör (vilket även visade sig gälla för subtypen fri citerad röst).

Vad gäller specifika val av verb i citerande röst, är den första slutsatsen att grundverb (*säga, tänka*) är vanligast för både tal- och tankecitat – även detta ett faktum som är i linje med vuxen litteratur (om än ”skön” sådan). Dock kan man iakta en försiktig longitudinell ökning av språkhandlings- och beteendeladdade verb (t.ex. *fråga, svara* respektive *grymtade, knorrade*), i det skönlitterära textfältet. Mellan saga och skräcknovell visar det sig att grundverbets andel av totalt antal citerande verb sjunker från 68 till 53 %, samtidigt som språkhandlingsverben ökar från 22 till 33 %, och beteendeladdade verb från 10 till 14 % (av samtliga använda citerande verb). För samtliga textkollektiv inom fältet 2–6, är fördelningen dock alltid den att grundverben är mest frekventa därefter språkhandlings- och sist beteendeladdade verb.³⁴ För enskilda verbs vidkommande är, till skillnad från ovanstående typer av verb, ett första resultat att variationen är slående stor, vilket är ett diametralt motsatt resultat i jämförelse med först och främst Nordqvists (2001a), men också Garmes (1988).³⁵ Den analys som gjorts i kapitel 6 har därmed också påvisat att resultat (kring röst användning) är extremt metodologiskt avhängiga. Utveckling visar sig mycket vara en fråga om vad vi använder för slags material för att mäta utveckling med. Skillnaderna mellan experimentellt, ”semiexperimentellt”³⁶ och naturalistiskt material, visar sig faktiskt i en uppåtgående trendlinje gällande vad man får ut för ”kunskap” ur elevgrupper i dessa åldrar, vilket kanske låter trivialt men ändå är nog så viktigt att lyfta fram.

En försiktig tendens kan också urskiljas då mer avancerade, och till och med metaforiskt laddade, verbval görs i takt med att eleverna blir äldre. Detta är, om inte annat, ett uppslag för kommande forskning på texter från de här åldrarna.

De enheter som ytterligare ingår i den citerande rösten är *omständighet* och *utvidgning*. Dessa visar båda ett mönster likt huvudtendensens. Man kan dock se en skillnad i att *omständigheterna* fördelar sig ungefär lika frekvent över betygsstegen, medan det för båda typer av *utvidgningar* ser ut som om mönstret

³⁴ Intressant att notera är att de enda textkollektiv, i vilka ordningen mellan språkhandlingsverb och beteendeladdade verb är omvänd är 1 och 8, dvs. np5 och omskrivningen av detta. I dessa ”skriker” och ”mumlar” man alltså mer än ”svarar” och ”frågar”, men orsaken till detta måste analyseras fram genom ett djupare kvalitativt angreppssätt än vad som varit möjligt i detta kapitel och i denna avhandling.

³⁵ I denna undersökning är de 31 elevernas texter till och med på god väg mot den typ av variation som Birger Liljestränd (1983) redovisar för vuxna, professionella, skribenter av skönlitteratur.

³⁶ I bemärkelsen att de nationella proven enligt mitt sätt att se är en typ av nationell experimentell setting för att utvärdera elevers skriftspråkskunskap.

är att dessa ökar mellan G-texter och MVG-texter. Således kan man dra slutsatsen att O och U tillsammans ökar den grammatiska komplexiteten för citeringarna som helheter betraktade, men att U får en kurva som fortsätter att öka under de undersökta åren. U verkar i slutet av år 9 inte ha vuxit speciellt starkt och kan knappast sägas vara, eller ha varit, inne i något stadium av överanvändning. Ett gymnasiematerial skulle kunna bekräfta om en överanvändande fas över huvud taget skulle vara ett kännetecknande drag för denna enhet. Det är ju inte säkert att alla fenomen betar sig på samma vis.

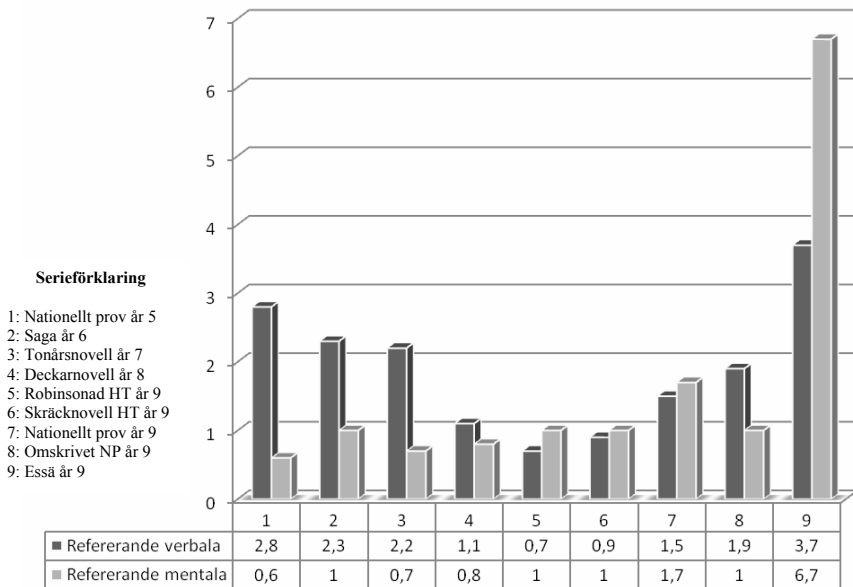
En tydlig ökning inom betygskollektivet står även rösttypen *kommenterande röst* för (dvs. exempel som ”Stick! Peters röst ekade över nejden”). Denna ökning bör till viss del betraktas i relation till siffrorna för de citerande verbens frekvens. Man kan försiktigt påstå att i takt med att citerande verb minskar, så tenderar kommenterande röst att dels vara ganska stabil longitudinellt sett, dels vara något som definitivt ökar ju högre upp i betygshierarkin man kommer. En försiktig hypotes är därför att kommenterande röst är något som syns mer i de mer avancerade texterna, i takt med att citerande röst minskar. En slutsats som är ganska rimlig; om enheterna inom citerande röst minskar (och kanske försvinner den citerande rösten så småningom helt och hållet), kan man tänka sig att författaren ändå vill ge någon typ av regi till läsaren som har bäring på *vem* som säger något, och/eller *hur* det sägs eller tänks i texten.

Sammantaget ger bilden av citerad, citerande och kommenterande subtyp en möjlighet att säga att det visserligen är mycket dialogpartier i elevers texter i de här åldrarna, men att tendensen ändå är att ett mönster av reduktion kan skönjas, och att texterna och skribenterna går dels mot högre komplexitet, dels mot att utveckla ersättningsstrategier. Därmed är det alltså inte så att vi kan påstå att elever bara ”skriver en massa dialog”, som lärare tvingas ta sig igenom, utan att ”dialog” i sig innehåller mönster som tar texterna mot ett mer vuxet och moget skriftspråk.

6.4. Traditionell refererande röst

Det sades att hon begått självmord eftersom hon skurit upp båda benen. (Olivia, skräcknovell år 9)

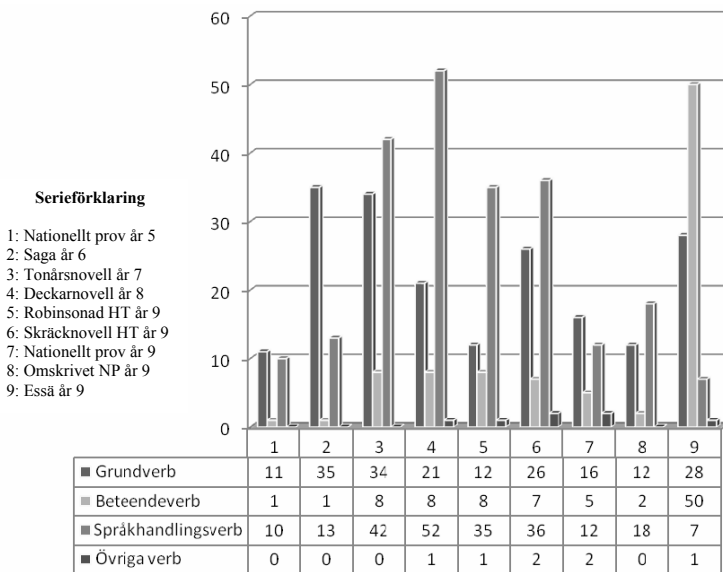
Arendt menade att Eichmann helt enkel utfört brottet på grund av att han inte tänkte på vad han gjorde (Emelie, essä år 9)



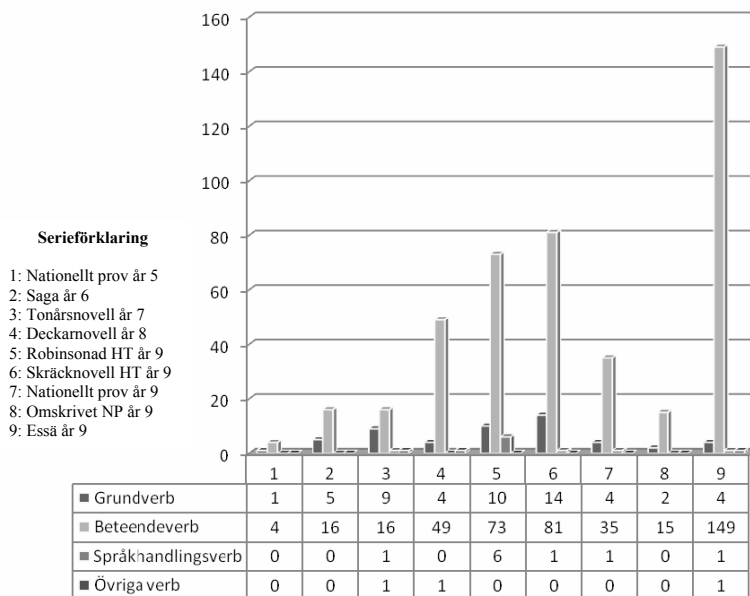
FIGUR 6.23. Refererande röst per 1000 ord för respektive textkollektiv: verbal (t.ex. säga) resp. mental (t.ex. tänka)

För traditionell refererande röst syns relativt stora skillnader mellan textfälten. Essän har oomtvistligt flest refererande röster/1000 ord, därefter tycks de nationella proven komma och därefter de tidiga skönlitterära textkollektiverna. Ordningen kan därmed sägas vara nästan omvänd jämfört med citerande röst (inklusive citerad/buktalad) (korrelationen mellan serierna är -0,64).

Inom novellserien kan man se en ihållande minskning från saga till robinsonad, vilket kanske säger att referat av röst i skönlitterär text är ett tidigt drag i skriftspråsutvecklingen (även om den ”plötsliga” ökningen i skräcknovellen inte stöder ett sådant antagande). Inom de nationella proven finns inte så stora skillnader, dock kan de fenomen som ligger bakom värdena 3,2 och 2,9 (np9 respektive npom) självklart ha ändrat karaktär (vilket självklart kan gälla även för skräcknovellens ”plötsliga” ökning). Den longitudinella tendensen tycks vara att refererande röst generellt sett avtar (inom de textfält där det är möjligt att dra longitudinella slutsatser), men minskningen gäller samtidigt inte för kategorin refererande *mentala* verb, dvs. verb som anför referat av tankar (t.ex. *tänka*) – en kategori som istället ökar mellan år 7:s tonårsnovell och år 9:s skräcknovell. Inom de refererande verbala (talat språk) processerna, dominerar språkhandlingsverb (t.ex. *fråga, svara*), och inom de mentala (tänkt språk) processerna, dominerar beteendeverb (t.ex. *grubbla* och *äta*) vilket figur 6.24 respektive 6.25 visar.



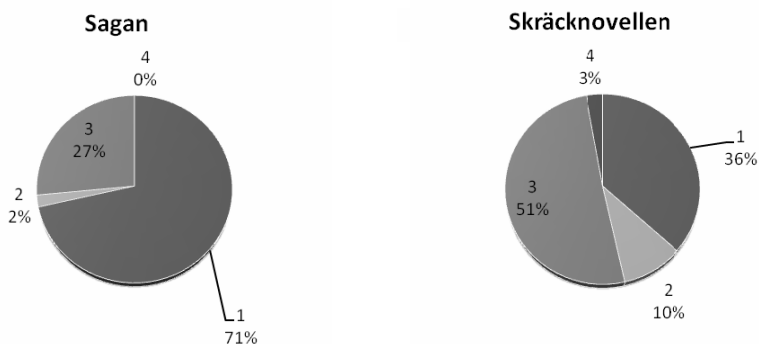
FIGUR 6.24. *Typfördelning av verbala refererande verb ("talverb") i absoluta tal för respektive textkollektiv*



FIGUR 6.25. *Typfördelning av mentala refererande verb ("tankeverb") i absoluta tal för respektive textkollektiv*

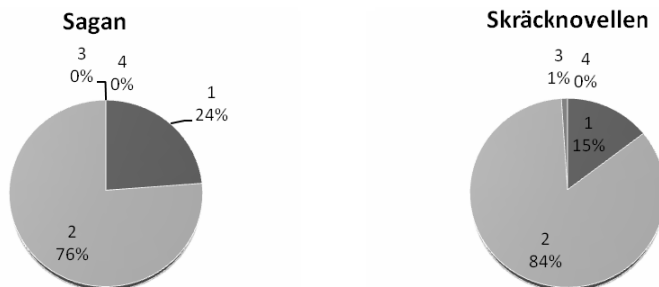
För att ytterligare förtydliga förhållandet mellan verbtyperna blir det nedan (i tablå 6.7 och 6.8) tydligt att det för de verbala språkhandlingsverben sker en ökning mellan år 6 och 9, på bekostnad av framför allt grundverb (*säga*), och för de mentala sker en likartad ökning för beteendeverben (dvs. grund verbet *tänka* minskar på bekostnad av verb som *grubbla* och *fundera*).

TABLÅ 6.7. Jämförande diagram för fördelningen av verbala refererande verb



Verbtyp 1: Grundverb (*sa*); Verbtyp 2: Beteendeverb (t.ex. *mumlade*); Verbtyp 3: Språkhandlingsverb (t.ex. *frågade*); Verbtyp 4: Övriga verb (t.ex. *hördes*)

TABLÅ 6.8. Jämförande diagram för fördelningen av mentala refererande verb



Verbtyp 1: Grundverb (t.ex. *tänkte*); Verbtyp 2: Beteendeverb (t.ex. *grubblade*); Verbtyp 3: Språkhandlingsverb (t.ex. *frågade* [han sig]); Verbtyp 4: Övriga verb (t.ex. *slog* [det honom])

Med anledning av språkhandlings- respektive beteendeverbens dominans i respektive processtyp, visas först de verbala språkhandlingsverben.

Tablå 6.9. *Verbala språkhandlingsverb/textkollektiv*

Verbala	Språkhandlingsverb
np5	berättade, frågar, bestämde, undrade, svarade (5 av totalt 10)
saga	berätta, frågade, förklarade, började undra, upplyste, konstatera (6 av totalt 10)
Tonårsnovell	bad, frågade, svarar, berättar, undrar, föreslår, förklarade, fastsatte, bad (till gud), (9 av totalt 42)
Deckarnovell	förklarar, berättat, uppmanades, frågade, bekräftade, erkänner, undrar, föreslog, klargjort, bli ombedd, bestämmer, var övertygad om, ansåg (13 av totalt 52)
Robinsonad	konstaterade, ber, bestämmer, berättar, undrar, funderar på, frågade, hävdade, diskuterade, föreslår, förklarade (11 av totalt 35)
Skräcknovell	undrade, frågade, förklarar, funderar, avslöjar, uppmanat, berättar, ber, talar om för, fick svaret att, konstaterade (11 av totalt 36)
np9	frågade, ljuger om att, berättade, ber, berättade, kom med förslaget att (6 av totalt 12)
npom	föreslog, bestämmer oss för, frågade, bestämde, sa åt mig att, berättade, frågar, undrade, lovat att, kommit med förslaget att (11 av totalt 18)
Essä	frågar, kom fram till, menar, övertyga om att, undrat (5 av totalt 7)

En detalj i sammanhanget är att det slutar *svaras* i de refererande rösterna från och med deckarnovellen, vilket är intressant eftersom det fortfarande *frågas* en hel del ända till år 9:s sista textkollektiv. Svarandet är helt enkelt utbytt mot andra, mer nyanserade, språkhandlingsval för repliker. Nu över till de mentala beteendeverben.

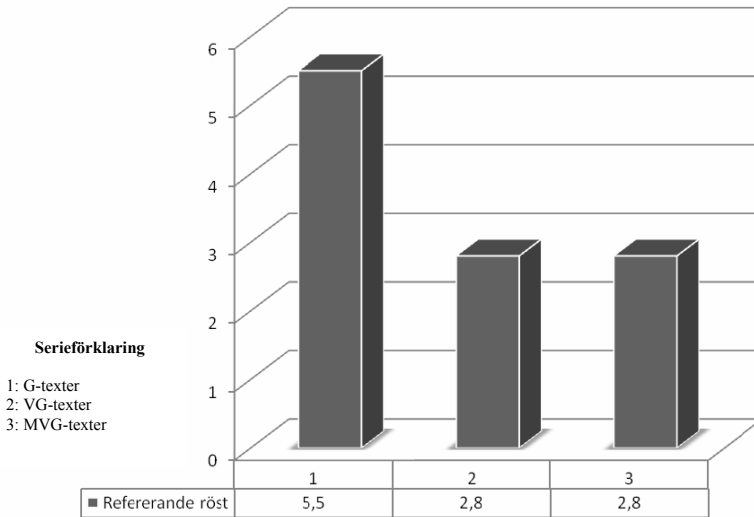
Tablå 6.10. *Mentala beteendeverb/textkollektiv*

Mentala	Beteendeverb
np5	drömde, gissade, trodde, insåg (4 av totalt 4)
saga	glad att, kom på, var inte rädd att, tyckte, önskade, insåg, trodde, förstod, kunde aldrig tänka sig att, hoppades på att (10 av totalt 16)
Tonårsnovell	visste mycket väl att, tycker, känner, slår mig att, kände en gnutta hopp om att, kom fram till, inbillar jag mig att, hålla med om att, bestämde sig, funderade på (10 av totalt 16)

Deckarnovell	kändes som, visste, kom på att, inser att, ångrade, undrade, slår mig, uppskattar, förstod, vet, bestämmer sig för att, förstår, förbarmade sig över att, funderade på, förmodar, kom fram till att, kände för att, misstänkte, ansåg, antog, beslöt sig för att, är säker på att, drog slutsatsen att, annat att (24 av totalt 49)
Robinsonad	uppskattade, tyckte, kom på, upptäckte, undrade, insåg, beslutade sig för, trodde, visste, märker snart att, fantisera om, förstod att, var säker på att, mindes att, funderade på, såg framför sig, hoppats att, intala sig själv att, anade att, ångrade att, visste av erfarenhet att, antog, räknade ut att, slog henne att, kom ihåg att, instinkt sade att, ville fråga om, bestämde, förväntade sig att, kom fram till att (30 av totalt 73)
Skräcknovell	förstod, antog, ville, kom på, önskade, kände på mig att, kom fram till, visste, intalade sig att, tyckte att, insåg, funderar på att, minns att, bestämmer, får en känsla av, fattade, föreställa, intalar, påminner om, hoppas på, var säker på, ana, tanken slog henne att, hade en sak på hjärnan att, tvivla på, inbillade sig, var säker på att, brydde mig om att, gissade att, hade inte nämnt att, konstaterade (31 av totalt 81)
np9	tror, tyckte, insett, bestämde mig för att, kom på att, insåg, min tanken var inte ens i närheten av att, fattade, visste, hoppades på, antog, minns (12 av 35 totalt)
npom	kom fram till, tror, kom på, kände mig orolig för, gissade på, önskar, lovade, fattade, tyckte, visste, tanken hade varit att, hade dom fått veta att, förstått (13 av totalt 15)
Essä	tror, det är en rimligare förklaring att, tycker, det bästa vore att, hoppades, förstår, är hjärntvättade med att, kan jag till viss del begripa att, rädda för att, tänka mig att, inser, vet inte att, tänk dig att, upplever, vet att, inbilla mig, min åsikt blir starkare på att, slog mig, få för sig att, lära sig att, känna, märka att, anser, orolig för att, det man undrar över är, ha tankar om att, (26 av totalt 149)

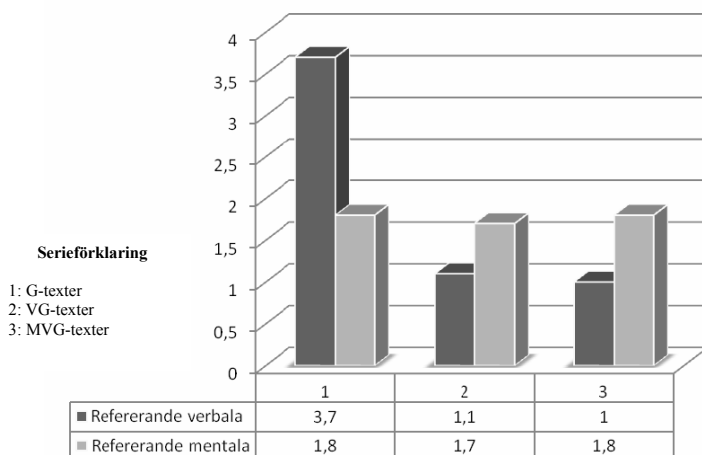
I tablå 6.10 ges en inblick i den markanta skillnad som finns mellan sakprosans *essä* och skönlitteraturens *skräcknovell* (se figur 6.25 ovan). Synbarligen består denna skillnad i att essän har väldigt många *tror-* och *tycker-*konstruktioner, vilket visar att de höga referattalen för essäns textkollektiv beror på att *självrefererandet* är ett starkt registerdrag för denna texttyp. Annorlunda uttryckt *blir* det så, i just den här essäns (som texttyp) instantierade textkollektiv.³⁷ Att så görs oftare i de högre betygsstegen är något som pekar mot att öppenhet kring tankar och åsikter är något av ett ”högbetygsdrag” för refererande röst i sakprosa. Utfallet för de refererande rösterna sammantagna blir som i fig. 6.26:

³⁷ Det verkar nämligen bli viktigt att återge egna tankar med viss öppenhet i exempelvis essän. Jfr Martin & White (2005) som diskuterar sådant i termer av att texten öppnar upp ett ”dialogical space”, ett utrymme till diskussion med andra röster, till skillnad från passager som de menar är stängda eller ”monoglossa”, det vill säga passager som är rena påståenden. Martin & White säger att dialogicitet bestäms i termer av “the degree to which an utterance, /.../ actively makes allowances for dialogically alternative positions and voices (dialogic expansion), or alternatively, acts to challenge, fend off or restrict the scope of such (dialogic contraction)” (2005:102).



FIGUR 6.26. *Refererande röst per 1000 ord för respektive betygssteg (beräkningsgrund i antal texter: Robinsonad: 1 G, 16 VG och 11 MVG, Skräcknovell: 2 G, 14 VG och 14 MVG, NP år 9: 5 G, 21 VG och 5 MVG, Essä: 3 G-texter, 12 VG och 14 MVG, Totalt: 11 G-texter, 63 VG och 44 MVG)*

Figur 6.26 ger först stöd för antagandet om att refererande röst generellt sett är en subtyp på återgång, då man kommer uppåt i betygshierarkin. Figuren visar även att G-gruppen har en relativt hög frekvens av denna typ, också så här i slutet av år 9 (samtliga medräknade texter förutom robinsonaden är skrivna under vårterminen i år 9). Man kan därför tänka sig att den generella huvudtenden- densen här faktiskt visar sig (om än i ett senare skede). Betygsstegens använd- ning av refererande röst, fördelat på tal och tanke, ser dock något annorlunda ut, vilket figur 6.27 illustrerar.



FIGUR 6.27. *Refererande verbal respektive mental röst per 1000 ord för respektive betygssteg (beräkningsgrund i antal texter: Robinsonad: 1 G, 16 VG och 11 MVG, Skräcknovell: 2 G, 14 VG och 14 MVG, NP år 9: 5 G, 21 VG och 5 MVG, Essä: 3 G-texter, 12 VG och 14 MVG, Totalt: 11 G-texter, 63 VG och 44 MVG)*

Av figur 6.27 framgår att det är de talrefererande verben som avtar, ju högre upp i betyghierarkin man kommer. Tankerefererande verb verkar dock vara ganska likvärdigt fördelade mellan kollektiven. Men, om man som ett litet texttypiskt interventionistiskt experiment, lägger samman subtypen *traditionell refererande* rösts båda processtyper – mental och verbal – och samtidigt inkluderar nästa subtyp, *övrig refererande* röst, men enbart för essän, blir utfallet 6 belägg/1000 ord för G-gruppen och 19 belägg/1000 ord för MVG. Så avseende just essän, råder omvänd ordning gällande referat i relation till betygssteg (och därmed kanske också för sakprosa överlag). Refererande röst kan alltså sägas vara starkt texttypsbundet, dvs. att det relativt frekventa bruket av referat är resultatet av ett registeranknutet mönster för sakprosans textfält (precis som citerad och citerande röst har visat sig vara ett registeranknutet mönster för skönlitterärt textfält).

6.4.1. Delsammanfattning av traditionell refererande röst

När det gäller traditionell refererande röst, är två resultat påvisade avseende frekvens: 1) traditionell refererande röst är vanligare i nationella prov och sakprosa, 2) traditionell refererande röst är vanligast i essän. Det är exempelvis tio gånger så vanligt med refererande röst i essän som i skräcknovellen (två textkol-

lektiv som skrevs i direkt anslutning till varandra under år 9:s vårtermin). Det är också så att refererande röst är allra mest frekvent i essäer som fått VG och MVG. Således är refererande röst den vanligaste subtypen i sakprosa och nationella prov, precis som citerande rösten är vanligast i de skönlitterära texterna.

När det gäller novellserien kan man med avseende på traditionell refererande röst, iakttä både en minskning och en ökning för novellserien: referat av tal minskar och referat av tanke ökar. Man kan också se en klar skillnad mellan G-gruppen, som använder refererande (verbal) röst relativt frekvent, och de högre betygsstegen som använder denna rösttyp långt mindre (även om denna beräkning också innefattar nationella provet och essän).

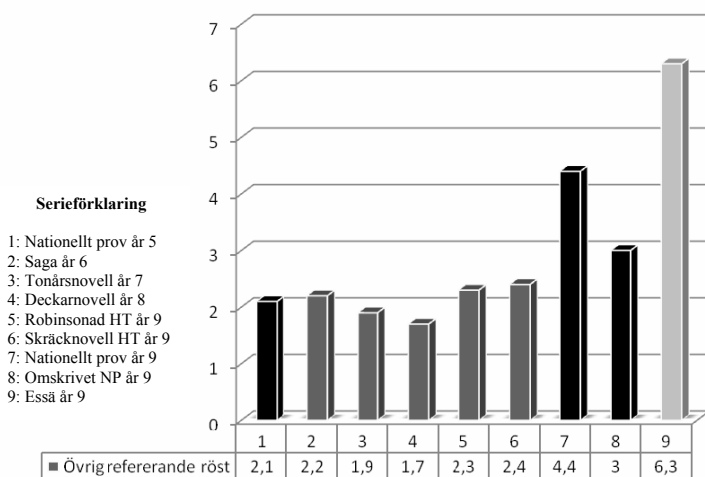
Ett intressant delresultat framträder för verbanvändningen i de refererande rösterna. När tankar redovisas är beteendebeskrivande verb vanligast, och när tal redovisas är språkhandlingsverb vanligast. Grundverbet (*säga*) är dominant inom talreferaten, men inom tankereferaten är det (*tänka*) i minoritet, vilket i stort innebär att verbet *tänka* inte används speciellt ofta, medan däremot verb som *grubbla* och *inse* är vanliga. När det gäller språkhandlingsverb inom talreferat är det kanske mer logiskt eftersom de, precis som citeringarna, ofta bygger på att folk svarar och frågar. Dock verkar människor inte *bete* sig så mycket när deras talade röster refereras, kanske för att verbet i dessa fall flyttat närmare den berättande rösten istället för att ligga nära den fiktiva personens personliga uttryck? En sista, enkel, kommentar får bli att variationen inom refererande rösts verb – precis som för citerande röst – är mycket stor.

6.5. Övrig refererande röst

När Axel gick därifrån var han mycket arg över att de hade varit så otrevliga. (Oli-
via, skräcknovell år 9)

Det handlade om att se till att det ständigt fanns tåg tillgängliga för deportationer-
na och att rätt antal judar var på plats vid avresetillfället. (Emelie, essä år 9)

Fadimes val var en kränkning som inte kunde förlåtas. (Jasmina, essä år 9)



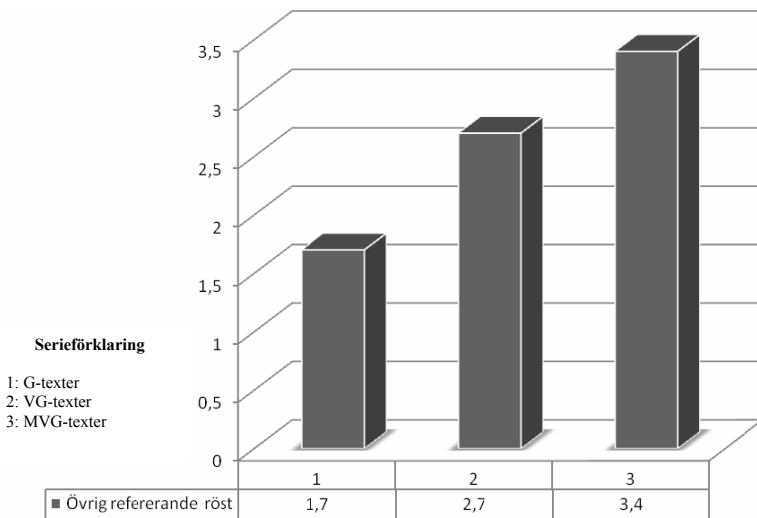
FIGUR 6.28. *Övrig refererande röst per 1000 ord för respektive textkollektiv*

Det finns alltså refererande röst som ligger lite på gränsen till vad man lika automatiskt (som vid traditionell refererande röst) läser ut som återgivna tanke- eller talsekvenser (även om denna subtyp oftast handlar om tankar). Detta kräver en kort förklaring och repetition, och det enklaste sättet att ge detta är att visa hur samma exempel (ett introspektivt sådant) rör sig på en skala från ren perception till språkliggörande i tanke och/eller tal (dvs. traditionell refererande röst). Exemplet ges i tablå 6.11 nedan och är så att säga arketypiskt (vilket innebär att det finns många exempel som inte är exakt som det i tablåen). (Refererande röst har satts i kursiv och refererad röst innanför hakparentes.)

TABLÅ 6.II. Övrig refererande röst i kontrast mot angränsande fenomen

<p><i>Han såg att</i> [isen måste ha släppt taget om världen under natten]</p>	<p>Perceptionellt återgivande av något som någon ser och ev. därmed gjort till en tanke klädd i det språk den refererade rösten innehåller. Osäkert huruvida perceptionen kan uppfattas som språkliggjord tanke.</p>
<p><i>Han insåg att</i> [isen måste ha släppt taget om världen under natten]</p>	<p>Ett perceptionellt intryck leder till en relativt passivt tillkommen insikt, som dock tagit sig ett steg närmare språkliggjord tanke.</p>
<p><i>Han tänkte att</i> [isen måste ha släppt taget om världen under natten]</p>	<p>Perceptionen redovisas som vore det språkliggjort i tänkt språk – tanke som verbalisering, inre tal. (Exempel som detta har räknats in i kategorin <i>traditionell refererande röst</i>.)</p>
<p><i>Han sa att</i> [isen måste ha släppt taget om världen under natten]</p>	<p>Perceptionen omsatt i yttre tal riktat till någon. (Exempel som detta har räknats in i kategorin <i>traditionell refererande röst</i>.)</p>

Även för subtypen övrig refererande röst kan man se att essän avviker från övriga textkollektiv. Detta är inte förvånande med resultatet av traditionell refererande röst i åtanke. Där visade sig essän vara det textkollektiv som använde sig mest av refererande röst (och *övrig* sådan är ju enbart en intern variant av samma subtyp). Man kan också se att de nationella proven har långt fler belägg på övrig refererande röst än de skönlitterära texterna. De skönlitterära texterna verkar dock över tid dra sig mer och mer åt att börja referera röst på övrigt sätt (något som inte skedde med traditionell refererande röst enligt ovan). Dessutom förefaller subtypen övrig refererande röst öka i de nationella proven, vilket antyder att denna variant inom subtypen som helhet är något som utvecklas senare (i jämförelse med huvudtendensen). Betygsstegens skillnader i frekvens vad gäller övrig refererande röst bekräftar detta.



FIGUR 6.29. Övrig refererande övrig röst och betygssteg (beräkningsgrund i antal texter: Robinsonad: 1 G, 16 VG och 11 MVG, Skräcknovell: 2 G, 14 VG och 14 MVG, NP år 9: 5 G, 21 VG och 5 MVG, Essä: 3 G-texter, 12 VG och 14 MVG, Totalt: 11 G-texter, 63 VG och 44 MVG)

Figur 6.29 stöder alltså antagandet om att denna refererande rösttyp verkar vara ett senare utvecklingsfenomen, eftersom det alltså ännu inte har börjat avta, vare sig longitudinellt eller inom betygsstegen, och kanske är det en rösttyp som inte heller kommer att avta eftersom den aldrig kommer till överanvändning?³⁸

6.5.1. Delsammanfattning av övrig refererande röst

Övrig refererande röst är den första subtypen som mer tydligt och enhetligt bryter mönstret från huvudtendensen – den ökar både longitudinellt och med betygssteg. Detta är kanske inte så konstigt med tanke på att den är en subtyp som samlar uttryck som tvingar in läsaren i ett tolkande avgörande huruvida ett uttryck alls är refererande röst. Uttrycken kommer nästan alltid tillsammans med en *att*-sats, alternativt *om*-sats, (precis som för traditionell refererande

³⁸ Frågan går emellertid inte att besvara inom ramarna för den här undersökningen. En sådan undersökning skulle behöva ett longitudinellt material för sakprosans textfält liknande det som här är insamlat för det skönlitterära fältet.

röst), men det är mer tveksamt om man skall föra det som följer i *att*-satsen till att vara just buktalad röst eller berättande. Då befinner man sig plötsligt på gränsen till röstblandning vars approprieringsmönster, kommer det att visa sig, i mycket liknar mönstret för övrig refererande röst.

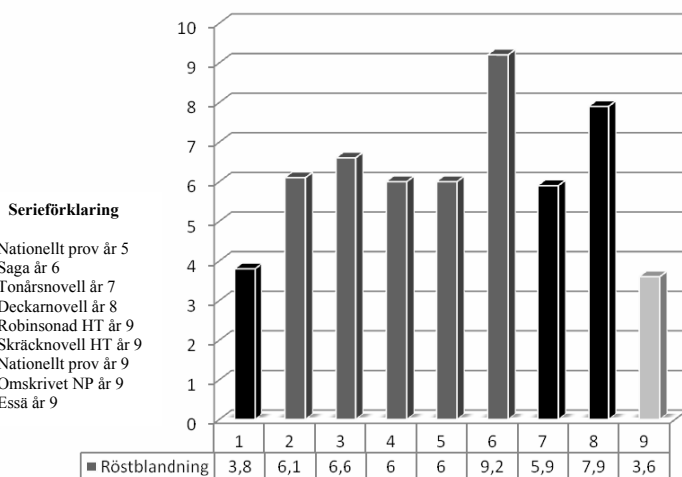
6.6. Röstblandning

En kall vind svepte genom hallen, håret på hans överarmar reste sig långsamt. *Hadde han råkat lämna balkongdörren på glänt?* (Emelie, skräcknovell år 9, kursiv i original)

Marken han låg på var hård, knölig och kall, han var **definitivt** inte hemma i sin lägenhet. (Magnus, robinsonad år 9)

Linda log också, men det enda hon kunde tänka på var att chauffören såg ut som **Jabba the Hutt**. Dom var otroligt lika. (Amanda, robinsonad år 9)

Är det inte då väldigt märkligt att han tillsammans med dessa män, i så många andra sammanhang kunde visa upp ”goda” sidor, för att senare samma dag, bara iklädd en annan uniform, vilja mördra miljontals oskyldiga män, kvinnor och barn? (Emelie, essä år 9)



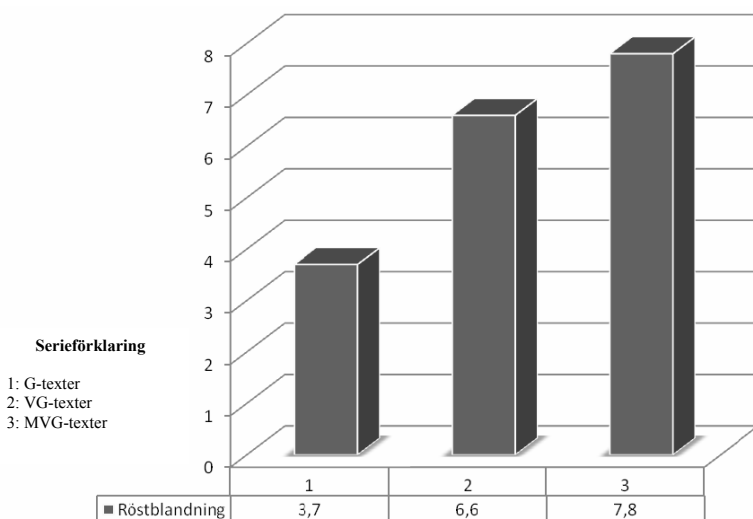
FIGUR 6.30. Röstblandning/1000 ord för respektive textkollektiv

Först bör reservationen kring röstblandning upprepas – fenomenet är svårt att avgränsa och kvantifiera, så siffrorna måste betraktas något annorlunda än för

tidigare kvantitativa data. Röstblandning förekommer som synes relativt jämnt över textfälten. Röstblandning är alltså dels *textintern* (som första exemplet under rubriken ovan, där en blandning av ”Råkade jag lämna balkongdörren på glänt”, en citerad tanke, och ”han frågade sig själv om han hade råkat lämna balkongdörren på glänt”, en refererad tanke), dels *textextern* (som i det tredje; vi måste där gå utöver textens gränser för att förstå liknelsen – om vi inte vet vem *Jabba the Hut* är, kan vi inte fullt ut tolka uttrycket).

Sett till frekvensen i figur 6.30, finns några toppar i skräcknovellen och i omskrivningen av det nationella provet från år 5. Att det är högre frekvens av röstblandning i omskrivningen än i det ordinarie nationella provet, kan bero på att provet (från år 5) hade starkare fokus på berättande och därmed fiktiva texter i vilka röstblandning kanske har sin främsta och största plats. Tydligt är i alla fall att essän har minst antal röstblandade passager, något som naturligtvis kan bero på att röstblandning inte är lika lätt att känna igen (för den som analyserar text) i en sakprosatekst som i skönlitteratur (begreppet är också mestadels undersökt och definierat av tidigare forskning i anslutning till skönlitteratur).

När det gäller novellserien kan man se att rösttypen röstblandning är relativt jämnt fördelad över textkollektiven och att den inte verkar tillta i frekvens förrän i skräcknovellen. Ett skäl till detta skulle kunna vara att skräcknovellens ökade värde för röstblandning är avtryck av en ersättande strategi. På så vis är den, bredvid tidigare nämnda kommenterande röst och refererande övrig röst, en ersättning för röstrepresentation med tillhörande citerande röst (vilken visade sig successivt avta under åren fram till och med att skräcknovellen skrevs). Betygsstegen ger stöd för en sådan tankegång, eftersom det där visar sig att röstblandning är markant mer förekommande högre upp i betygshierarkin.



FIGUR 6.31. Röstblandning per 1000 ord för respektive betygssteg (beräkningsgrund i antal texter: Robinsonad: 1 G, 16 VG och 11 MVG, Skräcknovell: 2 G, 14 VG och 14 MVG, NP år 9: 5 G, 21 VG och 5 MVG, Essä: 3 G-texter, 12 VG och 14 MVG, Totalt: 11 G-texter, 63 VG och 44 MVG)

Resultaten för röstblandning är svåra att jämföra med tidigare forskning, inte minst eftersom rösttypen röstblandning här spänner över fler fenomen än andra har räknat in. Nordqvist (2001a) är egentligen den enda som undersökt något som liknar röstblandning för ungdomar i den här ålderskategorin, men hennes avgränsning är långt mer snäv än min (Nordqvist 2001a:246). Nordqvists generella konklusion kring fenomenet är att det förekommer "only occasionally" (2001a:264) hos 12 och 15-åringar (vilka är jämförbara med eleverna som står bakom det här materialet). Man kan dock, utan att överdriva, säga att även med min något generösa avgränsning, är fenomenet allt annat än "occasionally" förekommande i de textkollektiv som undersökts här. I absoluta tal förekommer fenomenet 2471 gånger. Bland dessa finns en hel del sådana som ryms även i en striktare avgränsning som Nordqvists. Också här skiljer sig alltså de båda undersökningarnas resultat åt.

6.6.1. Delsammanfattning av röstblandning

Röstblandning ökar både longitudinellt och med betygssteg. Longitudinellt kan man se detta i ökningen mellan år 5:s nationella prov, i vilket man kan räk-

na 3,8 fenomen/1000 ord och år 9:s nationella prov, som har 5,9 röstblandningsfenomen/1000 ord. I novellkollektivet ökar röstblandningarna från 6,1 till 9,2/1000 ord. Ökningen inträder dock först i och med den sista skönlitterära novellen, vilket kan leda till slutsatsen att fenomenet är en senare approprierad språklig kategori, för vilken man genom det här materialets räckvidd inte kan se någon reduktion likt huvudtendensens – varken longitudinellt eller inom betygsgrupperna. Att fallet är så stärks av skillnaden mellan G-gruppens värde 3,7 och MVG-gruppens 7,8. Märk väl: båda grupper *har* fenomenet i sina texter men mängden användningar kan tolkas som att det för de högre betygsstegen är inne i en accelererande fas. Ett förslag till tolkning av detta resultat är att eftersom röstblandning är en rösttyp som tar över mycket av det utrymme som metaberrättande och buktalade rösttyper upptagit (just eftersom röstblandning är en mixad rösttyp av några av dessa, eller av alla) är det också ett förväntat resultat att röstblandning är mest frekvent i texter med högre betyg, eftersom dessa texter också är de som i störst utsträckning visat på en minskning av exempelvis citerande röst.

En sista reflektion skall också göras över essäns relativt få belegg på röstblandning. Vad som kan vara en åtminstone bidragande orsak till detta är att röstblandning är mer svårupptäckt i sakprosa, inte minst eftersom i stort sett all forskning kring fenomenet utgår ifrån skönlitteratur. En annan orsak kan helt enkelt vara den att det passar sakprosans textfält rätt dåligt att röster blandas, eftersom då grumlans läsarens insikt i vem som basrösten påstår är den egentlige utsägaren av exempelvis ett citat – källor skall ju i sakprosa anges tydligt och *inte* hopblandat.

6.7. Sammanfattning

6.7.1. Generella konklusioner

En första generell konklusion är att samtliga rösttyper finns representerade i samtliga textkollektiv. Detta visar att eleverna som står bakom dessa texter på ett eller annat sätt har approprierat att rösttyperna, dessas subtyper (som texten växlar mellan) och enheterna inom dessa är ”a significant discourse variable” (Halliday 2004:447). I ett approprieringsperspektiv kan man därmed säga att eleverna först och främst har internaliserat³⁹ att röstväxling är på sin plats i de undersökta situationsspecifika skrivuppgifterna.

³⁹ Och här vill jag betona att med *internalisering* menar jag att appropriering även innefattar att man använder en språklig kategori som är för situationen relevant.

Det andra som går att säga om röst på generell basis är att texterna uppvisar spår av ett approprieringsmönster av röstväxling, som något som mest hör hemma i skönlitterär text. Skillnaderna mellan exempelvis skräcknovell och nationellt prov i år 9 är så stor som 42,6 röstfenomen mot 32,5/1000 ord. Till viss del beror detta på att det nationella provets uppgiftsformuleringar ibland vetter åt det fiktiva hållet, ibland åt ett personligt berättande och ibland åt sakprosa hållet, vilket innebär att texttyp påverkar delar av växlingen. Essäns relativt blygsamma användning om totalt 28 röstfenomen per 1000 ord bekräftar det faktum att ju längre åt sakprosans fält uppgifterna drar sig, desto färre blir röstfenomenen. Emellertid tycks förhållandet vara det omvända för den specifika typen refererande röst, där sakprosa ”vinner över” skönlitteratur.

För det tredje kan man i de båda longitudinella serierna, kollektiv 2–6 och 1, 7 och 8 se ett avtagande mönster i antalet röstfenomen. Inom kollektiv 2–6 pendlar sifferserien från sagans 46,3 till deckarnovellens topp om 60,1, för att sluta i skräcknovellens 42,6/1000 ord. För de nationella proven, som är något mindre jämförbara med varandra, är frekvensen för år 5 och 9 38 respektive 32,5/1000 ord. Jag har kallat detta avtagande mönster för *huvudtendens*. Detta innebär att approprieringsprocessens mönsteravbildning i text, vad gäller att använda röstfenomen, är att röstfenomen först ökar i frekvens, sedan minskar de och slutligen planar de ut i en mer stabil fas. Återgången och stabiliseringen är emellertid inte så kraftig att år 9 åter skulle hamna på de värden som för år 5–6. Genom det nationella provets siffror går det dock inte att se om det förekommer en puckel som sedan reducerats till år 9, eftersom en ”mellantext”, t.ex. ett nationellt prov i år 8, inte finns (varken i materialet eller i verkligheten).

För det fjärde går det angående fördelningen mellan sätten att representera röst att säga att åldersgruppen dels producerar långt fler röstfenomen än tidigare forskning visat, dels att den fördelning mellan refererande och citerande röst som Nordqvist⁴⁰ (2001a:231) presenterar (i vilken referat skulle vara ett mer framträdande sätt för 15-åringar att representera tal på än citat) inte stämmer överens med resultaten från det material som är aktuellt här. Att typen röstblandning skulle vara så sparsamt förekommande i 15-åringars texter (a.a.:260) är inte heller något som stöds av mina resultat. Här är röstblandning tvärtom ständigt närvarande och dessutom ökar den i och med skolår 9 (då de är 15–16 år gamla). Ytterligare en markant skillnad är att i Nordqvists materi-

⁴⁰ För samtliga jämförelser med Nordqvist måste det beaktas att hennes informanter/text och åldersgrupp var 15 stycken, och de skrev endast en text, utifrån en skrivuppgift som var en s.k. ”frog story”, en uppgift de också gjort muntligt (2001a:119). Det bör också sägas att också hennes informanter (avseende gruppen 9–15 år) var hämtade från ”middle-class areas around Göteborg” (Ibid.) vilket även de här informanterna och därmed också deras texter är.

al använder 15-åringarna aldrig fri citerad röst, vilket eleverna i den här undersökningens material gör högst frekvent (förvisso som mest i de tidigare skolorn, men i stor utsträckning fortfarande i skolor 9).

Vidare är resultaten för röstrepresentation i den här avhandlingens texter snarare mer i linje med det resultat som Nordqvist presenterar för sina vuxna informanter (15 st. individer mellan 20-30 år gamla). För dessa visar hon att citerad + citerande röst har högst frekvens, därefter röstblandning och sist refererande röst – en fördelning som är likartad mitt resultat för texter skrivna då mina elever var 15–16 år. Man skulle då kunna tro att avhandlingarna sinsemellan representerar två resultat som tillsammans illustrerar och bekräftar vad som händer enligt Vygotskijs teori om ”zone of proximal development” (1999:314, 1979:84ff.), det vill säga att det som Nordqvist finner för vuxna informanter i sin undersökning är sådant som skoleleverna i den här studien har klarat endast med hjälp från stödpersoner och stödstrukturer av olika slag (alla texter utom de nationella proven har skrivits i miljöer med stark ”scaffolding”, se Bruner 1996/2002:38). Ett sådant resonemang håller emellertid *inte*, eftersom även de nationella proven (där stödpersoner och stödstrukturer *inte får* finnas i samma utsträckning) visar upp en större mångfald av röstfenomen än Nordqvists material gör.

6.7.2. Diskussion

De iakttagelser som har kunnat göras med det här källmaterialet har visat på några fenomen som jag nu vill diskutera i jämförelse med approprieringsmetaforen. Appropriering av röstfenomen – i bemärkelsen att kunna växla mellan olika rösttyper i text – är att se på lärande som ”appropriering och behärskan- de av kulturella redskap/...” i ”.../processer som ett slags sofistikerad *koordinationsprocess* mellan människor och kulturella redskap.” (Säljö 2005:229). Approprieringen delas in i tentativa faser vilka är ”en illustration av hur man kan se på förvärvandet av förtrogenhet med kulturella redskap på individnivå” (Säljö Ibid.).

Tablå 6.12. *Approprieringsprocessens fyra faser (samtliga citat från Säljö 2005:230)*

”Initial kontakt, utprövning av materiella egenskaper och olika aspekter av hur redskapet medieras, användaren beroende av yttre stöd.”	”Systematisk prövning, mer intensiv användning i specifika praktiker, ökande insikt i möjligheter och begränsningar, minskat beroende av yttre stöd.”	”Appropriering, behärskning inom vissa praktiker och för vissa syften, normalisering av användning, förmåga att förklara redskapet för en nybörjare.”	”Naturalisering, redskapet transparent för brukaren.”
---	---	---	---

Utan att säga att de nedan beskrivna fyra stegen är *synonyma* med approprieringens fyra faser⁴¹, skall jag ändå gestalta röstbegreppet i en *skriftspråksutvecklingstrappa* (i fig. 6.32) med fyra trappsteg baserade på de kvantitativa resultaten ur kapitel 6.



FIGUR 6.32. *Skriftspråksutvecklingstrappa med grund i samtliga 31 elevers texter*

⁴¹ Snarare rör sig eleverna mestadels inom fas 2, även om somliga förmodligen befinner sig i en övergångsfas mellan fas 2 och 3. Dock är det inte meningsfullt att så hårdtaget tillämpa approprieringens teoretiska faser på det konkreta avtryck lärandeprocessen har lämnat i texterna – skriftspråket har viss distans till hela den *lärandeprocess* som approprieringsbegreppet i grund och botten syftar på, en process i vilken den enskilda texten enbart är *en* beståndsdel.

Trappstegen är här, i teorin, separerade, men kan i realiteten självklart existera parallellt med varandra samt överlappa. Trappan, som abstraherat resultat, har jag för avsikt att återkomma till i kapitel 7, där jag kommer att dels beskriva trappstegens mer textnära utseenden genom flitig, kvalitativ exemplifiering, dels försöka gestalta hur sex enskilda elevers texter förhåller sig till trappans (i fig. 6.32) mönster och separata steg.

6.7.3. Metodologiska (meta)resultat

Resultat bör också betraktas ur materialmässig aspekt, eftersom basen för att utvinna vad elever ”kan” om något skiljer sig ganska rejält åt beroende på hur vi (skola och/eller forskarsamhälle) låter dem visa detta kunnande. Man kan mellan Nordqvist (2001a) och Garme (1988) och den här undersökningen se den praktiska konsekvensen av just metod- och materialmässig ”bias”. Nordqvist ställer sina huvudsakliga frågor kring hur olika former av ”speech about speech” (2001a) utvecklas från tidig ålder till tidig vuxen ålder. Hennes material är omfattande: 275 000 transkriberade ord från 144 olika individer (Nordqvist 2001a:4). Ändå blir resultatet att barn (i de åldrar som sammanfaller med de åldrar föreliggande arbete har fokuserat) producerar ”very few speech projections” (Nordqvist 2001a:244). Detta är ett resultat som går helt på tvärs mot mitt, vilket måste sägas bero på det material vi använt oss och ställt våra frågor till.

Dock är Nordqvists studie till viss del i linje med vad som visat sig här vad gäller ”speech about speech”: Nordqvist och jag ser exempelvis båda samma tendens till skillnad mellan exempelvis representation av tankar kontra tal, och vi ser båda tendensen som visar att äldre personer tycks hantera röstrepresentation i skrift annorlunda än yngre. *Man kan förstås både hålla med om och inte hålla med om att:* ”The mature narrators indeed know the arts of speaking within speaking and speaking within writing and they manipulate the options they have at hand” (Nordqvist 2001a:280). Men vad citatet implicerar är då att yngre skribenter framstår som omogna (”immature”). Emellertid har kapitel 6 resultat tydligt visat att även unga skribenter ”manipulate the options they have at hand” och att de i olika grad inom åldersgruppen och åldersgrupperna också ”know” ”the art of /.../ speaking within writing” (Ibid.).

Garmes (1988) undersökning visar också några resultat som liknar mina. Dock ser man hos även Garme en materialmässig konsekvens. I och med att hennes undersökning haft ”endast” nationella prov som material, har också hennes resultat visat upp både lägre frekvens och mindre variation än exempelvis min novellserie gjort. Garmes undersökning har dock haft den fördelen att den sträckt sig mellan år 7, år 9 och år 11, vilket har gjort att kapitel 6 har gått att lägga bredvid hennes och därmed också fått viss komplettering av, och möj-

lighet till jämförelser med, hennes resultat från gymnasiet – de texter som i det här materialet fått högt betyg, motsvarar ibland hennes gymnasietexters generella mönster (t.ex. visade den citerande rösten, i år 9:s högt betygsatta texter, på låg frekvens, precis som den gjorde i Garmes gymnasistexter jämfört med hennes grundskoletexter). Det gör att man kan konstatera att skillnaderna mellan texter på grundskolan är så stor att somliga redan är komna dithän att de tangerar ett genomsnittligt gymnasiematerial, somliga inte. Jag får anledning att återkomma till sådana skillnader på individuell basis i kapitel 7.

Det som framför allt skiljer både Garmes och Nordqvists undersökningar från denna, är att det i den här har gått att jämföra olika textkollektiv med varandra. Ett slående resultat är att de skönlitterära texterna, alla producerade inom ramarna för skolans lokalt gestaltade svenskämne, visar upp långt fler röstfenomen än de nationella proven och sakprosan, vilket leder till slutsatsen att röstfenomen är starkt texttypsbundna. Emellertid, vad gäller skillnader som kan vara förknippade med texttyp, finns inte stort mycket att jämföra den här avhandlingens material med. Men något av en bekräftelse av de resultat jag visat, återfinns hos Scollon et al. (1998), som undersöker hur universitetsstudenter konstruerar brev. Då forskarteamet letar efter hur studenterna gör för att hantera olika rösttyper, ”orchestrating the multiple voices within their own discourses” (Ibid.), finner de exempelvis att citat är helt frånvarande. Något liknande tycks alltså hända i de 31 elevernas essäer, och de nationella proven tycks också dra sig åt det hållet. Dessa resultat visar också på att röst användning är starkt texttypsbundet. (I kapitel 7 diskuterar jag vidare kring konsekvenser av texttyp för röst användning.)

Förmodligen har Nordqvist rätt i det yttrande (som till viss del får återverkningar på hennes egen, experimentella, metod) som avslutar hennes övergripande diskussion: ”the child’s language use is /.../ determined by /.../ what she herself finds *practical* to use” (2001a:286, kursiv i original). Med tanke på den låga frekvens av röstrepresentation Nordqvists resultat visade i jämförelse med dem som jag nu presenterat, var det eventuellt så att i den skrivsituation hennes informanter befann sig i, var det helt enkelt inte ”practical to use” det som forskarna ville undersöka.

Därmed är det nu inte orimligt att påstå att kapitel 6 kompletterar bilden av vad ungdomar i den här åldern faktiskt *kan* när det gäller röstrepresentation, och att mycket av denna kunskap naturligtvis beror på till vilket material jag har ställt mina frågor.

7. Röst – kvalitativa förändringsmönster

We should perhaps make special mention of the word “semantic”, which in lay parlance means almost the opposite of what it means in linguistics; when a learned judge says that “the difference is semantic” s/he is saying that two expressions are equivalent in meaning, whereas to us this indicates precisely that their meanings differ. Somewhat ironically, the person saying this is likely to be unintentionally right – that is, the two wordings in fact usually do differ in meaning, often rather more significantly than is being allowed for. (Halliday och Matthiessen 1999:xi)

Nedan undersöks röstbegreppet i sex fokuselevs texter. Huvudfråga II styr även detta kapitel:

Vilka förändringsmönster uppvisar röst användningen i texterna?

Dispositionen är uppbyggd kring två huvudavsnitt. Det första (7.1) ägnas åt fokuselevernas novellserie. Det andra huvudavsnittet (7.2) presenterar samma fokuselevs essäer och nationella prov. Det senare avsnittet tar dock främst fasta på vilka likheter och olikheter texter med olika betyg visar upp, men också på vilka skillnader som kan sägas bero på texttypiska faktorer. Avsnitt 7.2 har ett sådant fokus eftersom mitt materials nationella prov och essäer inte erbjuder samma möjlighet att göra longitudinella jämförelser som novellserien gör. Nedan utgör alltså inte rösttyperna kapitlets ordnande logik (vilket de gjorde i kapitel 6), men vissa likheter finns ändå kapitlen emellan på så vis att rösttyperna också här i kapitel 7 avhandlas i ungefär samma ordning som tidigare.

De sex fokuseleverna har valts ut efter följande premisser: att de skulle vara relativt jämnt fördelade efter den rangordnade skalan¹ (som beskrivits under material, 3.2.4), att de skulle vara representerade med de flesta texter som samlats in samt att de skulle vara elever som alla deltog i den avslutande intervjun.

¹ I rangordningens hierarki mellan 1–31 befann de sig på platserna 4, 8, 15, 24, 26 och 31. (Se tablå 3.1.)

7.1. Skönlitterärt textfält

7.1.1. Buktalad och metaberrättande röst – citerad respektive citerande subtyp

Citerad och citerande röst är direkta återgivningar av vad någon annan har sagt eller tänkt, respektive partier som på ett metaplan berättar något om detta sagda eller tänkta. Enkelt uttryckt är ”Stick!” ett exempel på citerad röst och ett direkt efterföljande ”sa Kalle” ett exempel på citerande. En iakttagelse från kapitel 6 är att det verkar som om just bruket av citerad och citerande röst förändras longitudinellt under de undersökta åren (se t.ex. fig. 6.4). Det verkar också finnas skillnader som kan relateras till det betyg en text fått (se t.ex. fig. 6.5). Därför inleder jag med just dessa båda subtypers utfall för fokuseleverna. Därför gör jag först en kvantitativ utveckling i detta i övrigt kvalitativa kapitel. Jag vill med denna visa hur de utvalda fokuselevernas individuella mönster ser ut jämfört med den generella bilden i kapitel 6. (I den här tabblån presenteras även det betyg som respektive text fick.)

Tablå 7.1. *Andelen citat som ansluts till en citerande röst (Mattias notering (för sagan) utläses alltså som att 39 av 56 citat har en citerande röst bunden till sig)*

	<i>Saga</i> ²	<i>Tonårsnovell</i>	<i>Deckarnovell</i>	<i>Robinsonad</i>	<i>Skräcknovell</i>	<i>Slutbetyg</i>
Mattias	39/56 (69)	19/19 (100)	75/75 (100) VG+	22/25 (88) MVG	1/30 (3) MVG	MVG
Emelie	0/0 (0)	3/11 (27)	40/58 (69) ³	10/40 (25) MVG-	4/44 (9) MVG	MVG
Klara	9/12 (75)	4/18 (22)	24/98 (25) VG+	6/14 (43) VG	6/37 (16) VG+	VG
Olivia	26/32 (81)	24/40 (60)	100/195 (51) VG-	82/157 (52) VG	135/163 (83) MVG	VG
Jonathan	13/55 (24)	8/12 (67)	20/40 (50) G+	15/21 (71) VG	15/30 (50) VG	VG
Sebastian	0/4 (0)	7/8 (88)	Förkommen	25/27 (93) G+	31/36 (86) G+	G
Snitt	55 % (87/159)	60 % (65/108)	56 % (259/466)	56 % (160/284)	57 % (192/340)	

Samtliga elever har således både citat som inte åtföljs av citerande röst, och citat som åtföljs av citerande röst.

² Man kan se att det är tämligen få belegg överlag i sagan, jämfört med övriga texttyper. Detta beror sannolikt dels på att eleverna inte riktigt kommit in i sin mest produktiva fas ännu, dels på att sagan (som prototyp-text) är enklare än övriga novelltyper (tillika tidigt i både onto- och fylogenetiskt hänseende) vilket möjligen leder till att även röstbegreppet blir ”enkelt och tidigt” gestaltat/ använt.

³ Inget betyg tillgängligt.

En första slutsats man åtminstone kan dra, är att den minskning som framför allt de tre övre elevernas relativa tal signalerar (i tablå 7.1) är att de allt mer minskar den citerande röstens närvaro i texten, och därmed närmar de sig samtidigt en mer ”objektiv stil” (Hellberg 1985:30ff.), det vill säga att de ökar textens ”degree of separation between the voices of text writers and quoted authors” (de Oliveira och Pagano 2006:632). Att några elever drar sig bort från en citerande röst (samtidigt som de bibehåller en hel del citat i texten) är givetvis tydligast i skräcknovellen, där Mattias och Emelie nästan har avskaffat den citerande röstens närvaro – en ganska tydlig stilistisk vändning.⁴ Klara noterar endast 16 % närvaro av en citerande röst, medan det från Olivia och nedåt syns att en mycket stor mängd (83, 50 och 86 %) av citaten åtföljs av citerande röst. Skillnaden eleverna emellan i år 9 är förmodligen inte en slump och ger vid handen att det är motiverat att mer närgånget söka efter vad olikheterna beror på i enskilda texter över de fyra åren. En intressant fråga att bära med sig från detta inledande resonemang, som egentligen ställdes redan i kapitel 6, är den om citerande röst ersätts av något annat, och i så fall av vad, och hur detta något ser ut ur jämförande perspektiv, inom och mellan fokuselever i samtid och inom och mellan fokuselever och texttyper över tid.

I avsnitten nedan frångår jag nu i stort principen om att redovisa i exakta siffermätt hur respektive elev och textkollektiv skiljer sig, för att i stället försöka lyfta fram mer kvalitativa skillnader. Jag gör först en omstart kring just citerande röst och dennas olika enheter (verb, omständigheter och utvidgningar). Därefter går jag över på kommenterande subtyp för att sedan sluta med typen röstblandning (till vilken resonemangen om refererande subtyp inkommer i detta kapitel).

Som en bakgrund till kommande resonemang har jag Emelies och Mattias tendens till en stilomsvängning. Alltså tar jag ofta min utgångspunkt i deras texter för att kontrastera övriga fokuselevs skriftspråk, eftersom det sannolikt måste vara en effektiv väg för att hitta skillnader (eller inte hitta skillnader) både mellan elevs texter och mellan samma elevs olika texter. Jag framhåller dock inte de högst belönade elevernas utveckling som ett överordnat ideal, ut-

⁴ Detta går till viss del stick i stäv med Garmes (1988:88) resultat gällande andelen citat som ackompanjeras av anförande verb över skolåren. Hon konstaterar att hennes högsta ranggrupp (3) i år 9 också har högst andel anförande verb/citerad passage – 69,6 % vilket är ett egentligen motsatt resultat i jämförelse med tablå 7.1. Dock noterar hon sedan för gymnasiet kvoten 54,3 % för samma ranggrupp, en minskning som möjligen visar något som redan ”toppskribenterna” i mitt novellmaterial indikerar, nämligen tendensen mot en minskning. Det är dock långt mellan Garmes 54,3 och Mattias och Emelies 3 respektive 9 %. Möjligen går detta att förklara med att fokuseleverna deltagit mer vid novellskrivning än vid nationellt prov och att det därför är inom denna texttyp som reduktionen gör sig gällande (som en konsekvens av deltagande appropriering) för just den här gruppen elever?

an bara det faktum att deras omsvängning är tydlig och inte går att förbise. Kapitel 7 måste därför till viss del betraktas utifrån att jag (genom röstbegreppet som regulativ ram och som del av mitt objektiveringsförsök) mer eller mindre medvetet söker efter de små och stora skillnader som måste ha funnits mellan de texter som vi lärare tyckte var mer utvecklade, och de texter som vi tyckte var mindre utvecklade.

7.1.1.1. Citerande röst: verb, omständigheter, utvidgningar

Avsnittet kommer först att handla om citerande rösts *verb* och *omständigheter*. Dessa båda sambehandlas eftersom omständigheter i stort sett alltid uppträder tillsammans med ett citerande verb. Därefter ägnas enheten *utvidgning* en separat genomgång. Därefter följer en genomgång av subtypen kommenterande röst.

Genomgången av omständigheterna och verben (i kap. 6) kunde påvisa två huvudsakliga resultat. För det första följde båda enheterna huvudtendensen då man räknar i antal/1000 ord. För det andra, då en listning av exempel genomfördes (i tablå 6.6) av exemplet *sättsomständighet*, visade sig listan bli oerhört omfattande och variationsrik, till synes outtömlig. En liknande lista kunde påvisas för verbanvändningen. Därmed är det intressant att fråga sig hur de kvalitativa svängningarna ser ut i intervallet från saga i skolår 6 till skräcknovell i skolår 9, respektive mellan eleven x och y, med avseende på verbanvändning och omständigheter.

För *sagans* räkning är det relativt enkelt att fastställa att den ende som använder *omständigheter* överhuvudtaget är Mattias (som alltså är den som rankats högst av de sex fokuseleverna). Han använder emellertid sådana ganska sparsamt, närmare bestämt vid tre tillfällen, varav en gång i en framförställd citerande röst:

Han stirrade John rätt upp i ögonen och sa i hjälplös ton:⁵
– Hjälp mig snälla, dom är efter mig! (Mattias, saga år 6)

Två gånger är omständigheten istället placerad i efterställd citerande röst:

– Ja, det skall väl gå att ordna, sa mannen vresigt.
– Vi hittade den. sade John andlös. (Mattias, saga år 6)

Mattias *omständigheter* är sådana som inte går att lösa genom att istället använda ett annat verb. Det går t.ex. inte att skriva *vresade mannen* eller *andlösade John*. Det är också tydligt att Mattias inte heller ”dubbelyanserar” verbet ge-

⁵ I 7.1. innebär fetstil alltid att jag vill göra läsaren uppmärksam på ett speciellt parti i ett citat.

nom att exempelvis skriva *muttrade mannen vresigt*, utan det är grundverbet säga som får en sättsmodifiering. Att det är just sättsomständighet som dyker upp här i år 6 är ingen större överraskning eftersom denna är den mest förekommande sorten, och därmed kan antas vara den omständighet som först approprieras som tillämpbar på verbala processer (som Mattias tre utdrag är exempel på) i fiktiva texter.

Vad gäller verben är Mattias den ende som använder språkhandlingsverben *fråga-svara* mer konsekvent i sagan; tillika är en del av hans verb (i motsats till övriga fokuselevers verb) beteendeverb, som exempelvis *stamma*, *utropa*, *intala*, *viska* och *gorma* – en synkron lexikal variation i år 6, som för textkollektiven har gått att utläsa som en egentligen diakron longitudinell rörelse (jfr tablå 6.3 och 6.4) mellan år 6 och 9.⁶ Mattias text står (med avseende på citerande röst) i kontrast mot exempelvis Olivias, elev nummer 24 i rangordningen (därför följer först ett längre utdrag ur Mattias saga, därefter direkt ett utdrag ur Olivias):

- Var kan jag finna honom? frågade John.
- Han sitter där borta, svarade bartendern och pekade på en man en bit bort med bistert ansiktsuttryck.
- Tack, svarade John.
- John gick bort mot mannen. Först när han kom riktigt nära tittade mannen upp.
- Vad vill du? frågade han.
- Är du Brian Hancock? frågade John.
- Stämmer, svarade han.
- Jag har hört att du kan tänka dig att hyra ut ditt skepp och besättning. Stämmer det? frågade John.
- Beror på hur mycket du kan tänka dig att betala och hur långt du skall. Svarade Brian. (Mattias, saga år 6)

- När Nisse kom hem till Bertil var klockan 8 på kvällen.
- Var är svamparna? Frågade Bertil.
- Här sa Nisse och sträckte fram handen.
- Bra Nisse, du är snabb, men nu är klockan väldigt mycket så vi får ses i morgon, sa Bertil.
- okej, kan vi ses kl. 8:00 då? Frågade Nisse
- okej, sa Bertil. (Olivia, saga år 6)

Några saker framträder ganska tydligt. Mattias karaktärer *svarar* då någon har *frågat*. Olivias karaktärer kan *fråga* men inte *svara* utan istället *säga*. Möjligen

⁶ Typiskt för Mattias är också att han rent allmänt tänjer genren saga till att bli något precis utanför gränsen men ändå inom. Till exempel är han den ende av de sex (kanske den ende av de 31) som inte inleder sin saga med det registertypiska ”Det var en gång” (eller varianter på samma tema). Mattias börjar: ”Det var oktober, en regnig sådan.” Och även om tiden är obestämd, infinner sig förmodligen ingen direkt sagostämning för läsaren.

beror detta på att stort skiljetecken (?) leder till att användandet av *fråga* blir mer vanligt än *svara*. Det skulle i sådant fall även stämma överens med resultaten från kapitel 6 där man kunde se att *svarandet* dör ut (förvisso i de refererande rösterna) från och med textkollektivet deckarnovell och framåt. Detta kan möjligen tolkas som att en interrogativ formulering i ett citat utövar ett starkare inflytande på val av påföljande citerande verb, än en *svarande* citerad formulering gör. Det är då inte orimligt att tänka sig att approprieringen av språkhandlingsverb är sammanflätad med approprieringen av satstyp. Fenomenet upprepar sig hos Jonathan (elev nummer 26 i rangordningen) som på ett ställe låter en person *fråga*, men inte någon *svara*. Men mest troligt är kanske att det är två olika processer som pågår; dels en som har med satstypen att göra, vilket möjligen är det som gör att Olivia och Jonathan endast skriver om *frågandet*; dels en som har med variation av svarsverb att göra, det vill säga att det utvecklas en praktik som gör att verbet *svara* ersätts av mer avancerade (ovanliga) lexikala val som *replikerade* och *insisterade* etc. (jfr tablå 6.3).

I *tonårsnovellen* från år 7 fortsätter mönstret med Mattias text som relativt avancerad när det gäller omständigheter. Utöver Mattias är det endast Olivia som har med någon form av omständighet som nyanserar processen. Dock är det stor skillnad mellan hur deras omständigheter ser ut, och därmed också mellan de stilistiska effekter dessa i sin tur ger.

TABLÅ 7.2. *Omständigheter (fetstilta) i Mattias respektive Olivias tonårsnoveller*

<i>Omständigheter i tonårsnovellen</i>	
Mattias	Olivia
<p>”muttrade han för sig själv”</p> <p>”svarade Thomas, kanske något mer ansträngt än mannen bakom disken.”</p> <p>”svarade Thomas uppgivet”</p> <p>”svarade Thomas bestämt men ändå med en lätt darrning på rösten”</p> <p>”sa Kurt med en röst som fick det att isa sig i ådrorna på Thomas”</p>	<p>”sa Lisa lite kaxigt”</p>

Båda texterna visar ett nytt fenomen för år 7: ett adverb som graderar omständighetens huvudord. Olivias karaktär uttrycker sig ”lite kaxigt” och Mattias nyanserar sina karaktärer med exempelvis ”kanske något mer ansträngt än mannen bakom disken”, det vill säga en omständighet som inte bara förhåller sig till det utsagda i sig, utan också går i interaktion med något som tidigare utsagts på ett speciellt sätt av en annan karaktär i texten (kotextuella krav), näm-

ligen passagen: ”Till slut klev han ändå in i butiken och möttes av ett leende bakom disken och ett ’nämen tjenare Thomas”.⁷

Ytterligare en skillnad är att Mattias omständigheter är (lätt) idiomatiskt laddade såsom i ”en lätt darrning” och i ”en röst som fick det att isa sig i ådrorna” (även om den senare mer fullständigt uttryckt skall lyda ”med en röst som fick blodet att isa sig i ådrorna”). Att detta dyker upp i just Mattias text är förmodligen ett uttryck för en annan och kanske allmänt sett mer expanderad appropriering av skriftspråk (och förmåga att självproducera denna appropriering). I tonårsnovellen har Olivias karaktärer börjat svara, och också *ljuga, viska* och *skrika*. Mattias karaktärer *muttrar, tillägger, tänker* (det senare utgör ytterligare en kvalitativ skillnad i att mentala citerande verb hittills endast representerats i Mattias texter), *frågar, svarar, utbrister, viskar* och *vrålar*. Mattias har 18 enheter som innehåller ett citerande verb och Olivia 25, vilket rent matematiskt säger att Mattias variation är större (8/18 hos Mattias och 5/25 hos Olivia).

I *deckarnovellen* händer det något drastiskt med samtligas texter – de blir långt mer omfångsrika (jfr figur 5.1). Mellan tonårsnovell och deckarnovell mer än fördubblas omfånget mätt i antal ord. Självklart förändras därmed också det absoluta antalet röstfenomen (jfr fig. 6.1 och 6.2). En expansion *inom* denna expansion är att både citerad röst och citerande röst tar upp störst andel av det totala antalet röstfenomen i denna texttyp (jfr tablå 7.1). Men ”mer” skulle helt krasst kunna innebära att det endast är mer av samma, det vill säga bara en utökning av den exakta enheten ”sa Kalle argt”. (Utökningen skulle i teorin faktiskt kunna bestå av enbart en ökning av exakt formeln $sa\ x\ y$ där x måste varieras, p.g.a. att personerna i de olika novellerna inte kan ha samma namn, men där y , rent teoretiskt, konstant skulle kunna representeras av omständigheten *argt*.) Först och främst är det enkelt att konstatera att samtliga⁸

⁷ Denna passage innehåller också något nytt för år 7 (och unikt för Mattias), nämligen ett sätt att komma runt de traditionella sägesverben för att istället låta karaktärerna mötas av ”ett ’nämen tjanare Thomas”. Att i samma mening försöka omkonstruera anföringen genom att skriva in ett traditionellt sägesverb hade definitivt förändrat den stilistiska framtoningen mot det kanske något ”klumpigare”, t.ex. ”Till slut klev han ändå in i butiken och den leende mannen bakom disken sa: ’nämen tjanare Thomas”. Istället hanteras hela citatet av Mattias som ett nominal, det vill säga att ”ett ’nämen tjanare Thomas’ blir en nominalfras. Detta ger också möjlighet till en paralleleffekt i passagen i ”ett ’nämen tjanare Tomas” och ”ett leende”. (Passagen skulle också gå att förklara som ett integrerat citat.) Han har således också en tendens att börja utveckla mer av strindbergiska ”expressiva anföringsverb” (Wennerström 1935:151ff.). En annan likhet mellan Strindberg och Mattias är att likt den förre har den senare materialets enda exempel på ”pronominal personintroduktion” (Josephson 1992:79) i sin skräcknovell: ”Det hade varit dumt, men han behövde pengarna.”; jfr ”Han kom som ett yrväder /.../”.

⁸ Sebastians deckarnovell är dock förkommen.

elevs texter nu representerar anföringens totala utfallsrum – det finns inom deckarnovellens kollektiv inte någon som inte använder exempelvis en citerande röst (vilket det funnits i de övriga texttyperna). Vad gäller den citerande rösten är det också så att samtliga fokuselever nu omfattar även enheten *utvidgning*. *Omständigheterna* ökar så att säga naturligt med textlängd i deckarnovellen, men Mattias hade exempelvis i sin tonårsnovell fem sådana och i sin deckarnovell har han tio – två texter som är snudd på lika långa (2 341 respektive 2 494 ord långa), alltså ökar han då till dubbelt så många omständigheter i deckarnovellen.

Vad som framträder som nytt är något som i den här undersökningen räknats in i enheten *omständighet*: en enhet som modifierar subjektet/forstäldtagaren i den anförande satsen,⁹ t.ex. som hos Klara:

– Nej, men gud vad orolig jag blir, tänk om det har hänt honom någonting, sa Elisabeth **nu märkbart oroad**. (Klara, deckarnovell år 8)

Först och främst skulle ”märkbart” inte kunnat skrivas genom att låta ett verb ersätta semantiken i predikativet. Klara kan inte gärna skriva ”märkbartoroade sig Elisabeth nu”. Hon skulle kunna skriva det som ”oroade sig Elisabeth märkbart” (även om denna parafras framstår som rätt klumpig), men då skulle betydelsen bli mer av ren modifikation av själva utsägandet snarare än utsägaren.¹⁰ I Klaras exempel är återklngen av ordvalet *orolig* i citatet tydlig i den citerande röstens val av ordet *oroad*, varför predikativet egentligen binds till också en tredje enhet – det citerades enhet. I år 8:s deckarnovell är subjektiv predikativ

⁹ Nämnas bör att konstruktioner av typen ”sa han irriterad” faktiskt borde ha kategoriserats som en utvidgning eftersom de är att tolka som avkortade utvidgningar av just typen ”sa han och nu var han irriterad”, men eftersom avkortningen i sig gör att konstruktionen genererar en möjlighet för läsaren att placera den just i gränslandet mellan omständighet – med bäring på processverbet – och utvidgning som i sin tur har bäring på (i de här fallen) deltagaren som behärskar den verbala processen.

¹⁰ Grammatiskt förs Klaras exempel till en kategori som tillför information till subjektet – subjektivt predikativ. Dock blir det ur ett mer läsarpragmatiskt perspektiv så att dessa partier också orsakar en läsning av dels det citerade – som anstruket och påverkat av det som ”märkbart oroad” uttrycker. I Mattias deckarnovell finns ett besläktat exempel som definitivt får en sådan simultaneffekt: ”Det kan du nog glömma, jag känner på mig att det blir till att jobba sent idag,” svarade Steven lätt skrockande”. Här läser den grammatiska formen inte lika självklart fast vilket parti predikativet förhåller sig till som det gör med formen ”oroad”. ”Lätt skrockande” kan bindas till antingen subjektet eller processverbet. SAG (band 3:382) konstaterar att i fall som *lätt skrockande* (SAG:s exempel är ”sade han suckande”) ”kan påtaglig betydelseskilnad saknas och osäkerhet uppstå om frasen skall uppfattas som predikativ eller adverbial”.

mycket sparsamt förekommande, men hos Klara återfinns ytterligare ett exempel:

Okej, sa polismannen förvånad över att Mr. Melohs¹¹ för en gång skulle inte var samarbets villig. (Klara, deckarnovell år 8)

Men ett beslätat, vanligare, sätt att uttrycka något kring hur personen betar sig vid utsägandet finner man hos Emelie:

– Vadå? är det ända hon får ur sig, och ser på mannen med en **skräckslagen blick**. (Emelie, deckarnovell år 8)

Förutom att Emelie ganska elegant skriver sig bort från traditionella anförande verb ("är det ända hon får ur sig") finns det i hennes utvidgning, *och* och framåt, ett sätt att ange att även utsagan och utsägandet är fyllt av den skräck som i utvidgningen beskrivs som situerad i enbart hennes blick. Det är förstås möjligt att skrällen endast är avläsbar i just blicken, och inte i utsagan, men sannolikt tolkar läsaren utsagan "Vadå?" som anstruken av skräckslagenheten, just eftersom det "är det ända hon får ur sig". Likheten mellan Klara och Emelies exempel är dock den att inte heller Emelies går att omformulera och samtidigt bevara den "domän" som hanterar hennes blick: *Vadå är det ända hon får ur sig skräckslagenblickande* på mannen. (Formuleringen *blickande skräckslagen* på mannen skulle vara godtagbar men kanske inte särdeles smidig.)

För att ytterligare belysa skillnader mellan sådana här fall är följande exempel bra:

– Jag vet inte, men min kompis försvann inne i skogen, sa jag **och brast ut i gråt**. (Olivia, deckarnovell år 8)

I det här fallet får utvidgningen inte samma dubbla funktion som i Emelies och Klaras exempel, eftersom utvidgningen samtidigt påvisar viss sekventialitet, det vill säga "och brast ut i gråt" är något som händer efter det att utsagan redan är passé i fiktionens kronologiska skeende. I exemplen ovan sker det som anges i utvidgningen tämligen simultant med själva utsagens uppspel i kronologiskt hänseende. Att det senare exemplet hämtas från Olivias text, snarare än från någon av de tre övre elevernas, är förmodligen heller ingen slump, eftersom det är generellt sett långt vanligare med utvidgningar som expanderar den citerande rösten med något som inträffar efter att utsagan är överspelad. Att använda

¹¹ Vilket ju är ett anagram för Holmes...

utvidgning som påverkar utsagan i sig (en *metaberättande* utvidgning) är alltså ovanligt överlag.

I *robinsonaden* börjar textomfånget avta igen; detsamma gäller bruket av citerad och citerande röst. Man kan av tablå 7.1 utläsa att flertalet elever fortfarande håller fast vid bruket av citerande röst. Detta gäller även Mattias. Hos Emelie kan man dock redan nu ana den reduktion av citerande röst som blir än mer omfattande i hennes (och i Mattias) skräcknovell. Även Klaras siffror visar på en sådan tendens, om än i mer blygsam omfattning, och det är alltså troligt att även hennes texter är på väg mot en stilistisk vändning. I texter med lägre betyg är det tvärtom så att en tämligen hög andel citerande röst bibehålls, även om den absoluta mängden varierar stort mellan texter som exempelvis Olivias och Sebastians.

I robinsonaden tillkommer några nyheter sett till verb i relation till omständigheter. Mattias text verkar vid en första anblick vara ett stycke ”efter” Emelie (mot bakgrund av resultaten i tablå 7.1) vad gäller den reduktiva approprieringsgången. Emellertid kan man se att han inom den citerande rösten redan har börjat utesluta omständigheter som stilmedel. Han skriver alltså inte längre läsaren på näsan hur/var/när något har utsagts. Hans nyanseringar av det utsagda inskränker sig istället till att kommentera två utsagor på följande vis:

– Jag är ledsen att behöva säga det men du har varit isolerad i ditt eget huvud i din egen drömvärld.” förklarade läkaren **mjukt**. (Mattias, robinsonad år 9)

Genom spruckna läppar pressade han fram: ”Vem är jag? Och vad är nu?” (Mattias, ibid.)

Man lägger också märke till, inte bara i de här två exemplen, att hans sätt att använda verb för att citera tar sig några steg ifrån grundverbet *sa* i det att han använder konstruktioner som *pressa fram* och mer utvecklande och precisa språkhandlingsverb som *förklarade*. Som en kontrastiv pol förhåller sig Olivias text, i vilken många citerande partier innehåller enkla nyanserande adverbial:

– Ää. nej... hur gammal är du igentigen? svarade Moa **spydigt**.

– Är det någon annan som vill leka det? frågade Stina **tyst**.

/.../

– Jaha, så nu tycker ni att jag gjorde mest fel? frågade Moa **upprört**.

/.../

– Vad är det? frågade Stina **spänt**.

/.../

– Undrar vem det var! sade Karin **spänt**. (Olivia, robinsonad år 9)

De båda senare exemplen ligger också relativt nära varandra i texten, vilket gör att man som läsare blir observant på att samma omständighet – *spänt* – används

för båda personerna vilket faktiskt aldrig varit fallet i exempelvis Mattias texter. Olivia verkar här ha kommit in i en väldigt produktiv fas av sitt skrivande (som i och för sig varit produktivt i alla hennes texter), i vilket mängd går före varierat lexikon. Det är för Olivias del också första gången som man kan se exempel på en utvidgning som modifierar sättet det citerade är utsagt på:

– Det ska jag göra, sade Stina och lät för första gången säker. (Olivia, robinsonad år 9)

Jämförelsen blir tydligare med en upprepning av Emelies variant:

– Vadå? är det ända hon får ur sig, och ser på mannen med en skräckslagen blick. (Emelie, deckarnovell år 8)

I Emelies text förblir det alltså mer implicit och upp till läsaren att överföra skrällen i blicken på utsagan och utsägandet, medan Olivia skriver mer instruktivt gentemot läsaren att utsagan faktiskt gör att Stina ”lät för första gången säker” när hon talade. Ytterligare ett sådant exempel från Olivia är när hon skriver:

– Euuu, jag hatar lingo!!! sa Stina som var morgonsur. (Olivia, robinsonad år 9)

Det är till synes skillnaden mellan att ha och att inte ha en något övertydlig citerande röst som framträder som en skiljelinje mellan de lite mer avancerade texterna och de något mindre avancerade. I de (enligt betygssystemet) minst avancerade texterna finns det för det första relativt få belägg, och för det andra är de som finns av ganska ordinär (vanlig) karaktär, som t.ex. Jonathans:

– Vad gör ni här? Jag tvekar inte att döda honom! skrek mannen hotfullt. (Jonathan, robinsonad år 9)

Också Jonathan skriver mycket tydligt ut något som (den kritiskt granskande) läsaren kanske egentligen tar för givet med anledning av hur den citerade rösten ser ut? *Hotfullt* är Jonathans enda exempel på omständighet i robinsonaden. Sebastian, som är längst ned i rangordningen, skriver sina repliker med minimal verbvariation – av 24 verb representeras samtliga av verben *säga*, *tänka*, *fråga*, *svara* och i ett fall av *skrika*. Sebastian har också enkla omständigheter såsom ”sade Björn tyst i mitt öra”, ”sa Björn med en konstig röst”¹² och ”sä-

¹² Att skriva ”med en x röst” är för övrigt väldigt vanligt förekommande istället för att skriva ”med x röst”. Ordet ”en” tenderar dock att försvinna, men återfinns i de lägre betygsstegen så sent som i skräcknovellen.

ger jag vänligt”. Om man jämför dessa med exempelvis Mattias formulering ”Genom spruckna läppar pressade han fram” framträder en ganska stor skillnad ur åtminstone litterärt/stilistiskt hänseende.

I Sebastians *skräcknovell* kan man se att han nu verkar ta sig åt samma håll som Mattias gjorde mellan saga och deckarnovell, dvs. att han börjar låta många citat åtföljas av en citerande röst innehållande en omständighet (men också utvidgningar). För de tre övre eleverna i skaran etableras med stor tydlighet en annan, motsatt, tendens:

Tablå 7.3. Tablå 7.1 i repris med tillägg av markering av Mattias och Sebastian

	<i>Saga</i>	<i>Tonårsnovell</i>	<i>Deckarnovell</i>	<i>Robinsonad</i>	<i>Skräcknovell</i>
Mattias	39/56 (69)	19/19 (100)	75/75 (100)	22/25 (88)	1/30 (3)
Emelie	0/0 (0)	3/11 (27)	40/58 (69)	10/40 (25)	4/44 (9)
Klara	9/12 (75)	4/18 (22)	24/98 (25)	6/14 (43)	6/37 (16)
Olivia	26/32 (81)	24/40 (60)	100/195 (51)	82/157 (52)	135/163 (83)
Jonathan	13/55 (24)	8/12 (67)	20/40 (50)	15/21 (71)	15/30 (50)
Sebastian	0/4 (0)	7/8 (88)	0/0 (0)	25/27 (93)	31/36 (86)
Snittvärde	55 % (87/159)	60 % (65/108)	56 % (259/466)	56 % (160/284)	57 % (192/340)

Man kan av tablå se att Mattias i år 6 har 69 % citerande röst till sina citat. Samtidigt har Sebastian 0, men i tonårsnovellen har han hela 88 % (även om detta är baserat på endast åtta förekomster av citat). I år 9 har Mattias 3 % citerande röst/citat men Sebastian 86 %. Förmodligen är detta en signal om att Mattias har tagit sig över en typ av litterär tröskel här som har fört honom bortom användningen av dessa tidigt utvecklade resurser för att nyansera citerad röst. Sebastian verkar istället dels ha utökat sin användning av citerad röst överlag – i likhet med att hela kollektivet gör så över tid – dels, i takt med detta, också ökat sin användning av citerande röst.

Vad gäller omständigheter i skräcknovellen, står Mattias i bjärt kontrast till Sebastian. Mattias skräcknovell innehåller inte en enda omständighet, tillika endast en anförande sats: ”intalade han sig själv”. Sebastians text däremot, har omständigheter i 10 av sina 31 belägg av citerande röst. Hans text innehåller också den typ av predikativa konstruktioner som jag kommenterat tidigare, men i hans fall är exemplen av sådan karaktär att man undrar om de utgör ett sorts mellanläge:

Frågar Alfred vettskrämd.

Svarade Mr. Watson **shock artad**. (Sebastian, skräcknovell år 9)

Det första exemplet skulle kunna vara menat som just ”vettskrämd”, men det andra har förmodligen smittats ned (felaktigt) av det första.

Vad gäller Klara och Olivia – båda med betyget VG – kan man se en relativt stor skillnad avseende mängd. Klara har *en* omständighet kopplad till sina rätt sparsamt förekommande citat (37 st., av vilka alltså 6 anförs av verb). Olivia har till sina 163(!) citat använt 27 omständigheter (varav två är av karaktären *frågande* och *tröstande*), samtidigt som 135 av dessa citat anförs av verb. Antalet omständigheter är således relativt sett få, icke desto mindre uppträder dessa ofta i anslutning till varandra i texten:

- God dag ers majestät, sa mannen **med en grov röst**.
- Vad har *du* att erbjuda *mig*? frågade Kristina **spydigt**.
/.../
- Dom ska jag ha! utbrast Felicia **glatt** och pekade på ett par guldskor. /.../
- De är tyvärr inte till salu, sa guiden **snällt** och log mot Felicia. (samtliga från Olivia, skräcknovell år 9)

Ibland använder hon till och med två omständigheter inom en och samma citerande röst:

- Jo, och de är just därför vi ska dit, jag ska ta skorna, sa Felicia **glatt med spänd röst**.
(Olivia, skräcknovell år 9)

En avslutande kommentar gäller Emelie som i sin text i stort har avskaffat bruket av anförande sats. Dock dyker de upp på fem ställen i hennes text och då med tre omständigheter: ”viskade han **lågmlt**”, ”sade Safir **tvärsäkert**” och ”sade Safir **med kraftig betoning på nio**”.¹³

Nästa enhet, *utvidgningarna* (t.ex. ”Dom ska jag ha! utbrast Felicia **glatt och pekade på ett par guldskor**”, ur Olivias skräcknovell år 9), följde (som kapitel 6 visat) två olika vägar beroende på mått – precis som *omständigheterna* ökar de, för att sedan avta i år 9:s texter med måttet U/1000 ord. Däremot ökade de konsekvent relativt citerande verb. Eftersom det redan här gått att konstatera

¹³ Jämfört med Olivias *glatt* har *lågmlt* 4 förekomster totalt och dessa förekommer i två elevers texter – Emelies och Klaras – *glatt* förekommer 49 gånger spritt över kollektivets alla nivåer. Emellertid måste det också sägas att Olivias *spydigt* förekommer endast tre gånger, så helt riktigt blir det alltså inte att säga att exempelvis Emelie skulle välja sin vokabulär ur de mer sällsynta orden. Dock finns det större anledning att förmoda att så oftast är fallet, rent relativt. Ytterligare evidens för ett sådant resonemang är att Emelies sättsadverbial *tvärsäkert* visar sig vara ett för det totala textkollektivet unikt ord. Vidare är det så att konstruktionen *med kraftig betoning på nio* får sägas vara en ganska avancerad, stilistiskt mogen, konstruktion med *med*. Sådana konstruktioner är annars vanliga men då i kombinationsformen *med en X röst*.

att Mattias, Emelie och Klara följer en annan utvecklingsgång än övriga fokuselever, och går mot en kraftig reduktion av antalet citerande röstpartier relativt citat, behöver det bara påminnas om att detta måste gälla även för utvidgningar, som likt omständigheterna endast räknats¹⁴ då de förekommer tillsammans med verb i citerande röst. För att ytterligare något begränsa antalet utvidgningar att skriva om, förhåller jag mig enbart till sådana som ingår i *efterställd* citerande röst. (Samtliga fokuselevens användande av enheten U ges i bilaga 7.1.)

I textkollektivet *saga*, är utvidgningarna mycket få till antalet. Frekvensen är endast 0,4/1000 ord (i 31-kollektivet). Det innebär i praktiken att de i sagan är 25 stycken, medan det i exempelvis tonårsnovellen finns 91. I den för år 9 avslutande novellen är de 270 till antalet. Således är de också i absoluta tal betraktade en växande enhet. Utvidgningarna i sagan är för de sex fokuseleverna begränsade till den variant som tidigare benämnts som tillägg genom samordning. (Det är således så att, precis som det var för omständigheten av *sättstyp*, den kategori som är mest frekvent förekommande, samtidigt är den som dyker upp tidigast i texterna.) Enheten förekommer hos de fyra högst rankade eleverna, men inte hos Jonathan. (Att de inte förekommer hos Sebastian är en konsekvens av att han inte alls använder sig av citerande röst i sin saga.) Sett till funktion finns inga skillnader mellan texterna, utan de ser hos Mattias ut som hos Olivia:

”svarade John och fortsatte gå mot trappan.” (Mattias, saga år 6)

”sa Nisse och tog geggan och sprang hem.” (Olivia, saga år 6)

Samtliga elever använder alltså utvidgningarna i sagan för att föra berättelsen framåt genom att tillägget efter *och* i samtliga fall handlar om en beskrivning av nästkommande skede i berättelsen (således en utvidgning av berättande rösttyp).

I *tonårsnovellen* fördubblas andelen utvidgningar (mätt i U/1000 ord). Man frågar sig då om det är mer av samma sort, eller om någon variation står att finna? Svaret är att det finns viss variation av utvidgningarna, men endast i Mattias text. Denne börjar nu använda sig av även en adversativ utvidgningsform inom tilläggets ramar, det vill säga en fortsättning som inleds med *men* (även om denna egentligen är utvidgning nr 2 i komplexet som inleds med en *och*-sort):

¹⁴ Det finns naturligtvis omständigheter och utvidgningar inom den berättande rösten också, men dessa ryms inte inom avgränsningen.

”Äh”, tänkte han och fortsatte men då hörde han att dörren öppnades igen. När han vände sig om fann han sig stå öga mot öga med mannen som han kände igen som mannen som gått in i affären förut och som en granne några våningar upp. (Mattias, tonårsnovell år 7)

Effekten för läsoplevelsen blir med den här typen av utvidgning en sorts effektivisering av skeendet som innebär att handlingens fortskridande, med hjälp av bindeordet *men*, kan tvärvända inom ett och samma satskomplex. Ett *och* kunde ersatt detta *men*, men(!) då hade läsaren fått ta större inferentiella kliv för att skapa upplevelsen av vändning, och den hade då också bara kunnat uppfattas senare i läsförloppet (eftersom den blivit möjlig att konstatera först efter läsningen fram till punkt). I samma text syns också en annan form av utvidgning, här i samband med tidsangivelser.

utbrast Thomas efter att ha slängt ett öga på klockan. (Mattias, tonårsnovell år 7)

Att understryka här är att det alltså handlar om den långt mindre representerade underordnande utvidgningen, vilket gör Mattias citerande röst än mer varierad. Mattias kreativitet går i tonårsnovellen också lite som i spinn, t.ex. här i två utvidgningar av typen underordnad utveckling (”description”; se bilaga 3.16).

”Du ljuger”, vrålade mannen (som tydligen hette ”Kurt Plogren” enligt skylten på hans skjorta. Den upplyste också om hans telefonnummer, favoritfärg samt skonummer). (Mattias, tonårsnovell år 7)

Och:

”Detta är för att du ljög om att du inte kände igen mig”, sa Kurt med en röst som fick det att isa sig i ådrorna på Thomas (som även han precis som alla andra i berättelsen bar en namnbricka. Denna upplyste om att hans fullständiga namn var Thomas Flod och att hans favoritsång var ”Vad du är söt min kära lilla ponny”). (Mattias, tonårsnovell år 7)

En något enklare variant är den som inleder serien av utvidgningar på temat *namnskylt* (och som kanske smittar de två ovan citerade):

”Vad för dig hit då?”, frågade mannen bakom disken vars namn enligt skylten på hans skjorta var Göran. (Mattias, tn)

Utöver dessa något tillskruvade utvidgningar driver han också den berättande genren åt ett sorts metahåll då han i den berättande rösten (synbarligen) lägger in reflektionen ”precis som alla andra i berättelsen”.¹⁵

Ovan har jag angivit att jag främst fokuserar *efterställd* citerande rösts utvidgningar, men även de *framförställda* tål att uppmärksammas som hastigast, eftersom Mattias visar på skillnader även i dessa fall. Hos Olivia (m.fl.) ser de inte sällan ut på följande vis, det vill säga med ett kolon som avslutar den citerande (framförställda) rösten.

Jag stod på de kalla golvet och i mitt huvud dånade en röst som sa:
– Ta den! Ta den! (Olivia, tonårsnovell år 7).

Mattias texter visar istället på en exkludering av kolon användningen.

Till slut klev han ändå in i butiken och möttes av ett leende bakom disken och ett ”nämen tjenare Thomas”, ”hej”, svarade Thomas, kanske något mer ansträngt än mannen bakom disken. (Mattias, tonårsnovell, år 7)

Resultatet eliminerar lite av den markerande effekt ett kolon ger, dvs. den effekten att texten gör tillfälligt halt. Kolon som avslutning av citerande röst, är ett drag som gruppen som helhet successivt bortarbetar med åren. Ett mellanting utgör de kolonavslutade berättande röstpartier som inte föregåtts av vare sig mental eller verbal process, t.ex. som i Olivias deckarnovell.

Han gick in till Åkes rum men han sov så då gick han in i mitt och Saras rum:
– Tjena, varför svarade ni inte? (Olivia, deckarnovell år 8)

Sådana ligger mycket nära den variant som avslutas med punkt (vilket egentligen utgör ett exempel på kommenterande röst):

¹⁵ Detta är ett stildrag som han är ensam om. En liknande röst återkommer i en av deckarnovellens passager:

”Fattades bara det.” muttrade Geoffrey. ”Jag som hade sett fram emot att tillbringa resten av dagen som de lycko-ostarna i början av novellen.” tillade han och suckade. ”Det kan du nog glömma, jag känner på mig att det blir till att jobba sent idag.” svarade Steven lätt skrockande. (Mattias, dn)

Här har han dock tagit det hela ett steg längre och lägger metarösten i munnen på ”Geoffrey” – hans deckares dr Watson – men han inbegriper också att chefen, deckarhjälten, ”Steven” accepterar utsagan inom ramen för fiktionen. (Jag återkommer till exemplet nedan under röstblandning.)

Det blev tyst, man såg hur Mr Jonsson tänkte för att komma på en bra fråga.
– Okej, då var det nog inget mer. (Olivia, deckarnovell år 8)

Inom en och samma novell använder Olivia således båda teknikerna. Över tid märker man dock att kolonvarianten arbetas bort, och att den inte används av t.ex. Emelie och Mattias i deras avslutande texter i år 9 – i dessa används endast punktvarianten (dvs. kommenterande röst).

Franz sätter sig yrvaket rakt upp.
– Känner ni också lukten? (Emelie, robinsonad år 9)

Dessa passager visar alltså på två steg i elimineringen av den citerande röstens standardformel: 1) det skrivs inte längre (läsaren på näsan) att ”Franz sätter sig yrvaket rakt upp och säger: Känner ni också lukten”, 2) det skrivs av somliga med ett kolon eftersom anförandesatsens frånvaro fortfarande dröjer sig kvar som en litterär fantomsmärta och påminner om att ”här borde något stå som signalerar att något sägs av någon”. Att sätta punkt för detta – bokstavligt talat – är att ha tagit ytterligare ett steg mot ytterligare variation.¹⁶

I deckarnovellen har som tidigare nämnts textlängden expanderat kraftigt. När det gäller utvidgningar ser man dock, i exempelvis Jonathans deckarnovell, inga spår av andra utvidgningar än den tidigt utvecklade och frekventa tilläggsvarianten som inleds med ett *och* tillika är dessa av berättande rösttyp och ger därmed alltså bara information om hur handlingen fortskrider fysiskt, kronologiskt:

– Jag tror nog att du har fått något hårt i huvudet, sa mannen skrattande **och gick**.
/.../
– Ja, det tänker jag, sa Lund **och gick ut från hytten**.
/.../
– Ät din mat, sa den store mannen, **och gick ut och låste igen**. (samtliga från Jonathan, deckarnovell år 8)

¹⁶ Därmed inte sagt att kolonvarianten skall avskaffas – den är ett litterärt stildrag som alla andra – men jag vill däremot hävda att varianten avskaffas av elevgruppen dels över åren, dels av enskilda individer på ett tidigt stadium, t.ex. av Mattias (som har avskaffat det redan innan år 6). Dock bjuder hans texter på flera passager där man som läsare kanske tänker in ett kolon, som här:

Han slog sig ner igen och lät tankarna flöda. Det var då det slog honom.
”Fan att jag inte tänkte på det tidigare!” utbrast han. (Mattias, deckarnovell år 8)

När Mattias skriver ”det slog honom” (min understrykning) väntar man sig nog att detta ”det” kommer att redovisas i anförd form efter att meningen tar slut och att det naturliga vore att ett kolon följer, precis som vid en mer vanlig framförställd citerande röst, men det gör inte det, och det är ett val som är tydligt i alla hans texter.

En slump – eller också inte – styr också utvidgningens processverb i Jonathans text till att i samtliga fall vara *gick* – en materiell process (jfr Halliday 2004: 170ff.), vilka oftast handlar om just konkreta, fysiska förändringskeenden. Också Olivias utvidgningar uppvisar ett mönster av utvidgning genom tillägg (även om hon noterar ett par sådana av sorten *men*). Hos Emelie finns både *och*- och *men*-utvidgningar representerade men hon börjar också använda sig av underordnande utvidgningar för tid:

– Hej, jag var mitt uppe i ett möte men jag kom så fort jag kunde, säger Olander medan han tar Wikström i hand. (Emelie, deckarnovell år 8)

Ytterligare en funktion som utvecklar hur rösten hos den talande låter skrivs av Emelie:

– Du vet väl om att det är rökfritt här inne? säger Olander till Erik. Han ger honom en min som borde få de flesta att förstå, men det gör inte Erik. Jag bad dig att lägga undan cigarettan, försöker han en gång till, nu med en argare ton på rösten. (Emelie, deckarnovell år 8)

I det här fallet är det frågan om en relativt ovanlig utvidgningsform, en specificering av sätt ("manner", Halliday 2004:411). Passagen innehåller också en ekonomiserande röst – extralingvistisk sådan – inom ramarna för utvidgningen: "säger Erik, men får nöja sig med en kall blick från Olander till svars."

Mattias utvidgningar utökas med exempel liknande dem man kunde se i Emelies text, som "frågade Geoffrey vänd till Steven". Han fortsätter också med att ha relativt utvecklade utvidgningar kring tid som i "'Aha, då var vi framme.' konstaterade Geoffrey då han fick syn på avspärrningsbanden kring det som han fick lov att anmoda vara Knighton Road nummer 7".¹⁷ I en och samma passage visar Mattias läsaren dels på vilken fysisk miljö som dyker upp när i protagonistens huvud, dels hur denne faktiskt tänker kring det han ser. Mattias sätt att utnyttja utvidgningarnas ramar leder mig också in på en diskussion som egentligen dyker upp längre fram under ett helhetsbeskrivande av röstväxlingarna, men eftersom han utför röstväxling av det här slaget inom en och samma utvidgning, är det på sin plats att kommentera det redan nu. Han är den ende hittills som lyckas inkorporera en passage av röstblandning inom anföringskomplexet i sig.

"Jag beklagar verkligen vad ni fick utså." sade Steven samtidigt som han tänkte på hur han känt sig, han som ändå hade en del erfarenhet av liknande situationer."Jag

¹⁷ Exemplet innehåller också det första belägget av det (för min korpus) tämligen ovanliga språkhandlings verbet *konstaterade*.

måste fråga vad som hände från det att du kom till platsen.” sade Steven. (Mattias, deckarnovell år 8)

Citatet växlas som vanligt över i en citerande röst som också innefattar en utvidgning av tidlig karaktär ”samtidigt /.../”. Men efter denna utvidgning byter den citerande rösten till en form som ligger mellan berättande röst och citerad röst: ”han som ändå hade en del erfarenhet av liknande situationer”. Utvidgningen skulle om ett rent citat använts ha avslutats med framförställningens karaktäristiska kolon, vilket hade följts av en direkt återgiven tanke, det vill säga: ”samtidigt som han tänkte på hur han känt sig: ’Jag har ändå haft en del erfarenhet av liknande situationer.’” Detta sätt etableras dock inte i texten, utan en blandning av det som kunde ha varit ett citat (eller en refererande röst) och berättande röst, uppstår i och med skiftet till det för berättande röst karaktäristiska pronomenet ”han”, men med väsentlig prägel av den fiktiva karaktärens tänkande i form av det utvärderande ”ändå”, slutligen inte minst genom utvidgningens hänvisning till att han faktiskt ”tänkte” det som står efteråt. Dock tar den berättande rösten delvis kommando över att återge detta tänkande, men inte genom referatröst, i och med att inte heller konstruktionen ”samtidigt som han tänkte på hur han känt sig och att han ändå hade en del erfarenhet” används.

Robinsonaden går att sammanfatta tämligen kvickt i att Mattias och Emelie använder utvidgningarna på i stort sett samma vis som ovan beskrivits. För Emelies räkning kan man dock konstatera att tendensen mot att använda mindre och mindre citerande röst har inletts varför hon endast har ett exempel. Mattias har fortfarande relativt många citerande röstpassager kvar. Klara och Olivia har båda börjat använda utvidgningar för tidsangivelser såsom Mattias och Emelie har i sina tidigare texter. Jonathan har ingen efterställd citerande röst med utvidgningar knutna till sig, men man kan konstatera att han har relativt många belägg av framförställd, kolonavslutad citerande röst i sin text. Detta verkar för den större mängden elever vara ett avslutat fenomen. Sebastian har sex utvidgningar där samtliga är av tilläggsvarianten *och*.

I *skräcknovellen* (den avslutande novellen i år 9) har både Mattias och Emelie nästan avskaffat den citerande rösten. Mattias har ett exempel: ”intalade han sig själv” (Mattias, skräcknovell år 9) (således utan utvidgning) och Emelie har fyra varav ett med utvidgning: ”sade Safir **och pekade lite snett höger om de tunna flygplanslinjerna**” (Emelie, skräcknovell år 9). Det är som om de sparar på den citerande rösten för att användandet av den skall stå i skarp kontrast till andra sätt att förhålla sig till citat (vilka fortfarande är 30 hos Mattias och 44 hos Emelie, jfr tablå 7.1). Därmed aktualiseras frågan om de nu gör något *istället* för att ha en citerande röst närvarande. Om något sådant *istället* existerar torde det bli mer frekvent i takt med att citerande röst avtar. Mer konkret vill

detta säga att det i Emelies båda texter från år 9, och i Mattias skräcknovell borde framträda en ökning av exempelvis *kommenterande röst*.

Klara har också hon börjat reducera antalet citerande röstpassager per citerad röst (till endast 6/37), men hon har ändå fler än exempelvis Emelie (som har 4/44). Av Klaras sex citerande passager innehåller fyra stycken utvidgningar av sorterna tid och tillägg. Utöver detta verkar Klara nu ha tagit ett litet steg mot att skjuta över en del av röstkaraktäristiken till en mer komplex utvidgning: ”sa Andrews mamma **som med tårfylld röst svarade på rektorns uttalande**” (Klara, skräcknovell år 9).

Olivia använder till största delen tillägg genom *och*, men hon har också inslag av tidsangivelser av typen ”frågade jag **samtidigt som jag låste dörren**.” Också Olivia för in en ny typ av utvidgning i två fall (av totalt ca 50): ”avbröt Felicia **som nu också hade det bågformade jacket på ena vaden**” och ”skrek Tove **som nu hade fått samma uppskurna vad som hennes två vänner**” (Olivia, skräcknovell år 9), en variant av utvidgning som syftar till att definiera något kring utsägaren och varför denne har sagt det hon sagt (och kanske också varför hon sagt det på ett visst sätt – läsaren förstår att Toves skrik lär komma sig av att hon fått vaden uppskuren...). Dessa båda står relativt nära varandra i textens flöde varför det inte är helt orimligt att tänka sig att den första skrivningen ”smittat” den andra. Olivia har inte något exempel på utvidgning som explicit nyanserar rösten hos den som talar (likt Klara i skräcknovellen och Emelie i deckarnovellen enligt ovan). Jonathan använder utvidgning endast en gång: ”sa mannen **som nu hade tagit av sig luvan**” (Jonathan, sn). Jonathans citerande röster är överlag ganska enkla, vilket innebär att han inte heller använder sig av omständigheter över huvud taget. Sebastian har också börjat använda utvidgning, även om samtliga är av *och*-variant, dvs. den sort som driver handlingen framåt, t.ex. ”sade tanten **och gav mig en drick som hon blandat ihop**.”

7.1.2. Metaberättande röst – kommenterande subtyp

Kommenterande röst är alltså en subtyp som grammatiskt och grafiskt står utanför anföringskomplexet, men som ändå påverkar ett citat eller ett referat. Det är lättast att börja med att kommentera denna subtyp i fråga om texter från rangordningens nedre del: Sebastian och Jonathan har mycket få belägg. Sebastian använder kommenterande röst vid två tillfällen (i tonårsnovellen respektive i skräcknovellen).

De två killarna springer hem och läser dörren, de sätter på Tv.n ” Just nu har det skett ett rån bankrån på Avenyn. En äldre man är svårt skadad, hitils vet man inte hur mycket som har stulits, men man har ett vittne som har sett två killar åka där ifrån men en röd Volvo 244 DL. (Sebastian, tonårsnovell år 7)

Han vänder sig om och där står Mr. Watson.

– Oh vad rädd jag blev, sade Alfred. (Sebastian, skräcknovell år 9)

I det första citatet använder Sebastian denna kohesionsskapande teknik för att länka ordet ”Tv.n” till vad som sedan är ett citat, det vill säga han använder tekniken för att förtydliga vem som säger vad – teven talar i citatet (att notera är att skiljetecken saknas: man vet alltså inte om det är den synbarligen mer avancerade ”punktvarianten”, eller den lite mindre avancerade ”kolonvarianten”). I det andra använder han tekniken för att ge nyans och förståelse till vad det är som Alfred blir rädd för. Om vi inte fått informationen om att Alfred vänder sig om och då upptäcker någon plötsligt, blev Alfreds utsaga inte logisk och förståelig (kotextuellt sett). Men eftersom Sebastian inte använder kommenterande röst speciellt ofta går det inte heller att vare sig iakttä eller kommentera någon typ av variation och/eller stilutveckling (vilket i och för sig redan det är en kommentar).

Jonathan har fler belägg (20 st.). Redan i sin saga använder han tekniken relativt frekvent på några olika sätt. Jonathans saga har ett (och hans totalt sett enda) exempel på röstnyansering som placerar sig utanför anföringens komplex i det att han formulerar en passage som ”Dirix hörde ett svagt rop. – Dirix hör du mej?” Här skrivs alltså en citerad röst in som ett *svagt rop* utan att anföringen konstrueras som *ropade någon svagt*. I det här fallet skulle man kunna tänka sig att ett kolon skulle följa efter ordet *rop*, men Jonathan avgränsar istället med punkt. Han gör dock inte detta konsekvent, utan har också passager där kommatecken avgränsar.

Dom tog på sig vakternas kläder och gick ut, **då hörde dom en röst som ropade på dom**, Valter och stig ni skall genast till testsalen för ni har ju anmält er frivilliga att hoppa ut från fönstret, längst upp i slottet och testa våra nya falskärmar och ni vet ju att de är 20 procent att ni klarar er utan att dö de vet ni va? Eller? (Jonathan, saga år 6)

I det här fallet hade det varit befriande för läsaren om sekvensen faktiskt hade brutits av kolon.¹⁸ Ett sista exempel för Jonathan visar på ytterligare ett sätt att nyansera citatets röst:

¹⁸ Och förmodligen tänker man så eftersom sekvensen utgör ett av många exempel på hur Jonathans saga är mycket starkt präglad av att rada upp satser efter varandra utan en speciellt genomtänkt interpunktion – hade kommatecknet utnyttjats som skiljetecken i en i övrigt felfri text, kunde man möjligen se det som nyskapande och som ett sätt att befria texten från kolon som orsakar läsningen onödiga halvhalter.

- Dirix visste int vad som hände.
– va kollas alla på!!!
– Du är den utvalde.
– Va menar du???? (Jonathan, saga år 6)

I denna passage anges det alltså mer implicit att Dirix förvånade utrop (med tre utropstecken och sedan fyra frågetecken) är en konsekvens av att han ”visste int¹⁹ vad som hände”. En signal om att Jonathan medvetet kopplar dessa semikommenterande enheter till citerad röst är att man anar en lexikal, kohesiv, kedja.

- Först kom *Dirix* in till köket och där inne stod *tjuven*. De såg ut som *han* har väntat på honom för att han satt lugnt vid en stol en bit därifrån.
– du är väntad. (Jonathan, saga år 6)

Det blir tydligt för en läsare att det är *tjuven* som talar i det från citerande röst fria citatet eftersom *tjuven* binds till pronomenet *han*, vilket i sin tur blir den som har *väntat*, vilken i sin tur blir den som yttrar orden ”Du är väntad”. På ett annat ställe kan man också se en sådan lexikal kedja (även om Jonathan missar lite av effekten här):

- Efter en stund hade trollkarlen dragit bort byrån och gått nerför trappan. Där nere såg han Dirix sitta. – stå inte bara där hjälp mig. (Jonathan, saga år 6)

Här borde kanske Jonathan återanvänt ordet *sitta*, eftersom det nu skapar lite oordning i kohesionen att använda *stå* i citatet, men läsaren förstår ändå sambandet att det är den som ser Dirix sitta som också tilltalar honom med orden ”Stå inte bara där hjälp mig”. Det blir dock en viss känsla av osäkerhet, eftersom man för ett ögonblick kan tvivla på huruvida det är trollkarlen eller Dirix som faktiskt talar. Dock binds läsaren förmodligen hårdare till att det är den vars perspektiv man följer i föregående sekvens som också står för att bryta tystnaden dem båda emellan, inte minst genom att lexikonutväxlingen mellan *sitta* och *stå* åtminstone är ganska tydlig. I Jonathans deckarnovell kan man se att han går något annorlunda tillväga och specificerar det som *inte* specificerades i sagan.

- Lund springer tillbaka till sin hytt och där träffar han Mike.
– Fick du tag på honom? frågade Mike. (Jonathan, deckarnovell, år 8)

¹⁹ Och Jonathan härstammar ”int” från Norrland, så detta är bara ytterligare ett exempel på att hans text är kommen läraren tillhanda i ganska rått format ...

Här är det i och för sig i ett fall där perspektivet som föregår den citerade rösten inte styr vem som bryter tystnaden. Något annorlunda således, och kanske en signal om att mönstret är detta att om citeringen *inte* följer perspektivbäranden, måste utsägaren specificeras – inte helt ologiskt. Att han gör det i deckarnovellen blir tydligt lite senare:

Några timmar senare vaknar **han** av att dörren öppnas och framför **honom** står **Mike!**

– Hur visste **du** att jag var här? (Jonathan, deckarnovell, år 8)

Detta skrivs förvisso i anslutning till en passage där sammanhanget gör det tydligare att det är just Lund som talar i citatet (han är den som är instängd och undangömd för omvärlden). Lite av en tveksamhet till om Jonathan är konsekvent i sin användning av denna tekniks ”regel” (om att specificera person då det inte följer perspektivet) visar sig i hans skräcknovell:

Precis när han kommer utanför porten hör han hotell ägaren ropa på honom. Han stannar för att höra vad han vill. – Var skall du? (Jonathan, saga år 6)

Här kanske man hade förväntat sig att den citerade rösten istället skulle följa perspektivbäranden och utsagan vara något i stil med ”Vad vill du?”, men den citerade rösten följer den icke-perspektivbärande karaktären, dock utan att dennes röst specificeras likt ”frågade Mike” i citatet från deckarnovellen. Detta är emellertid svag evidens, men det tyder på att konsekvensen i användandet av ett dylikt kohesivt (sammanhangsskapande) system inte är riktigt fullständigt hos Jonathan. Men sammantaget visar hans texter ändå på några av de funktioner – om än i ganska rå skepnad – som subtypen kommenterande röst kan ha: personspecificering, personnyansering och röstnyansering (vilken ofta glider ihop med den föregående). Dock är det med honom precis som med Sebastian svårt att säga något mer underbyggt om kommenterande röst, eftersom den blygsamma mängden belägg gör det svårt att arbeta med ett variationsperspektiv.

Resterande elever i fokusgruppen har dock fler belägg av kommenterande röst, och av dessa har Olivia flest. Skillnaden mellan henne och de övriga är dock att hennes ökar i takt med att text och citatmängd ökar, medan det för de övriga istället ökar i relativ frekvens. Alltså ökar kommenterande röst i Klaras texter på *viss* bekostnad av citerande röst, och i Mattias och Emelies på *total* bekostnad av citerande röst (där Emelies texter går så att säga i spetsen och genomgår denna vändning tidigare än Mattias som gör det först i skräcknovellen).²⁰

²⁰ Frekvensen av samtliga fokuselevs kommenterande röst ges i bilaga 7.2.

Därför fokuserar jag fortsättningsvis beskrivningen på skillnader mellan Emelies och Olivias texter. För att förtydliga skillnader mellan Olivias och Emelies skräcknovell följer ett längre utdrag ur deras respektive text. Först ut är Olivias text *Lerkruset*.

LERKRUSET

- Ers majestät, skomakaren är här, sa Drottning Kristinas bekant, Bulto.
- Låt honom vänta, jag skriver, svarade Kristina.
- Det gick både 5 och 10 minuter men Kristina blev aldrig färdig.
- Jag släpper in honom nu, sa Bulto. Bulto öppnade dörren och in kom en gammal man. Han hade en stor puckelrygg och stora rynkiga händer.
- God dag ers majestät, sa mannen med en grov röst. Jag är er nye skomakare, Axel.
- Vad har du att erbjuda mig? frågade Kristina spydigt.
- Skor, ers majestät, svarade Axel.
- Jag vill ha ett par skor som passar min nya klänning, sa Kristina och gick ut i matsalen. Bulto sprang till garderoben och hämtade Kristinas guldklänning. Den hade ett korsettliv och en vid kjol.
- Dom skall matcha, sa Bulto och viftade avvisande med fingrarna.
- /.../
- Skorna är färdiga, sa Axel med en glad röst när Bulto öppnade dörren.
- Hoppas att Kristina blir nöjd nu, svarade Bulto och gick mot matsalen. Ers Majestät, skorna är färdiga, kunde Axel höra Bulto säga till Kristina. (Olivia, skräcknovell, år 9)

Nu följer Emelies text *Om ”om” inte vore om*:

Om ”om” inte vore om

- Inte borde väl du vara där uppe och leka, lille vän?
- Farbrorn bakom de smala solglasen stannade upp och höjde blicken en aning, betraktade pojakens såriga barfotafötter som vant balanserade högt ovanpå det rostiga järnvägsstängslet. *Ett enda felsteg och du går där aldrig mer, förstår du inte det? Balansgång på liv och död.*
- Här, låt mig hjälpa dig.
- Farbrorn sträckte ut sin ena hand i ett försök att ta ner pojken till marken, till verkligheten. *Du stackars lilla barn, låt mig få hjälpa dig ner.* Han rättade snabbt till glasögonen som sakta hade börjat hasa sig ner över näsan.
- Nedanför väntar ingenting. Ingenting, gubbjävel!* Mandels tankar ekade högt inuti hans huvud.
- Jag klarar mig fint. Det är säkert.
- Farbrorn gav honom en varnande blick men begav sig sedan därifrån.
- Ett tåg närmade sig med en väldig framfart. Passerade. Mandel slöt ögonen och lät vinddraget vandra i en lätt smekning över hans hud, sträckte båda armarna rakt ut i luften och dansade vidare några steg längs med stängslet.
- Vem är du? Frågan låg länge, avvaktade i luften.
- Han flämtade till, vände sig om i en snabb rörelse så att han nästan förlorade balansen. Mandel såg forskande på pojken mittemot.

– Vem är du själv?

Svaret kom kvickt.

– Safir.

Han lät blicken vandra över pojken, stannade till vid ansiktshöjd. Ögon så klara, blåklintsblåa likt två ädelstenar.

– Jag måste nog gå nu.

Mandel lät sig inte heller hindras, utan satte sig ner, svängde båda benen över stängslet och landade mjukt i det höga gräset.

/.../

– Hallå, någon där?

Det var egentligen inte menat som en fråga, mer som ett försök till att lätta lite på nervositeten. Rösterna fick inte avslöja hur rädd och osäker han kände sig. Han skrapade ihop det sista mod som fanns kvar inom honom och började gå mot köket.

(Emelie, skräcknovell, år 9, kursiv i original)

Det finns naturligtvis många skillnader att kommentera mellan de båda texterna, men här fokuserar jag alltså kommenterande röst. Förutom det faktum att det är tydligt att Olivias citerade passager fortfarande åtföljs av citerande röst med utvidgningar av olika slag, är det slående tydligt att Emelies citat *inte* gör detta. Frånvaron är i det närmaste total (tidigare har jag återgivit de få belägg av citerande röst som faktiskt fortfarande finns i Emelies text). När det gäller kommenterande röst kan man se att Olivia använder detta relativt sparsamt och egentligen inte för att ersätta citerande röst. Det exempel som finns är egentligen bara:

– Jag släpper in honom nu, sa Bulto. Bulto öppnade dörren och **in kom en gammal man. Han hade en stor puckelrygg och stora rynkiga händer.**

– God dag ers majestät, sa mannen med en grov röst. Jag är er nye skomakare, Axel. (Olivia, skräcknovell år 9)

I den här passagen blir ordet *honom*, vilket uttalas av Bulto, ytterligare specificerat i de båda efterkommande passagerna – en utvidgning och en kommenterande röst (fetstilta). Detta skänker viss nyans till det som denne man sedan säger. Dock tillfogar Olivia direktinformation genom att även hänga på en citerande röst ”sa mannen”, och dessutom tillfogar hon att han säger det med ”en grov röst” (vilket i sig står i relation till det grovhetens lexikala fält som den berättande rösterna redan initierat i skrivningen ”stor puckelrygg och stora rynkiga händer”). Allt som allt resulterar det i en mycket konkret beskrivningsform av den talande och det som beskrivs är också ganska konkreta/handfasta företeelser – kroppsliga attribut och en till dessa hörande grov röst.

Ytterligare en skillnad mellan texterna är att man i Emelies text får följa också tankarna hos de fiktiva karaktärerna. Dessa hade vi kunnat få följa genom att sådana redovisades med åtföljande citerande röst, men så blir inte fallet. Emelie skriver istället fri tankegången, som exempelvis hos pojken Mandel:

Nedanför väntar ingenting. Ingenting, gubbjävel! Mandels tankar ekade högt inuti hans huvud. (Emelie, skräcknovell år 9)

Denna passage hade alltså, enligt det mest dominanta mönstret för att tala om att någon tänker kunnat skrivas som ”Nedanför väntar ingenting. Ingenting, gubbjävel! ekade Mandels tankar högt inuti hans huvud”, men det är alltså denna typ av lexikogrammatisk konstruktion som Emelie avskaffat till fördel för en annan.

Ett sådan här stil ger också möjligheter till konstruktioner och reflektioner som den citerande röstens formel inte riktigt klarar av att hantera på ett smidigt sätt. Exempelvis som i passagen: ”– Vem är du? Frågan låg länge, avvaktade i luften”. Det är svårt att se en omskrivning med citerande röst framför sig, exempelvis som: ”– Vem är du? frågade han och frågan låg länge avvaktande i luften”. En annan variant: ”– Vem är du? frågade han avvaktande” fångar inte heller samma betydelsesfär som Emelies formulering gör. Det hade också blivit uppreppande att skriva ”– Vem är du? frågade han. Frågan låg länge avvaktande i luften”. Det hade inte heller varit logiskt (för en skribent som Emelie) att skriva ”– Vem är du? sa han. Frågan låg länge avvaktande i luften”, eftersom den interrogativa språkhandlingen inte mönstergillt brukar följas av grundverbet *sa*. Men om *frågade* skulle tillämpas uppstår som sagt nämnda upprepning, så den vägen blir inte heller framkomlig.

Att i en efterföljande konstruktion (i det här fallet genom en sats som är en hel mening) förbigå möjligheten att använda citatet ”Vem är du?” tillsammans med en påståendesats (det vill säga *frågade han*) gör att kontraktet med läsaren underförstås, och skärps – påståendet någon uttrycker är alltså inte något som just där och då regleras uttryckt i och med en metaberrättande röst, som så att säga är den berättande röstens gängse sätt att påstå sina anföringars påståenden. Påståendet tas istället för givet och uttrycks mer som i förbifarten i den påföljande fristående satsen genom att förpackas i ett nominal (kursiv): ”– Vem är du? *Frågan* låg länge avvaktande i luften”. Emelies exempel inbegriper således en grammatisk metafor, en nominalisering²¹ (se Halliday 1998b:209f., tabell 8.1 och Halliday, 2004:592f., samt Magnusson 2010).

²¹ Grammatisk metafor kan nyanseras som utvecklingsdrag på ett antal olika sätt. För det första uppträder den sent hos mänskligheten. För det andra uppträder den sent hos den enskilda människan och för det tredje uppträder den oftast sent i den enskilda hela instantiationen (Halliday 2004:637). (Det tredje vill säga att den uppträder sent i ett yttrande, eller i en passage inom yttrandet; det går inte att nominalisera något som ”frågan” förrän frågan i materialiserad form finns i närheten på ett eller annat sätt som i: ”Att vara eller inte vara. Det är frågan”. Efter att ”Att vara eller inte vara” har bestämts till att vara just ”frågan” kan ordet ”frågan” i sig användas som en mer kondenserad (och smidig) förpackning för det som ursprungsformatet kan sägas ha omfattat.)

Att fjärma sig från en citerande röst är därmed alltså inte bara fråga om att ha börjat med en annan stil, en stil som orsakar en annan läsrhythm, utan också om ett sätt att göra viss grammatik mer skjuten i bakgrunden till förmån för att kunna omförpacka betydelsen/påståendet [någon frågar] i mer kondenserad och därmed också mer effektiv form – här genom att nominalisera detta påstående i påföljande sats inledningsord – *Frågan*. En samförpackning av betydelser ställer i sin tur andra krav på läsaren genom att det skärper fiktionskontraktet mellan text och läsare, och det kan helt klart antas vara en signal om ett nytt och alternativt (alternerande) skriftspråkligt uttrycksätt. Ett sådant kommer sig av en ökad appropriering av det skönlitterära registret, det vill säga vad som av den enskilde eleven uppfattats och gjorts till ett systemiskt minne (Matthiesen 2009), omsatt i faktisk tillämpning i egen text. Ytterligare exempel finns i Emelies text.

– Hallå, någon där?

Det var egentligen inte menat som en fråga, mer som ett försök till att lätta lite på nervositeten. Rösten fick inte avslöja hur rädd och osäker han kände sig. Han skrapade ihop det sista mod som fanns kvar inom honom och började gå mot köket. (Emelie, skräcknovell år 9)

Också detta exempel visar en nominalisering av en (frånvarande) metabertalande rösts påstående ([någon frågar]) till ”Det” och senare ”fråga” (även om det här inte förpackas som *frågan*, kanske eftersom det då blir en upprepning likt ”Frågan var egentligen inte menad som en fråga”). Därefter kan man se att ett försök att placera det fetstilta som citerande röst (med eventuell tillhörande utvidgning) knappast skulle falla väl ut. Den berättande röstens kommentarer används alltså mer och mer av Emelie som ett sätt att metareflektera över röstens karaktäristika, men också, just här, över utsägarens sinnesstämning vid uttalandet.²²

Emelies och Olivias texter kan naturligtvis också jämföras med övriga fokuselevens. Mattias text är den som är mest lik Emelies. Klara verkar ha påbörjat en vändning eftersom hennes kommenterande röster ökar samtidigt som hennes textlängd minskar mot år 9. Olivia använder kommenterande röst någorlunda frekvent, men den ökar inte i lika stor utsträckning som exempelvis mängden av citerande röst minskar – för henne är kommenterande röst och citerande röst parallella, kompletterande tekniker, men citerande röst dominerar. Jonathan visar inte på någon tendens att vare sig bibehålla frekvensen av kommenterande röst, som han inledde med sin saga, eller avskaffa citerande

²² Därmed påvisar analysen av Emelies (och möjligen Mattias) stilomvändning också att de börjat med mer psykologisk beskrivning av sina karaktärer, vilket t.ex. Olivia inte gör i sin karaktäristik av den grovhuggne skomakarens yttre.

röst överlag. Till detta kommer att han generellt sett också skriver kortare texter med färre belägg över huvud taget. Sebastians texter uppvisar knappt några exempel på kommenterande röst, vilket gör det omöjligt att analysera dem ur ett variationsperspektiv. Detta säger dock en hel del om texternas karaktär – de är relativt korta med proportionerligt liten mängd citerad och citerande röst, men med anföringens system i stort sett statistiskt över åren, i såväl kvantitativt som kvalitativt hänseende (i deras texter lyser alltså sådant med sin frånvaro som Olivias texter flödar över av, dvs. citerande röst).²³ Sist skall jag kommentera Klaras skräcknovell, eftersom den ger en intressant inblick i hur övergången som Emelie och Mattias representerar kanske går till. Påfallande ofta konstruerar Klara citerade partier som står i ett slags satsradningsförhållande till något som *näst*an citerar dem och/eller nyanserar dem (dessa båda funktioner markeras med fetstilt):

– Hej! den lille tanige, rödhårige pojken stod med en alldeles för stor ryggsäck på ryggen och tittade upp på honom.

– Andrew, Andrew, Andrew! ropen skallade mot korridorrens väggar tunga och pulserande.

– Andrew nu följer du med till mitt kontor, rektor Olga Wallin stod med armarna hårt knutna över bröstet och tittade på honom.

– Alla måste betala någon gång. En del straffar gud med en gång, andra lite senare. DU..., Karin spände sina tomma grå ögon i Andrew och han kände hur kylan från hennes kropp spred sig över till honom. ...har fått det senare straffet, sedan slängde hon som tidigare huvudet bakåt och skrattade mekaniskt.

– Aa, hjäälp, det skrikande ljudet byttes ut mot ett hulkande.

– Snälla, sluta, vad har jag gjort dig? rösten tystades ner vid frågan, som i väntan på ett svar.

– Du finns, en ny röst hade nu tillkommit, Andrew rös till, han kände igen rösten, men han kunde inte definiera vart ifrån.

– Men snälla, jag har aldrig ens prata med dig, rösten skar sig vid sista ordet och började snyfta. (samtliga ur Klara, sn)

²³ Därmed inte sagt att Olivia inte visar upp någon passage som liknar Emelies och vice versa – det gör de – men i huvudsak speglar utdragen den vändning som jag argumenterat för avsnittet igenom.

Citaten är helt klart av något olika karaktär, men poängen är att alla passager som är fetstilta utgör något som står där istället för en citerande röst.²⁴ Första exemplet skulle i sådan skepnad skrivas: ”Hej! sa en liten tanig, rödhårig pojke som stod med en alldeles för stor ryggsäck på ryggen och tittade upp på honom”. Det här är således en stil och en grammatik som Emelie och Mattias avskaffat och istället omförpackat (i princip i sin helhet, även om alternering är en mer korrekt beskrivning), men som Klara inte riktigt gjort sig av med i samma utsträckning ännu. Hon har även fortsatt många reguljära anföringar:

– Din mamma och pappa är på väg hit nu, gå och tvätta av dina händer sen kommer du tillbaka hit, sa **Olga och tittade på honom med sträng blick.** (Klara, sn)

Men samtidigt representerar hon också Mattias och Emelies stil:

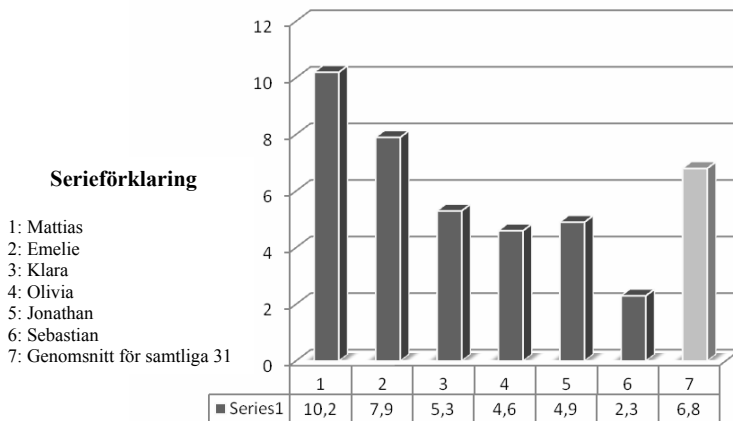
– Ja, för alla som inte vet det, det är jag som är Karin Hammarnäve. **En stålig kvinna i stram grå nackknut stod vid bordets ände med en svart mapp lutad mot bröstet. Rynkorna som egentligen borde funnits där vid hennes ålder var obefintliga och det tog inte Andrew lång tid att lista ut att anledningen till deras frånvaro. Karin log aldrig.** (Klara, sn)

Men hon visar trots allt ofta upp en mellanvariant (en interimvariant) och på sätt och vis är det som om man i Klaras text kan se rakt in i förändringens förlopp.

7.1.3. Röstblandning

Som jag beskrivit i teori och metodavsnitten är röstblandning ganska svåranalyserad. Somliga förekomster är därför till sin natur diskutabla. Röstblandning har i de undersökta texterna visat sig öka konstant över åren, vilket är ett resultat som går mot huvudtendensens generella riktning. Kanske finns det i detta en signal om att denna rösttyp är av något annat slag än t.ex. citerande röst. Att den också visat sig vara mer frekvent i texter som fått högre betyg, gör den ytterligare intressant att gestalta kvalitativt genom fokuselevernas texter. Först en figur i vilken man kan se fokuselevernas sammanlagda mängd för röstblandning.

²⁴ Dock handlar inte alla Klaras exempel om nominal som förpackar process och ting i en och samma ordkonstruktion, även om något exempel är av den typen, t.ex. ”ropen skallade mot korridorrens väggar / .../”. Samtliga fetstilta passager kräver dock av läsaren att påståendet om att något är utsagt redan är accepterat.



FIGUR 7.1. Röstblandning per 1 000 ord för respektive fokuselevs samtliga noveller

I figur 7.1 kan man se att de båda eleverna Mattias och Emelie (som tidigare beskrivits som de som genomgått en form av stilistisk svängning) har störst representation av röstblandning – de ligger båda en bit över genomsnittet på 6,8 (samtliga 31 elevers texter). Lägst värde har Sebastian. Detta resultat motiverar att följande avsnitt fokuserar dels en elev med högt betyg i år 9, dels en med lågt betyg. På så vis kan man på tydligast möjliga vis undersöka vad högt betygssatta texter har, i termer av röstblandning, och därmed också vad de lågt betygssatta inte har. Jag redovisar därför röstblandning genom *främst* Emelies texter (eftersom jag tagit upp textutdrag från henne som mest utförligt som exempel-elev i ovanstående genomgång), i kontrast mot *främst* Sebastians (av samma skäl). Jag sveper av avgränsningsskäl också något mer generellt över de fyra första novellerna, för att sedan avsluta i ett något mer utförligt och kontrasterande resonemang kring Emelies och Sebastians skräcknoveller.

7.1.3.1. Röstblandning ur longitudinellt perspektiv

Enklast är att börja med *sagan*, där Sebastians inte innehåller röstblandning alls, medan Emelies har *ett* sådant belägg.

En dag när flickan var ute i skogen och gick hörde hon ett rop på hjälp uppe ifrån bergen. Bergen där **den hemska draken** bodde. (Emelie, saga år 6)

Här är det den bestämda formen på ”den hemska draken” som gör att perspektivet i vad som först kan framstå som enbart berättande röst flyttar närmare en

i sagan deltagande persons perspektiv.²⁵ Ytterligare ett indicium utgör det värde-laddade ordet *hemska* (jfr Toolan 1996:111, SAG band 4:874f. om *värderingar* samt Hellberg 1984:35, *värderande ord*). Här är två tolkningar alltså möjliga, dels att det endast är den berättande rösten som talar, dels att det är den berättande rösten som lånar perspektiv från ”flickan” och alltså delvis talar med hennes (och kanske hela nejdens) stämma. Det senare är dock mer troligt eftersom den berättande rösten snarare borde uttryckt sig med ”bergen där en hemsk drake bodde”. Här talar istället en stämma som framstår som införstådd med nejdens syn på draken (den verkar helt enkelt vara delat kulturellt, in-hemskt gods).²⁶ Resonemanget stärks av ett lite längre utdrag ur Emelies saga:

Det var en gång för länge sedan en flicka, hon bodde i en liten stuga långt inne i skogen med sin mamma och pappa.

En dag när flickan var ute i skogen och gick hörde hon ett rop på hjälp uppe ifrån bergen. Bergen där den hemska draken bodde. Honom hade nog alla hört talas om. Det sades att ingen hade kommit där ifrån överlevande. Flickan var som alla andra mycket rädd för draken men hon ville ju hjälpa den som var fången hos honom. Hon bestämde sig och gick upp till bergen för att försöka hitta drakens bo. Efter en stund hittade hon grottan där draken bodde. Han låg och sov när hon kom dit. Hon smög försiktigt in i grottan utan att väcka draken. (Emelie, s)

I passagen strax efter ”den hemska draken” (”honom hade nog alla hört talas om”) bekräftas det att denne (”nog”) är en i fiktionen allmänt vedertagen företeelse, men då draken introduceras för läsaren är detta ännu inte fallet – den bestämda formen på drake är därför ett indicium på en sorts överton av andra röster än den berättande. Övriga bestämda former som också presenteras är *skogen* och *bergen*, men dessa är mer allmänt accepterade som bestämda fenomen – vi säger helt enkelt så till vardags.²⁷

²⁵ Jfr SAG (band 4:874): ”Referenter kan (med definitiva nominalfraser) anges som unikt identifierbara, fastän de egentligen inte är detta för läsaren utan bara för de personer som figurerar i berättelsen”. Jfr också Hellbergs (1984:42) diskussion om ny information som känd.

²⁶ På sätt och vis är ”bergen” också inneboende i den större kulturella kontext som innebär att hemska drakar alltid bor i ”bergen”. Och för att ta sig dit måste ”flickan” (och alla andra protagonister) gå genom den obligatoriska ”skogen”, men detta är möjligen mer av typisk sagostruktur än röstavhängigt.

²⁷ Det finns emellertid andra inslag i Emelies saga som kan föras till kategorin, som emellertid inte har räknats i kvantifieringen av röstblandning. Att så har blivit fallet beror på att röstblandning är en kategori som växer också bortom den enskildes möjlighet att läsa in allt som finns att ta hänsyn till inför en slutgiltig uppmärkning av ett textmaterial – någon gång i en sådan process blir det oundvikligen för sent att öka på kodningen. Detta säger i och för sig bara att det finns *mer* röstblandning än jag märkt upp för kvantifiering. Men en kort diskussion kring ytterligare fenomen kan ändå vara på sin plats här. Exempelvis är ”hon ville ju hjälpa” en signal om att den fiktiva personens röst slår igenom inte minst genom sitt läsarpapel-

I Mattias saga (som är längre än de båda övrigas) finns fjorton representationer av röstblandning. Några av dessa är sådana som växlar perspektiv till protagonisten (eller annan person) genom att vi får följa beskrivningar av skeenden mer genom deras ögon än genom den berättande röstens. Ett sådant exempel är när beskrivningen innehåller olika grader av värdeladdade ord (Hellberg 1984:35) vilket gör att läsaren då upplever ett skifte från en mer neutral observatör till en inkännande deltagares.

Husen i kvarteret han befann sig i var byggda av massiv sten och de såg ganska väderbitna ut. Tillsammans med smutsen längs gatorna såg det hela **ganska sjaskigt** ut, men så befann han sig också i ett av dom **slummigare** kvarteren. (Mattias, saga år 6)

Att lägga märke till är att imperfektformen *såg* ligger fast. Skulle det vara en mer explicit växling till röstblandning här vore det mer troligt att *såg* växldes till *ser* och därefter *befann* till *befinner*. Här har man således endast de värdeladdade orden *ganska sjaskigt*²⁸ och *slummigare* att gå på. Passagen är alltså fullt möjlig att tolka som endera den berättande röstens eller huvudpersonens. Detta gör den dock inte mindre intressant, utan det är tvärtom, som tidigare nämnts, möjligheten att över huvud taget gå två vägar som är av intresse. Det är ju karaktäristiskt för röstblandning, att man inte alltid kan med säkerhet bestämma att något skall hamna i den ena eller andra kategorin. Andra passager förtydligar på ett något annorlunda sätt för läsaren att man till viss del får ta del av den fiktiva huvudpersonens egna beskrivningar:

John såg sig omkring. Dom befann sig på en vit sandstrand, omgiven av djungel och bakom den höjde sig ett mindre bergsmassiv. (Mattias, saga år 6)

Effekten av ovanstående citat blir att då läsaren introduceras för det faktum att det är John som ser sig omkring, är det långt enklare att inse att beskrivningen

lerande *ju*. (Hellberg 1984:41 talar om exemplet *ju likväl* som ett *uttryck för talarattityd till satsinnehållet*.) Till detta kommer att konstruktioner som: ”Hon **bestämde sig för** att” alltid klingar av det som denna någon har bestämt sig *för att* även om beskrivningen efter *för att* enklast förs till berättande röst. Skrivningen som kommer efter Emelies *för att*, dvs. ”försöka hitta drakens bo”, är faktiskt en sorts komprimering av hur protagonisten förpackar sitt uppdrag för sig själv, och således ekar det av någon form av språkliggjort tänkande i stil med: ”Nu har jag bestämt mig. Jag går upp till bergen för att försöka hitta drakens bo” (jfr Hellbergs 1984:43 term *uttryck för intention*). Ordet *försöka* är också frestande att lägga på protagonistens perspektiv eftersom den berättande rösten knappas behöver tveka huruvida hennes sökande är ett *försök* eller inte – den berättande rösten vet ju hur det slutar, eftersom det slutar som i alla andra sagor, vilket är en av sagans grundfunktioner – att sluta som alla andra sagor!

²⁸ Jfr Hellbergs (1984:41) *uttryck för talarattityd till satsinnehållet*.

som kommer är Johns reflektion, även om pronomenet är *dom* istället för *vi* och verbet *befann* istället för *befinner*. Det framstår därmed som om den berättande rösten lånar Johns syn, men använder sin egen vokabulär. Ytterligare ett exempel belyser samma princip, men nu i en växling inom en och samma mening:

Han kollade på kartan igen, där någonstans måste det vara. (Mattias, saga år 6)

Det är alltså inte troligt att John tänker om sig själv: ”nu kollar jag på kartan igen”,²⁹ men däremot att det är hans tänkta reaktion som skrivs som ”där någonstans måste det vara”. (Läsaren kan heller inte ”se” var *där* på kartan är.) Men dessa ord behöver smälta ihop med inledningen av meningen, vilket de inte hade gjort om det hade stått ”och tänkte att det måste vara där någonstans”. Ett sådant skrivsätt hade förpassat läsaren ett (något mer klumpigt) steg bort från en mer direkt och actionladdad beskrivning av en iakttagelse från John.

I Sebastians *tonårsnovell* finns ett par passager som möjligen är växling till röstblandning:

En regning och kall kväll sprang två killar iväg från Göteborg. Nu hade de nytta av löpträningsarna i skogen med fotbollen på försäsongen. (Sebastian, tn)

De båda poliserna går fram till den, den ena polisen tar upp föremålet som är ett gossedjur, **armen på den har gått av** och de ser att det sticker ut någon pappersliknande från den och det är en tusenlapp. De ser att hela nallebjörnen är full av pengar. (Sebastian, tonårsnovell år 7)

Det första citatets växling mellan den berättande röstens *hade de* och de fiktiva personernas *nu* (deixis) är en röstblandning. I det följande citatet är det två polisers seende som sammanfattas i ”armen på den har gått av”, vilket stärks av att följande två konstruktioner bärs fram av två indirekta (övriga) anförande sats: ”de ser att”. Förmodligen är även ”armen på den har gått av” en del av detta seende, dock infogat utan anförande sats som framhävnings av just seendet. Röstblandning kännetecknas ofta, då den växlar läsarens uppmärksamhet till de fiktiva personernas mer direkta perspektiv, av just förkortade konstruktioner av olika slag (Hellberg 1984:33f.) och det är därför högst rimligt att anta att den andra passagen är Sebastians andra exempel på röstblandning.

²⁹ Jfr här med Toolan (1996:115): ”people just don’t produce running commentaries on their routine physical actions”.

I Emelies tonårsnovell är skillnaden mot sagan markant. Röstblandning är nu vanlig och hela hennes inledning bärs fram som en växling mellan övrig refererande röst och röstblandning:³⁰

Väntan på ett liv

Elina hade länge väntat på ett ”normalt” liv. Att få leva som alla andra, kunna springa och spela fotboll var hennes högsta önskan. Redan när hon var fyra år hade hon fått diagnosen cancer, **hennes lungor fungerade längre inte som de skulle**. I hela tio år hade hon väntat på nya lungor, att någon skulle donera hade varit hennes ända räddning.

Som liten hade hon älskat att springa runt och leka hemma på gården. Nu satt hon i rullstol, det var för jobbigt att gå. Hon hade en slang med syrgas kopplad till munnen så att hon skulle kunna andas. Hon visste mycket väl att om hon inte snart fick nya lungor, så skulle hon dö.

Rädslan för att dö hade alltid funnits där, **men att dö under en operation skulle vara ännu värre**. Men samtidigt var det just det hon längtade efter. **Att få göra den där operationen, få det avklarat**. (Emelie, tonårsnovell år 7)

Först och främst inleder Emelie med ett scare quote: ”normalt”. I det här fallet följs detta upp av att hon i passagen efter definierar för läsaren vad ”normalt” betyder, nämligen genom att i en variant av refererande röst ange att det är ”Att få leva som alla andra, kunna springa och spela fotboll”. Nästa röstblandning tillhör dels den berättande rösten, dels Elina, men den förefaller också (och nu tillåter jag mig att bli lätt spekulativ) blandas med rösten från en läkare (inte minst med anledning av att det lätt fackterminologiskt anstrukna *diagnos* föregår passagen om lungornas funktion) som ger besked:

Redan när hon var fyra år hade hon fått diagnosen cancer, **hennes lungor fungerade längre inte som de skulle**. (Emelie, tonårsnovell år 7)

Det skulle åtminstone vara lätt att parafrasera passagen med exempelvis: ”/.../ diagnosen cancer: ’Dina lungor fungerar inte längre som de ska’, sa läkaren som gav besked”. Även en parafrasering i *jag*-form³¹ står nära den nuvarande: ”Redan när jag var fyra år fick jag diagnosen cancer. Mina lungor fungerade inte längre som de skulle”. Vore passagen enbart i händerna på en berättande röst kunde det skrivits mer utförligt genom konjunktion: ”/.../ diagnosen cancer,

³⁰ Det tycks för övrigt vara så att dessa två kategorier ofta uppträder gemensamt som förberedande och/eller avlösande varandra, något man i somliga fall av röstblandning egentligen helt enkelt kan förklara med att den är inskriven som *fristående refererande röst* (se *free indirect discourse* hos Toolan 1996).

³¹ Detta är inte helt taget ur luften eftersom novellen, efter ungefär hälften, övergår till att berättas ur just *jag/vi*-perspektiv.

vilket gjorde att hennes lungor inte längre fungerade som de skulle”. Därmed förskjuts verbet *fungerade* till en annan position istället för att vara något mer framhävt vilket låter sig göras då närheten till citeringens form behålls ”Dina lungor fungerar inte längre /.../”.

Det är tydligt att vi flyttar in i Elinas inre också då den berättande rösten inleder ett tema om rädsla: ”Rädslan för att dö hade alltid funnits där, **men att dö under en operation skulle vara ännu värre**”. Rösten växlar över till att befinna sig närmre Elina med ordet ”där”, vilket är att utnyttja ett mer ”här och nu”-deixis än om det skrivits ”Rädslan för att dö hade alltid funnits hos Emelie”, eller ”Emelie hade alltid varit rädd för att dö”. Fortsättningen på passagen ”men att dö under en operation skulle vara ännu värre” inrymmer, förutom de värdeladdade orden ”ännu värre”, kommunikation mellan den berättande röstens ”Rädslan för att dö” och Elinas svar ”men att dö/.../”. Det är som om det adversativa *men* signalerar att Elina gärna vill ge ett eget gensvar för att förstärka att hon är ännu mer rädd för att dö under just en *operation*. I de båda avslutande meningarna upprepas det som föregick under textens inledande scare quote (som diskuterats ovan), nämligen att den berättande rösten skapar en sorts introduktion och sammanpackning av något (”men samtidigt var det just det hon längtade efter”), som sedan packas upp och görs synligt för läsaren – en passage som är tydligt laddad med Elinas eget perspektiv: ”Att få göra den där operationen, få det avklarat”.

En något mer explicit signal om röstblandning i Emelies tonårsnovell kommer i passagen:

När vi var framme vid parkeringen och skulle ta ut bilen ur garaget upptäckte mamma att låset hade fryst igen. Efter en kvarts lirkande med låset gick det äntligen upp. Men **nu** var det bråttom, **in i bilen** och sen åkte vi. (Emelie, tonårsnovell år 7)

Här inleds passagen av röstblandning av att den berättande rösten (som också är Elina i jag-form) växlar till ett värdeladdat ord, äntligen, som kommenterar berättelsens nutida skeende. Att det är det nutida skeendet är viktigt att notera eftersom här inte sker någon växling mellan röstkällor, utan mellan en och samma röstkällas olika tidsperspektiv. Det är skiftet från jag-formens berättande-nu till jag-formens berättelse-nu som skapar röstväxlingen i det här exemplet. Växlingen framträder som tydligast då markeringen *nu* kommer, som följs av *var* (vilket förhåller sig till berättar-nu) för att sedan växlas igen till de fiktiva personernas *nu*: ”in i bilen”; för att därefter återgå till den berättande röstens dåtidsperspektiv: ”och sen åkte vi”.³² Här finns alltså ett första exempel på en

³² Jfr SAG (band 4:873), *närhetsdeixis* samt Hellberg (1984:34f.) som talar om *deiktiska kategorier*.

röstblandningssort som är något mer explicit än det som tidigare exempel, enheten *perspektiv*, visat. Mattias texter är fortfarande i huvudsak präglade av perspektivförskjutningar som främsta röstblandningsenhet, men inrymmer även några andra:

Äntligen var han framme. Han slöt sin hand om det förvånansvärt kalla handtaget och pressade ner det. Ute! (Mattias, tonårsnovell år 7)

I dessa tre meningar arbetar Mattias med reaktioner hos den fiktive huvudpersonen. Ordet äntligen som inleder passagen signalerar en reaktion hos huvudpersonen (eftersom det inte är troligt att den berättande rösten otåligt väntat på att *han* skulle ta sig ut ur något utrymme), dock bryts den fiktive personens perspektiv abrupt av den berättande rösttypens *var*. Det är förmodligen därför som äntligen inte markeras som ett citat av huvudpersonens tänkande, eftersom det då skulle stått: ”Äntligen är jag framme, tänkte han”. Vad gäller äntligen finns inte någon direkt möjlighet att lägga till ett utropstecken som det finns för det avslutande utropet ”Ute!”. Det senare går naturligtvis inte att binda till antingen berättande röst eller buktalad röst, eftersom det faktum att det står utan citattecken skulle göra det till berättande röst, men det faktum att det är en *utropssats* (Hellberg 1984:33), tyder på att vi är inne i huvudpersonens inre och därmed tar del av hans perspektiv. Läst tillsammans, som en helhet, påverkar de båda orden äntligen och *ute* varandra så att de också tillsammans – i interaktion – utgör en påverkan som leder läsaren att tolka orden som berättande röst och citerad röst simultant. Intressant är också att Mattias i sin deckarnovell (i skolår 8) återanvänder *äntligen*-anslaget, men där förtydligar att det är en del av huvudpersonens tankegångar kring det pågående skeendet: ”Äntligen kom även han ut ur gränden **men var hade hon tagit vägen?**”

Nytt för Emelie, i hennes *deckarnovell*, är att hon konstruerar röstblandning i samband med citerande röst:

Var det inte vid sådana här tillfällen man kanske hade behövt en bil ändå? tänkte Annika för sig själv. (Emelie, deckarnovell år 8)

Det är inte sannolikt att en person tänker ”Var det inte vid sådana här tillfällen/.../” utan mer troligt är konstruktionen ”Det är just vid sådana här tillfällen/.../”. Skiftet till *var* är en inblandning av en berättande röst som gärna vill citera, men som ändå tillfogar en verbform från den berättande röstens dåtidsdominans. Ytterligare exempel på detta fenomen (och kanske än tydligare) syns i i följande exempel:

Hon och hennes man hade aldrig brytt sig om att skaffa bil, de klarade ju sig så bra ändå hade de alltid sagt. (Emelie, deckarnovell år 8)

Klart är att de aldrig kan ha sagt ”de klarade ju sig så bra ändå” utan förmodligen ”vi klarar oss ju så bra ändå”, det vill säga tempus och pronomen är i exemplet skiftat till berättande röst, men utsagan har fortfarande karaktär av citat, inte minst genom tillägget av ”hade de alltid sagt”. Orden ”hade de alltid sagt” uttrycker ju de facto att de hade sagt precis så som orden ”de klarade sig ju så bra ändå” faller ut i texten, men man förstår att så har de naturligtvis aldrig uttryckt sig.³³

Inte sällan uppträder röstblandning i anslutning till en explicit inlåning av röst, antingen genom citat eller genom referat. Emelie uppvisar flera sådana exempel varav detta är ett:

Kunde det här verkligen vara rätt man, borde han inte ha haft annat för sig en sådan här dag? Det är nog bäst att jag ringer upp den där Olander, tänker Wikström för sig själv. (Emelie, deckarnovell år 8)

Här framträder passagen ”Det är nog bäst /.../” som om personen som säger detta, säger det som en reaktion på den föregående passagen, som om denna också var en tanke som kom från honom själv. Det *är* förmodligen också en tanke från honom själv, dock genom till viss del en berättande rösts ordval i *kunde* istället för *kan* (jfr Hellberg 1984:42, *epistemiska modalverb*) och *ha haft* istället för bara *ha*. Men genom frågetecknet ges en signal om att det här är en fundering som huvudpersonen har, och inte den berättande rösten, varpå effekten röstblandning är ett faktum. Ett mer explicit exempel kommer från Mattias:

Steven upptäckte att något skimrade runt hans hals i ljuset från fönstret. Han trädde på sig ett par handskar och lyckades fiska upp ett kors i silver. Religion, ett vanligt förekommande motiv men hur många **bar** inte ett kors runt halsen? Det betyder förmodligen ingenting, tänkte Steven. (Mattias, deckarnovell år 8)

Här är det ordet *bar* som i passagen skapar en blandning mellan huvudpersonens tänkande och den berättande rösten. Om det stått *bär* vore det istället en citerad tanke. Övergången till en citerad tanke i meningen efter, tyder på att röstblandning i det här exemplet uppstår som en följd av denna efterföljande mening och av närheten till den berättande rösten i passagerna före (den mening som inleds med *religion*). Mattias visar även prov på en märklig typ av röstblandning (som redan kommenterats kortfattat under citerande röst):

”Jag som hade sett fram emot att tillbringa resten av dagen **som de lycko-ostarna i början av novellen.**” tillade han och suckade. ”Det kan du nog glömma, jag känner

³³ Jfr Hallidays exempel: ”Was she dreaming, Jill wondered” (2004:465).

på mig att det blir till att jobba sent idag.” svarade Steven lätt skrockande. (Mattias, deckarnovell år 8)

Mattias åstadkommer, genom att ge sin huvudpersons sidekick Geoffrey möjligheten att kommentera något som händer i början av den novell han själv är en deltagare, att mimesiskontraktet (vilket i det här fallet handlar om fiktionens grepp om läsaren) darrar till genom ett sorts metafiktivt inslag (Lodge 1992:206).³⁴ Att han sedan också låter huvudpersonen Steven svara med en fullt normal utsaga på Geoffreys utspel stärker effekten ytterligare. De är alltså båda införstådda med att de befinner sig i en novell, men reflekterar inte ytterligare över detta.³⁵ (De borde åtminstone inse att deras tid är utmätt – de bor ju i en *short story* – men kanske vilar de istället tryggt i ett omfamnande av devisen *ars longa, vita brevis*.)

En annan variant på samma tema, som dock inte sätter fiktionen ur spel utan anspelar på att de fiktiva invånarna delar kulturell referensram med läsaren, är när Steven konstaterar faktum om sig själv:

Steven andades ut då de kom ut i friska luften igen. Det hade varit en av de mer brutala mordplatser han skådat **men så hade han inte jobbat lika länge som de tuffa kriminalarna på tv.** (Mattias, deckarnovell år 8)

Ytterligare något som Mattias är ensam om är att han i novellens skepnad för in externa element som härrör ur en mer samhällelig diskurs: ”Jo, det är sant.

³⁴ Jfr även begreppet *den fjärde väggen* – att bryta mot denna konvention, innebär att ”en rollfigur talar till publiken eller visar (genom att bryta rollen eller genom dialog) att rollfigurerna och handlingen inte är verklig” (från: http://sv.wikipedia.org/wiki/fjärde_väggen). Wikipedia jämför med romanen ”Den oändliga historien” i vilken huvudpersonen läser en bok som heter ”Den oändliga historien”, i vilken han sugts in. Läsaren läser också en bok som heter ”Den oändliga historien”, i vilken hon eventuellt sugts in. Greppet är på sätt och vis besläktat med exempelvis hur Jostein Gaarder låter sin novellkaraktär Sofie i boken *Sofies värld* hamna i ett sorts relationsdrama med sin egen författare. I den romanen får det emellertid en betydelse för berättelsen som läggs fram, inte minst skänker det ytterligare filosofiska perspektiv på en redan filosofiskt orienterad ramberättelse – något Mattias text inte gör. Dessa exempel är intressanta inte minst eftersom att det finns ett mönster av sådant hos Mattias, vilket också visade sig i hans sätt att sätta det nationella provets berättande skrivuppgift ur spel (jfr inledningskapitlet) då han skriver om ett barndomsminne i vilket han redogör för hur släkten alltid brukade anordna tävlingen ”Det glömmet jag aldrig”. ”Det glömmet jag aldrig” är också rubriken för skrivuppgiften i nämnda nationella prov.

³⁵ Alternativt kan man tolka passagen som att det är en sorts ren basröst (alt. dockmakaren själv) som blottar sitt ansikte här och blandar in sin egen högst personliga röst i texten – en tolkning som förvisso skärper perspektivet som odlas här, nämligen att Geoffrey egentligen inte finns just i texten som talande till oss, utan han finns där endast som språkligt redskap, rösttyp, i händerna (munnen/trådarna) på basrösten.

Låt oss skylla det på **växthuseffekten och George W Bush miljöpolitik.**’ svarade Stewart.” Det är överlag vanligt med mer facktermer i deckarnovellerna, så som *DNA, obduktion, rättsläkare* etc., men att placera in 2006 års samhällsproblematik hör inte till vanligheterna.

Vad som framträder som den kanske tydligaste förändringen i och med deckarnovellen är en mer tät växling mellan röstlägen där röstblandning utnyttjas allt oftare av Mattias och Emelie. Som t.ex. i Mattias avslutande del:

Han tog sig ner i vattnet och lyckades få med henne **medvetlös eller död vilket visste han inte** upp på kajen igen. Där möttes han av förstärkning då **Geoffrey måste ha stannat kvar i bilen och kallat på en sådan.** (Mattias, deckarnovell år 8)

Här växlas röstkällan alltså inom en och samma mening, om och om igen. Det är mot ett sådant här stilideal som Mattias och Emelies röst användning nu börjar röra sig, vilket får fullt genomslag i skräcknovellen, som blir nästa texttyp att kommentera. Robinsonaden lämnar jag alltså okommenterad. Nu går jag alltså över till en jämförelse mellan Emelies och Sebastians novellmästarprov. I detta avsnitt infogar jag även kommentarer om refererande röst.

7.1.3.2. Röstblandning i skräcknovellen

För att tydligare synliggöra rösttypen röstblandnings utseende, skall jag nu kommentera två något fylligare exempel ur Emelies och Sebastians skräcknoveller. Vad gäller de fyra övriga (eleverna) kan man se att Klara börjar dra sig åt det håll som Mattias och Emelie representerar (precis som för förhållandet mellan citerande och kommenterande röst). Olivia har inslag av röstblandning, men i ganska liten omfattning relativt hennes dominerande röstresurs, citerande och citerad röst. Jonathan har relativt få röstväxlingar överlag och detsamma gäller även Sebastian. Hans text är därför användbar för att kontrastera Emelies. Först presenteras Sebastians textutdrag, därefter Emelies. Syftet är att redovisa ett utdrag som är representativt för stilen i hela deras text.

TABLÅ 7.4. *Textutdrag ur Sebastians skräcknovell (observera: utdraget börjar inte från början av texten)*

Stycke	Textutdrag ur Sebastians novell <i>Den utvalde</i>
1.	Det han gör är att han går och dammar av skrivbordet och fönster brädan. Han går ut och plockar lite blommor som han sedan sätter i vassen som han ställer på skrivbordet. Och han öppnar fönstret för att få in frisk luft för det luktar faktiskt lite unket.
2.	Efter att han har gjort detta går han ner till Mr. Watson och frågar när maten är klar.
3.	Watson svarar att den är klar precis nu. Så han går ner för trappan och sätter sig vid matbordet framför eldstaden som Watson har ställt upp.
4.	<ul style="list-style-type: none"> – Vad blir det för något? Frågar Alfred med en ivrig röst. – Renkött och potatis, duger det? – Ja! Det blir bra. Svarar han.
5.	Efter det att de har ätit sin måltid säger Alfred att han skall gå sin kvälls promenad för att se sig omkring, och detta går Watson med på.
6.	Alfred går upp på sitt rum och byter om och gör sig redo för att gå ut. Strax efter det att han har gått ut och gått bakom hörnet på det lilla huset så hör han ett konstigt ljud. Han bryr sig inte om det utan fortsätter att gå. När han väl kommit förbi ett antal hus, så hör han ljudet igen. Denna gång blir han lite räddare än innan, och stannar upp och funderar på att gå tillbaka eller fortsätta.
7.	– Hallå är det någon där? Frågar han ut med en darrande röst.
8.	Då han hör ett kraf s bakom sig. Han kollar bakåt lagom diskret för att se vad det är som står bakom honom. Han vänder sig om och där står Mr. Watson.
9.	<ul style="list-style-type: none"> – Oh vad rädd jag blev, sade Alfred. – Ja du, vad gör du här borta egentligen? Frågade Mr. Watson bestämt. – Vet inte, jag ville utforska området och när jag kom hit lät det som om något förföljde mig. Jag ber om ursäkt det skall inte hända igen. Svarade Alfred.

Röstblandning är egentligen inget som är karaktäristiskt för Sebastians texter. Dock har han det vid några enstaka tillfällen och då i form av perspektivförskjutning genom *värde*laddning eller annan sådan signal. Ordet *faktiskt* i stycke 1 är ett exempel på detta. Också: ”för att få in frisk luft”, i första stycket, skulle kunna hänföras till röstblandning i och med att ”för att”-konstruktioner (*uttryck för intention*, Hellberg 1984:43) ofta innebär en redovisning av personens anledning till ett agerande (här ”öppnar fönstret”). Ordet *faktiskt* understryker *perspektiv*, dvs. att det är den fiktiva personens synvinkel som återges gällande lukten i rummet.

Därefter växlar Sebastians text till en berättande röst som använder sig av refererande röst för att uttrycka protagonistens fråga om ”när maten är klar”. Refererande röst med grund i språkhandlingsverb (*fråga-svara*) och grundverb *säga* är kategorier som för kollektivet visat sig vara på återgång (i skönlitterärt textfält över den här undersökta perioden), men Sebastians text är en av dem där sådana dominerar. Det finns ytterligare några sådana växlingar i styckena 3

och 5. I dessa stycken ger också texten intryck av komprimering, det vill säga att karaktärernas yttranden blir lite valhänt påskyndade av den berättande rösten. Inte minst blir detta tydligt i stycke 5 där den refererande rösten accentueras av en ekonomiserande röst i: ”och detta går Watson med på”. Att den ekonomiserande rösten binds samman med konjunktionen *och*, spår ytterligare på vad som redan är ett något forcerat återgivande av dialog. Det hade faktiskt blivit skillnad om en enkel omskrivning gjorts med punkt efter ”omkring”, och om en ny mening därefter lagts till: ”Detta går Watson med på”.

Ytterligare en signal om att Sebastians text inte riktigt rör sig bort från en ”yngre” stil, är hans sammanblandning av refererad röst med citerad, i stycke 3. Där står: ”Watson svarar att den är klar precis nu”. Detta skulle kunna vara röstblandning på så vis att deixis ändras till *precis nu*, men mer troligt i det här fallet är att det är en sammanblandning av citatets innehållsform och referatannonsering. Alternativt uttryckt är det ett mer talspråkligt sätt att signalera citat, i vilket man låter *att* annonsera att citat följer. *Att* som röstmarkör är förknippat med indirekt anföring, men det anses i och för sig vara så att en sådan kan ”i talspråk /.../ även föregå direkta anföringar” (Henricson 2008:112). Sebastians röstteknik skulle alltså här i skrift dra sig mer åt ett talspråkligt håll, vilket inte verkar helt orimligt.

Man ser också att Sebastian i sin främst gör bruk av grundläggande citerande så som *frågar* och *svarar* (stycke 4), *frågar* (stycke 7) *sade*, *frågade* och *svarade* (stycke 9). Han gör en del tillägg genom omständighet som ”med en ivrig röst” (4), ”med en darrande röst” (7) och ”bestämt” (9). Detta tyder till viss del på att Sebastian börjar gå in i överanvändningens fas vad gäller att utnyttja omständighet som formelmässig beståndsdel.³⁶

Sebastians text växlar aldrig till kommenterande röst (även om stycke 9 till viss del tidigare räknats som ett sådant belägg: ”där står Mr. Watson”), inte heller jobbar han med utvidgning av den citerande rösten (något han i och för sig gör vid två tillfällen i den resterande delen av sin text). Den röstväv läsaren får uppleva i Sebastians text är således totalt sett monoton. Jag skall nu gå över till Emelies skräcknovell, ur vilken nästa utdrag är hämtat:

³⁶ Alltså har Sebastian fortfarande kvar skrivningen ”med **en** darrande röst” och ”med **en** ivrig” röst istället för att helt sonika utsluta ordet *en*.

TABLÅ 7.5. *Textutdrag ur Emelies skräcknovell*³⁷ (utdraget omfattar inte inledningen av novellen)

Stycke	Textutdrag ur Emelies novell <i>Om "om" inte vore om</i>
1.	– Minns du när vi lekte där? Morgan log och pekade ut genom fönstret, bort mot gungorna och den stora klätterställningen.
2.	Mandel nickade.
3.	– Du, jag och mamma, viskade han lågmält.
4.	Morgans leende sjönk snabbt. Han spände blicken ännu hårdare i däckgungorna och fingrade nervöst över de gulnande växterna i fönsterbläcket. <i>Anna</i> . Pelargonerna hade för längesedan börjat visna, och det var de inte ensamma om.
5.	Mandel var väl medveten om att han nyss snuddat vid ett känsligt ämne. Förlorade älskade låg som i ett tunt litet välförslutet kuvert, placerat i precis samma fack som allt det där andra, de heller aldrig valde att tala om. Detta gällde speciellt hans mor. Kanske var det just därför som han nu tog några steg tillbaka. Det handlade inte om att såra, för nog visste han hur pass trasig hans far redan var. Allt han ville var att förstå, få komma lite närmre. Nyfikenheten blandades med rädsla.
6.	I samma stund som Mandel satte ner sin vänstra häl i golvet, kände han hur tröskeln tog emot. Han föll handlöst bakåt och drog i fallet med sig fotografiet från byrån. Han rullade snabbt över på knä och skyndade sig att börja rensa linoleummattan från glasskärvor.
7.	Saknaden lade sig som ett smärtande tryck över bröstet. Kortet var taget bara några dagar innan, då hon varit endast trettio två år gammal. Han granskade ansiktets konturer, följde varje liten linje med pekfingret. Mörk ögontusch och skrikröda läppar. Hennes långa mörkblonda hår bredde ut sig över axlarna, och hon log med ögonen, sådär som bara hon kunde.
8.	Så kände han sin fars blick riktad emot honom, jagade ögonkontakt.
9.	/.../
10.	– Hallå, någon där?
11.	Det var egentligen inte menat som en fråga, mer som ett försök till att lätta lite på nervositeten. Rösten fick inte avslöja hur rädd och osäker han kände sig. Han skrapade ihop det sista mod som fanns kvar inom honom och började gå mot köket.

Typiskt för Emelies text är att röstväven konstrueras med hjälp av ett stort spektrum av röstfenomen; tillika är övergångarna inte sällan förekommande inom ett och samma stycke. Inledningen är typisk för hennes övergång från att använda citerande röst till att istället placera in en kommenterande röst.

³⁷ Stycket efter 9 finns med av den anledningen att det representerar ungefär samma citat som Sebastians ”Hallå är det någon där?” (stycke 7), men med något annorlunda, och för Emelie typisk, fortsättning.

I en direkt jämförelse med Sebastians text är det spännande att lägga hans stycke 7, mot Emelies stycke 10 och 11.

Sebastian skriver:	– Hallå är det någon där?	Frågar han ut med en darrande röst.
Emelie skriver:	– Hallå, någon där?	Det var egentligen inte menat som en fråga, mer som ett försök till att lätta lite på nervositeten. Rösten fick inte avslöja hur rädd och osäker han kände sig.

Sebastian, som skribent, har alltså dröjt sig kvar inom den citerande röstens formel för nyans och beskrivning av vem som säger vad och hur. Emelie har däremot tagit ett stilistiskt och grammatiskt kliv bort från samma formel. Skillnaden är att den ena texten inte har tagit sig in i den andras skriftspråksmiljö (för stunden i alla fall), medan den andra kan gå in i och vända tillbaka från den förra. Detta visar Emelie i sin skräcknovell bland annat i följande stycke (för att för ett ögonblick vandra bort från textutdraget):

- Du, jag och mamma, viskade han lågmält. /.../
- Jag skulle i alla fall ha valt att bli en katt, sade Safir tvärsäkert. /.../
- Nu är du tyst! Morgans tonfall var bestämt. /.../
- Hej. Tystnaden sprack, Mandel ryckte till och kippade efter andan. /.../
- Oj, skrämde jag dig? Nu var det Safirs tur att se förvånad ut. /.../

Om Sebastians text svänger mellan ganska enkla rösttyper, är det tydligt att Emelies svänger oftare och mer avancerat. I styckena 1–4 (i tablå 7.5) kan man se exempel på detta. För det första är ”- Minns du när vi lekte där?” ett fritt citat. Det efterföljande, ”Morgan log och pekade ut genom fönstret, bort mot gungorna och den stora klätterställningen”, är en kommenterande röst som anger vem som talat och vad han gör.

För det andra visar ”Mandel nickade”, prov på en språkhandling som utförs genom former för extralingvistisk kommunikation. För det tredje följs citatet i, ”Du, jag och mamma, viskade han lågmält”, av en citerande röst med varierat verb samt ovanlig omständighet.

För det fjärde är ”Morgans leende sjönk snabbt. Han spände blicken ännu hårdare i däckgungorna och fingrade nervöst över de gulnande växterna i fönsterbläcket”, en berättande röst i tredje persons perspektiv, preteritum.

För det femte är ”*Anna*” ett fritt citat av en tanke men helt okommenterad, dock med kursiv stil för vägledning.

För det sjätte utgör ”Pelargonerna hade för längesedan börjat vissna, och det var de inte ensamma om”, en berättande röst som antydningvis växlas till ett citat av ett ev. tilltal till denna *Anna* genom perspektivtagande i det tidsdeiktis-

ka ordet *längesedan* samt i jämförelsen med sig själv: ”det var de inte ensamma om”. Berättarrösten är dock dominant eftersom det dels inte ges som citerad tanke (vilket hon tidigare texten signalerat med kursiv) dels i formen ”hade för längesedan” istället för ”har för längesedan” vilket vore naturligt om det skulle vara ett direkt tilltal genom citerad tanke riktad till Anna. I den resterande delen av textutdraget visar Emelie fler prov på vad som leder till en karaktäristiskt hög frekvens av växling mellan röster i högbetygstexter, t.ex. i stycke 5 (nu med kommentar avseende röstfenomen inom hakparentes, röstfenomen i fetstilt):

Mandel var väl medveten om att [refererande röst övrig] han nyss snuddat vid ett känsligt ämne. [refererad röst övrig] Förlorade älskade låg som i ett tunt litet välförslutet kuvert, placerat i precis samma fack som allt det där andra, de heller aldrig valde att tala om. Detta gällde speciellt hans mor. [röstblandning] Kanske var det just därför som han nu tog några steg tillbaka. Det handlade inte om att såra, för nog visste han hur pass trasig hans far redan var. Allt han ville var att förstå, få komma lite närmre. [röstblandning] Nyfikenheten blandades med rädsla.

Stycke 5 avlöses sedan av ett längre avsnitt berättande röst:³⁸

I samma stund som Mandel satte ner sin vänstra häl i golvet, kände han hur tröskeln tog emot. Han föll handlost bakåt och drog i fallet med sig fotografiet från byrån. Han rullade snabbt över på knä och skyndade sig att börja rensa linoleummatan från glasskärvor.

Vilket i sin tur avlöses av styckena 7–8 som också utgör en röstrik väv:

Saknaden lade sig som ett smärtande tryck över bröstet. Kortet var taget bara några dagar innan, då hon varit endast trettiofem år gammal. [röstblandning] Han granskade ansiktets konturer, följde varje liten linje med pekfingeret. Mörk ögon-tusch och skrikroda läppar. [röstblandning] Hennes långa mörkblonda hår bredde ut sig över axlarna, och hon log med ögonen, sådär som bara hon kunde [röstblandning]. Så kände han sin fars blick riktad emot honom, jagade ögonkontakt [röstblandning]

Några sådana täta växlingar mellan olika rösttyper finns alltså inte i Sebastians text. Emelies text visar istället hur de något mer avancerade texterna låter övrig refererande röst samverka med röstblandning. Övrig refererande röst är alltså

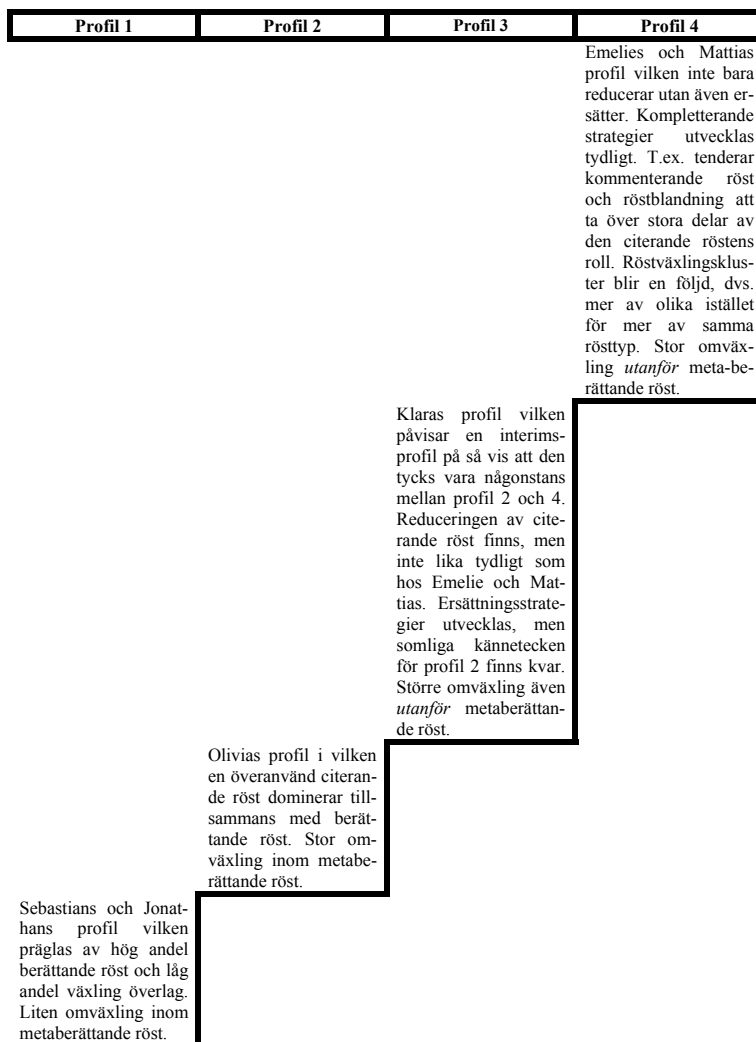
³⁸ Dock är avsnittet ”kände han hur tröskeln tog emot” möjligt att tolka ut som att vi är inne i Mandels huvud och upplever något som den berättande rösten förmedlar genom röstblandning. Det är dock svårt med sådana passager att avgöra hur mycket av ett språkligt tankegods de kan tänkas vara. Formulerar man en tanke om att ”tröskeln tar emot”, eller bara att ”något tar emot”? Den berättande rösten är kanske inne och manipulerar här och tillför information om just tröskeln.

inte sällan en signal om att röstblandning är i antågande. Kanske är de bara exempel på samma fenomen, men det ena uppfattas mer som refererande röst (än som röstblandning) p.g.a. att övrig refererande ofta skrivs med konstruktionen [verb+att, t.ex. *såg att*], vilket traditionell refererande röst gör som regel – t.ex. *sa att*.

Emelies exempel visar också hur språkligt sett nära refererad röst, citerad röst och röstblandning ligger varandra. Man skulle kunna parafrasera stycke fem mer svart på vitt som: ”Mandel tänkte att han nyss snuddat vid ett känsligt ämne. ’Förlorade älskade ligger som i ett tunt litet välförslutet kuvert, placerat i precis samma fack som allt det där andra vi heller aldrig väljer att prata om. Detta gäller speciellt min mor.’ tänkte han för sig själv.” Men Emelie skriver inte så. Hon väljer en annan väg för röstväxling och den av mig parafraserade vägen tycks hon till stor del ha lämnat för stunden, med all rätt och möjlighet att komma tillbaka till vid behov och efter tycke, smak, texttyp och ämnesval och efter allt annat som möjligen kan påverka. För texter som Sebastians kan man dock inte tala om något återvändande: man måste först ha varit någon annanstans, för att sedan kunna återvända.

7.1.4. Sammanfattning av skönlitterärt textfält

I ovanstående genomgång har jag påvisat en lång rad skillnader i elevernas sätt att hantera röstbegreppet i skönlitterär text. Först och främst har jag nu gett skriftspråksutvecklingens faser mer kvalitativ gestaltning. Detta har i sin tur lett fram till att man nu kan abstrahera fram ytterligare en sammanfattande trappa (fig.7.2). I denna visas hur röstbegreppet i huvudsak ser ut betraktat som *skriftspråksprofil* byggd på samtliga texter från respektive individ. Profilen avser alltså att beskriva den sammantagna ”ändhållplatsen” för varje textuell resa som varje individ kan sägas ha tagit i och med sina fem noveller. Således kan de namn som ligger i de övre profilerna självfallet ha vandrat från lägre till högre profiler under de år som undersökts. Dock kan de lägre profilerna inte sägas ha varit där de högre profilerna varit, åtminstone inte i termer av varaktig stabilitet, utan möjligen genom enskilda exempel. Trappan skall inte läsas som om alla skribenter *måste* vandra just den här vägen – det är inte säkert att exempelvis Mattias texter kännetecknats av överanvändning innan han tog sig dit han var i början av skolår 6 – däremot torde man känna igen alla skribenter i någon av profilernas beskrivning.

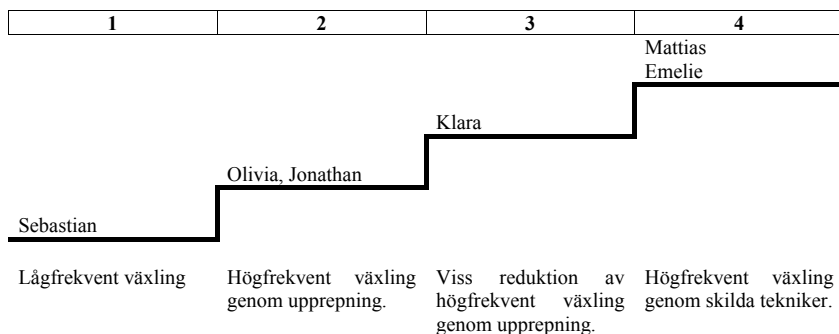


FIGUR 7.2. *Longitudinellt utvecklade skriftspråksprofiler*

Figuren visar att rösttyper i skönlitterär text utvecklas från att först representeras av några enklare typer, vilka överanvänds under en viss tid. Denna överanvändning har kunnat iakttas som 1) icke påbörjad, 2) påbörjad men icke avslutad, samt 3) påbörjad och avslutad genom de texter jag använt mig av. Vad gäller den tredje varianten, det vill säga där överanvändningen är avslutad, har andra strategier för röstrepresentation blivit mer frekventa, såsom röstblandning och kommenterande röst samt övrig refererande röst. Detta har i sig lett till att

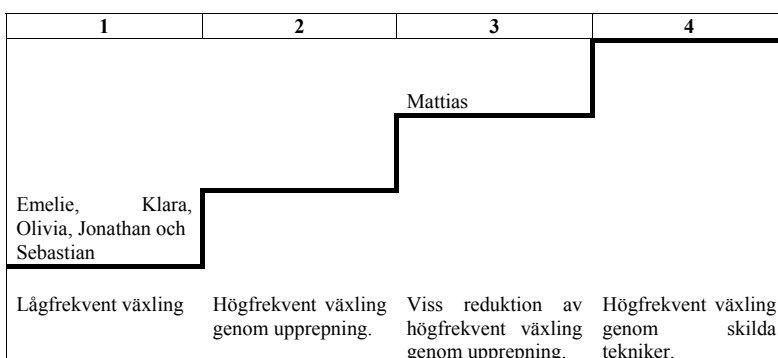
de texter som har högre betyg har fortsatt hög röstväxlingsfrekvens, men de använder mer av olika strategier – inte sällan i täta växlingskluster – istället för att använda mer av samma strategi för röstrepresentation, vilket gäller för överanvändarna. Ytterligare en grupp finns, nämligen den som är kvar i en relativt liten användning av växling överlag. I denna grupp dominerar den berättande rösten egentligen genom hela den senare delen av grundskolan.

Men eftersom trappstegen (i figur 6.32) kan sägas i princip motsvara olika elevers enskilda texter, är det relevant att också visa hur utveckling ser ut om man placerar in elevernas skräcknoveller och sagor i en liknande trappa. Figur 7.3 nedan visar att Sebastians skräcknovell har ett skriftspråk som utmärker steg 1, medan Jonathans text kan sägas ha åtminstone anlänt till steg 2, men inte direkt anammat överanvändningen. Olivia representerar i sin tur den överanvändande delen av steg 2, men man kan inte se någon starkare tendens till att hon inom ramen för grundskolans skrivande skulle närma sig steg 3, på det vis som Klara faktiskt tycks göra. Slutligen anländer Klara inte till steg 4, det vill säga det steg där citerande röst verkar vara nästan totalt bortreducerad, eller kanske rättare sagt mer av ett stildrag i mängden, som hos Emelie och Mattias texter.



FIGUR 7.3. *Skriftspråsutvecklingstrappa för skräcknovellen (år 9) per fokuselev*

Därefter, för att få en överblick över det longitudinella skeendet, kan man genom att göra samma abstraktion för sagan se att där samlar sig texterna mer unisont under fas 1. Det stora undantaget är Mattias text. Denne verkar aldrig vara i fas 1–2 under sin senare grundskoletid, utan är redan i sin saga framme vid steg 3.



FIGUR 7.4. *Abstraherad skriftspråksutvecklingstrappa för sagan (år 6) per fokuselev*

Vad figur 7.3 och 7.4 således visar är att det finns olika textprofiler att förhålla sig till. Läraren får på detta vis en mångfald av utvecklingsförlopp – här abstraherat i 4 steg – att hantera.³⁹ År 9:s profilering ger vid handen att den diametrala skillnad som finns mellan å ena sidan Sebastian och å andra sidan Mattias och Emelie, ställer enormt höga och mångfasetterade krav på hur man förhålla sig rent didaktiskt till stoffet ”skräcknovell”. I anslutning till detta är det nu sist men inte minst viktigt att poängtera att det *inte* är tänkt att trapporna antyder en undervisningsgång som skulle stämma med att steg 1 alltid är lämpligt att börja utifrån i årskurs 6. Då skulle Mattias ha blivit besviken. Trappstegen torde gälla för hela högstadietiden, och därmed måste varje lärare hela tiden hålla i minnet att i varje årskurs och i varje klass, finns förmodligen hela spektrat av trappsteg representerat – och detta kan kanske inte nog betonas.

7.2. Nationellt prov och essä

Nu över till två andra textfält: de nationella provens och saklitteraturens. I inledningen har redan nämnts att en longitudinell analys inom dessa fält inte är

³⁹ Klara bör i år 9 exempelvis kunna hjälpas att nå dit Mattias och Emelie har nått med relativt enkla medel – exemplet med kommatering/satsradning talar för att hennes text har relativt lätt för att anamma en annan stil, inte minst eftersom hon i sin intervju säger att hon beundrar Emelies sätt att skriva, och gärna skulle vilja kunna skriva som henne. Men Klara förmår inte sätta fingret på vad Emelie har som hon själv inte har: ”Jag läste Emelies och jag älskar det hon skriver för hon skriver jättejättebra så att eh och då tänkte jag på det att alltså såhär hade jag velat skriva istället att jag skrev lite mer som henne för att jag vet att jag skulle kunna göra det bara det att jag inte jag vet inte jag gör inte det när jag väl sitter där”.

möjlig. Därför analyseras de istället utifrån enbart betyg och texttyp. Den första faktorn motiveras av föregående genomgång av det skönlitterära textfältet där stora skillnader påvisats mellan texter som fått olika betyg. Den andra faktorn motiveras jag med att det tidigare har framgått att essän utmärker sig genom att den ligger lägst gällande samtliga rösttyper, utom refererande där den istället ligger i topp (se fig. 6.4). Också det nationella provet ligger märkbart högre än de skönlitterära texterna avseende refererande röst. Detta innebär att röstbegreppet och röstväven måste se annorlunda ut (än i det skönlitterära fältet) i dessa textfält, vilket en kvalitativ analys nu skall belysa. Jag börjar med essän genom att kontrastera Emelies och Sebastians texter – således en text som fått MVG och en som fått VG (med ett minus efter).

7.2.1. Emelies och Sebastians essäer

Samtliga elever har naturligtvis skrivit en essä utifrån utgångspunkten ”Så här tror jag en essä skall skrivas”. Dock har de löst uppgiften på mycket olika vis, vilket visar sig i nedanstående genomgång. Men först kan man konstatera att införlivandet av olika typer av röst helt klart skulle kunna svara mot några av skolans lokala betygskriterier (se bilaga 3.8.) för uppgiften ifråga:

Du låter andras åsikter om ämnet synas i din text. (för VG)

Du gör sådan faktareserch som behövs för att din essä skall bli mer detaljerad och trovärdig samt upplysande för läsaren. (för VG)

Du balanserar dina egna åsikter gentemot andras. (för MVG)

Din essä är väl komponerad av dels intressanta fakta men också skar[p]sinniga egna tankar och åsikter i ämnet som du också argumenterar tydligt för. (MVG)

Betygskriterierna för essän pekar alltså någorlunda tydligt ut att andra röster än den egna (dvs. *den berättande*) måste synas i texterna.

Sebastians text om spelberoende (som alltså fick betyget VG–) skrivs med undantag av fem passager inom ramarna för en berättande röst, vilket i praktiken innebär att essäns faktapresentation och argumentation mycket sällan öppnas upp mot/för andras perspektiv. Textens röstväv förblir monoton, det vill säga den förhåller sig inte till kriteriernas ”andras åsikter” (åtminstone inte explicit), vilket med andra ord betyder att textens huvudsakliga referens till kunskap i ämnet är skribenten själv. Sebastians text är knuten till ett faktaområde, spelberoende, och i skrivandet om detta skulle flera av de olika röstresurserna kunna komma ifråga som redskap. I Sebastians text återfinns inhämtade fakta, men

källorna till dessa syns inte, utan är helt och hållet införlivade i den (egna) berättande rösten:

Dataspels beroende är nog mest bland ungdomar från 13–25 år. /.../

De flesta datorspel är beroend framkallande, jag har två spel som jag tror är något bland världens mest beroende framkallande spel. Detta är Counterstrike (CS) och World of Warcraft (WoW). /.../

Det har till och med hänt att folk blivit så beroende att de har försökt med ett flertal av spelets olika egenskaper i verkligheten som t.ex. var det en 13 årig pojke som hoppade från ett 24 vånings hus med en fjäder i handen för att test ifall det gick att göra som i World of Warcraft där en speciell klass kan hoppa från höga höjder med hjälp av en fjäder. /.../

Det är ungefär 35 miljarder kronor som spenderas varje år på pokerspelandet. /.../

Det finns över 200 000 spelberoende svenskar och detta är mest ungdomar. /.../ (Sebastian, essä år 9)

Kännetecknande för Sebastians essä är alltså att den bygger på fakta, men den växlar inte mellan olika rösttyper. Man kan tydligt se att han hittat fakta, t.ex. angående hur mycket pengar som läggs ned på ”pokerspelandet” och antalet spelberoende svenskar. Dock redovisas detta enbart genom den berättande rösten och de beläggs inte med någon källa. Intressant är också att se att hans första inlägg kring ungdomars beroende, handlar om att det ”nog” är mest ”bland ungdomar från 13–25 år” som det förekommer, men i det sista exemplet uttrycker han istället faktum, dvs. med ett rakt påstående: ”detta är mest ungdomar”. Andras åsikter finns inte med i Sebastians text på annat vis heller, och därför finns inte någon ”balans” mellan egen och annans tankegång som betygsriterierna talar om. Ett sätt att skapa sådan balans i texten, hade varit att utnyttja olika resurser inom röstbegreppet. Men Sebastians essä är till största delen knuten till honom själv och hur han upplever sig själv som spelberoende.

Frånvaron av röster (dvs. röster vid sidan av den berättande) i essän, är ett fenomen som Sebastians text delar med många andra i materialet. Mer intressant blir dock denna avsaknad av röstväxling i kontrast mot Emelies essä (som fick betyget MVG). Hon har haft tillgång till samma dokument som alla andra, men hon löser uppgiften på ett helt annat sätt än de gör (med några undantag). I och för sig visar Emelie i sin inledning samma tendens som Sebastian, nämligen att konstruera texten inom ramen för en berättande röst där läsaren får lita till auktoriteten i denna rösts påståenden om faktaförhållanden av olika slag:

I november 1945 inleddes Nürnberggrättegångarna som till följd av Förintelsen. Oräkneliga många civila människor, främst judar, föll under fruktansvärda förhållanden offer för det tyska nazistpartiet NSDAP och överlevde därmed aldrig koncentration och förintelselägren. Också zigenare, homosexuella och handikappade låg högt rankade på nazisternas "förgörarlista". (Emelie, essä år 9)

Emelie förlägger alltså inte heller sina första fakta hos någon inlånad röst, utan skriver som om det som presenteras är hennes egen (och kanske allmän) kunskap i ämnet.⁴⁰ Här slutar emellertid likheterna de båda texterna emellan. För det första avslutar Emelie ofta sina partier med berättande röst i ett slags fundering kring sitt ämne. Denna "teknik" medför att den berättande rösten skiftar karaktär, dvs. den närmar sig istället en mer personligt hållen ton. Inte sällan avslutar hon sina formulerade funderingar i öppna frågor, vilka i princip inbjuder läsaren till egen fundering, men som också fungerar som ett sorts text-internt arbetsredskap för hennes eget resonemang:

Eichmann hade precis som flertalet av förbrytarna, aldrig någon svår, eller ens dramatisk uppväxt. Han hade även fru och barn och var försedd med ett fullt utvecklat intellekt. Eichmann tycks alltså ha varit lika normal som jag och du. Är det inte då väldigt märkligt att han tillsammans med dessa män, i så många andra sammanhang kunde visa upp "goda" sidor, för att senare samma dag, bara iklädd en annan uniform, vilja mörda miljontals oskyldiga män, kvinnor och barn? Varifrån kommer drivkraften till att vilja göra allt det där onda?

För det andra anspelar hon på att hon tycker att somliga fraser bör vara allmänbildning, då hon presenterar nazisternas vanligaste förklaring till sin ondska inom citattecken: "de lydde bara order". Citatet är också en återgivning av fler än en persons röst, så i det här fallet blir alltså det integrerade citatet ett slags "kulturkollektiv citering":

Jag känner själv stort obehag och rädsla inför den här typen av mänsklig förändring, som för bara några år sedan var en del av vår verklighet. Svårigheten i att "förstå" har säkerligen de flesta av oss, och jag tror knappast att ens Eichmann själv var medveten om vart han var på väg, då han tog beslutet att år 1945 ingå i SS som "Oberssturmbannführer" (motsvarande överstelöjtnant i armén). Ett ofta återkommande försvar från förövarnas sida är att "de bara lydde order", och därmed själva inte var skyldiga. (Emelie, essä år 9)

⁴⁰ Jfr här med Oestreichers (1994) analys av *fakta* kontra *anföring* i tidningstext, i vilken denne visar att journalister ibland gör fakta av sådant som egentligen är anföringar från en intervjuad källperson. Det är mycket möjligt att det är frågan om samma fenomen här, med den skillnaden att det handlar om att citera eller inte citera en skriftlig källa istället för att citera eller inte citera ett intervjuoffer som i Oestreichers fall.

För det tredje skiljer sig Emelies texter från de flesta andras genom att hon fogar in en konkret låneröst, i det här fallet Hannah Arendts. Efter en kort introduktion av henne börjar hon integrerat citera (fetstilt här och framöver) och referera (understruket här och framöver) henne parallellt med att passager av eget tänkande interfolierar Arendt.

Den tyska, judiska filosofen Hannah Arendt var en av de närvarande vid rättegången mot Eichmann i Jerusalem 1961. Av vad hon sett och lärt sig vid "**Lektionen av ondskans banalitet**" (rättegången), sade hon sig kunna ge svar på hur Förintelsen varit möjlig. Hennes slutsats var att Eichmann hade agerat efter sin "tanklöshet". Han var varken sadist, antisemit eller ens idiot, utan helt normal. Felet låg alltså i Eichmanns tanklöshet som givit honom ett felaktigt perspektiv på verkligheten och därmed blivit tankemässigt sätt, oförmögen att kunna sätta sig in i andra människors situationer. Arendt menade att Eichmann helt enkelt utfört brottet på grund av att han inte tänkte på vad han gjorde. Hon väckte stor uppmärksamhet genom att i sin bok "Den banala ondskan- Eichmann i Jerusalem", hävda att hans avlägsenhet ifrån verkligheten och hans tanklöshet, kunde orsaka större skada än alla onda kunskaper som en människa eventuellt kan ha inom sig tillsammans. (Emelie, essä år 9)

Interfolieringarna är konstruerade som berättande röst med inslag av ord ur Arendts text⁴¹ – en textintern röstblandning uppstår därmed – vilket blir ett helt annat sätt att nu använda berättande röst, eftersom denna nu kan bygga på textuella fakta och sanningar inlånade från annan källa. Passagen bygger således på att 1) den berättande rösten introducerar en annan auktoritet, 2) denna auktoritet refereras och citeras och 3) den berättande rösten tar avstamp i nya egna utsagor som nu får stöd av den inlånade auktoriteten. Röstblandning kan alltså också uppstå inom/mellan det egna yttrandets olika röstkällor (något som skönlitteraturens mix av de fiktiva personernas ordval och den berättande röstens i och för sig redan påvisat). Efter detta skapar Emelies berättande röst nya frågor och tvivel på sin första auktoritet (den här gången i syfte att generera en alternativ hypotes till Arendts förnuftsrelaterade resonemang om Eichmann):

Återigen, Eichmann var trots allt en "normalintelligent", men också välutbildad man och måste därför ha varit väl uppmärksam på sina handlingar. Verkar det då fortfarande så troligt att han skulle ha skickat så många europeiska judar i döden, utan att så mycket som tänkt på det? Mer sannolikt skulle kanske då ha varit att det var hans känslomässiga agerande som slagit fel? Jag ser det därför som en rimligare förklaring att han snarare inte KÄNDE än att han inte TÄNKTE. Var det eventuellt så att Eichmann helt enkelt saknade empati? Kanske skulle detta kunna förklara hans agerande i vissa situationer, men hur kommer det sig då att Eichmann i t.ex. sin hemmiljö kunde visa upp de mest kärleksfulla sidor? (Emelie, essä år 9)

⁴¹ Ett exempel är "tanklöshet" – ordet återges i referatet som Arendts.

Emelie går vidare med nya externa auktoriteter för att följa upp sin hypotes.

Psykologen Robert Jay Lifton anser sig kunna förklara detta fenomen genom en slags personlighetsklyvning- en s.k. ”Doubling”. Detta skulle i så fall innebära att Eichmann styrdes av två parallelexisterande ”själv”, ett ”själv” anpassat till ett fungerande innanför förintelselägren, och ett ”själv” till ett fungerande utanför. Alltså, ett beteende för en (till en början) ny, extrem och ovanlig miljö, och ett för en (sedan tidigare) kärleksfull och vardaglig miljö, som inte på något sätt kan störa eller påverka varandra. (Emelie, essä år 9)

Avsnittet inleds, likt Arendtavsnittet ovan, med en berättarröstens auktoritära introduktion av en extern auktoritet: ”psykologen Robert Jay Lifton”. Efter att ha integrerat ett citat av hans term *doubling* i sin egen berättande röst, blir det fritt fram för Emelie att skapa ett resonemang om ett plats- och omständighets-anknutet *själv* (översatt citat), vilket kompletterar hennes essä så att den inte bara försöker förstå Eichmanns handlingar, utan också förklara dem. Texten går vidare och skapar motargument mot sig själv, men fortfarande i relation till auktoritetens lexikon i och med att hon nu kan skapa den precisa termen *doublingmallen*. Citatet avslutas med de för Emelies text kännetecknande resonande frågorna, nu än mer utåtriktade.

Om vi utgår ifrån att detta skulle vara svaret på varför *människan* agerande som hon gjorde, skulle alltså både Eichmann och Hitler kunna passa in på den här ”Doublingmallen”. Men vem kan någonsin styrka detta? De olika personernas enskilda anledningar känner varken vi, Arendt eller Lifton till. Det kanske helt enkelt inte finns några speciella ”kriterier” som alla dessa män skulle kunna uppfylla? Om det inte finns någon speciell väg dit, borde inte då vem som helst, också du och jag kunna bli massmördare? (Emelie, essä år 9)

Med hjälp av en ny auktoritet fördjupar texten resonemanget ytterligare:

Historikern Christopher Browning har forskat mycket på detta område, på frågan: Hur blir vanliga män massmördare?, svarar han så här: ”Helt klart är det att om man försöker skildra en sådan historia måste man låta bli att demonisera polis-männen i denna bataljon [bataljon 101] –de som genomdrev massakrer och deportationer och de som vägrade eller avvek- var människor. Om jag efter bästa förmåga ska kunna förstå och förklara deras beteende, måste jag erkänna att jag själv i samma situation hade kunnat bli antingen mördare eller desertör [person som rymmer ur krigstjänst]- båda var människor.”

”Bataljon 101” som Browning här beskriver, bestod av en grupp helt vanliga män från Hamburg som på grund av att de var för gamla för att kallas in till militärtjänst, istället fick agera ”reservpolis” i Polen. I boken *Helt vanliga män: reservpolisbataljon 101 och den slutliga lösningen i Polen*, tar Browning upp de motiv som han menar låg bakom männens handlande. Hans slutsats är att männen aldrig var tvingade att lyda order, utan agerade som de gjorde av så enkla skäl som gruppträck och karriärism. (Emelie, essä år 9)

Brownings resonemang återanvänds därefter i den avslutande passagen av Emelies text då han nu kan plockas in som stöd för den slutsats texten vill dra angående frågan om varför Eichmann gjorde som han gjorde:

Vi måste också tänka på var och när Eichmann begick detta brott. Utifrån Förintelsens förutsättningar, kan då något så enkelt som gruppptryck varit en bidragande orsak? Den stora frågan är om vi alla nog inte hade agerat likadant som Eichmann utifall att vi hamnat i samma situation. Det ligger för mig, mycket i vad Browning tog upp om männen från Hamburg. Att vem som helst skulle kunna utveckla mordaregenskaper under liknande förhållanden, ser jag längre inte som någonting omänskligt utan väldigt mänskligt. (Emelie, e)

Här kan man nu se att Emelies berättande röst är blandad med Brownings. De använder båda skrivningar kring det faktum att alla är *människor* (Browning) och som sådana är det *mänskligt* (Emelie) att *utveckla mordaregenskaper* (Emelie) eller *bli antingen mördare eller desertör* (Browning) under vissa *liknande förhållanden* (Emelie) eller i *samma situation* (Browning). Emelies berättande röst är alltså, efter att hon fört in en auktoritet, präglad av en röstsammansmältning med samma auktoritet. Sebastians text är egentligen bara sammansmält med textjaget. Röstväven är alltså fundamentalt olika konstruerad, eftersom Emelies har en struktur som består av att en förberedande berättande röst konstaterar vissa saker som sedan utgör grunden för att fundera och föra in något nytt.

För att nu återvända till Sebastians text, kan man konstatera att denna aldrig lämnar detta förberedande stadium annat än genom att hitta lösningarna inom den berättande röstens jag, vilket i sin tur skapar en relativt monoton text. Emelies berättande röst startar likadant, men vänder sedan utåt mot andras röster och införlivar därefter dessa i den berättande rösten. Därför, om man betraktar hennes berättande röst ur den hela textens perspektiv, får hennes inledande, dominerande, berättande röst lite av en ”kotextuell upprättelse”, dvs. sammantagen är den berättande rösten inte så dominant som exempelvis Sebastians är.

Om man ser till enbart röst användningen och växlingarna mellan röster i de bådas texter är det tydligt att citat är nästan helt frånvarande. Emelie jobbar något mer med detta inte minst eftersom hon skriver relativt källnära. Sebastians text har ett större avstånd till källorna genom att fakta tenderar att materialisera sig ur tomma intet, utan introduktion av exempelvis auktoriteter. Sebastians text röstväxlar fem gånger. Samtliga tillfällen är av karaktären:

Men en sak jag tycker är att om man blir beroende, så är det inte bara en självs fel utan föräldrarnas fel för att de inte har satt upp regler. (Sebastian, essä år 9)

Således är också hans användning av refererande röst självriktad, det vill säga det är det egna *tyckandet* och ibland *troendet* som ger utslag i samtliga fem fall.

Emelies text har över 40 röstfenomen i en blandning mellan citat, röstblandning och refererande röst, där den senare subtypen av röst dominerar kvantitativt. Emelies citatanvändning har redan presenterats i ovanstående olika exempel, men hennes övriga röstväxlingar är av olika slag och skiftar inte sällan inom en och samma passage. Precis som i de skönlitterära texterna framträder de dessutom ofta i samband med en övrig refererad röst, i kluster (antydande om röstblandning i kursiv, i övrigt gängse formateringar).

En av Förintelsens nyckelpersoner var den tyske SS-officeren Adolf Eichmann, som blivit utsedd till att bl.a. organisera deportationen av 500 000 judar i "Den slutgiltiga lösningen" i Ungern 1944. Det handlade om att se till att det ständigt fanns tåg tillgängliga för deportationerna och att rätt antal judar var på plats vid avresettillfallet. Ingenting fick gå fel, men om så ändå blev fallet, innehade Eichmann även rätten att behandla (avлива) de som gjorde minsta lilla motstånd eller försök till att bryta planen. (Emelie, essä år 9)

Exemplet återger hur Emelie genom röstkluster, gör sin text till just en väv av röster (även om det här handlar om Emelies till berättande röst mest anknuten passage i texten). Hon har alltså skrivit sin text på så sätt att den framstår som väldigt olik Sebastians genomgående sätt att förhålla sig enbart till *ett jag*.⁴²

När vi kommer till pokern tror jag att aldern på de som spelar ligger högre upp. De kan både spela på nätet eller på kasinon där de kan bli av med allt från 10 till miljontals kronor vilket de vill vinna tillbaka fast bara förlorar mer. De flesta datorspel är beroend framkallande, jag har två spel som jag tror är något bland världens mest beroende framkallande spel. Detta är Counterstrike (CS) och World of Warcraft (WoW). (Sebastian, essä år 9)

Av övriga fokuselevs texter är Olivias (som fick ett VG) den som är mest lik Sebastians, dvs. fast i självrefererandet med en stor mängd "jag tycker att"-passager:

Jag tycker det är rätt att vi anpassar oss till deras kultur när vi är där, på så vis tycker jag att man visar hänsyn till landet. När muslimer kommer till vårt land tycker jag att de ska anpassa sig till vår kultur, de behöver inte byta religion, men jag tycker att

⁴² Av intresse är också att kommentera Emelies användning av citattecken i de citat som presenterats ovan. Hon använder dem i 5 olika varianter. 1) För att markera att ordet skall läsas med viss nyans t.ex. "goda", "förstå", "normalintelligent", "kriterier" och "förgörarlista", 2) som integrerade citat av fragment av andras utsagor "Doubling" och "Lektionen av ondskans banalitet", 3) för att markera att hon skapat ett eget ord eller en översättning av något ord t.ex. "själv" och "doublingmallen", 4) för att markera encyclopediskt allmängods t.ex. "de bara lydte order" och "Obersturmbannführer" samt 5) för att markera titlar på texter dvs. "Den banala ondskan - Eichmann i Jerusalem".

om de får barn här ska barnet uppfostas som ett svenskt barn. Eftersom barnet antagligen kommer bo kvar här hela sitt liv. (Olivia, essä år 9)

Den enda källan som finns med i Olivias text är en ”Ayaan Hirs Ali” som är en ”känd islamkritiker”. Hon får dock inte komma till tals, utan Olivias berättande röst, som i och för sig är välformulerad, presenterar henne (med en interdiskursiv anstrykning av encyklopediprosa):

Ayaan Hirsi Ali föddes i Somalia 1969, redan när hon var 18 år bestämde hennes pappa att hon skulle gifta sig med en äldre släkting i Kanada och det var då hennes resa började. På vägen till Kanada flydde Ayaan Hirs Ali. Hon är i dag en känd islamkritiker. Hon lever under ständigt dödshot eftersom hon kritiserat islam i en film. Att kritisera islam är som att bryta mot en lag. Kvinnan i islam har inget att säga till om, mannen bestämmer över henne. (Olivia, essä år 9)

Olivia återkommer dock inte till sin källa förutom i en passage i slutet:

Att man avskaffat tvånget för burka är en framgång för att kvinnan ska bli jämställd med mannen krävs större insatser än så, jag tror Kvinnorna behöver någon stark person att se upp till. Någon som Ayaan Hirsi Ali. (Olivia, essä år 9)

Men i passagen använder hon sig egentligen inte av något som nämnda Ali sagt eller gjort. Olivias essä blir, liksom Sebastians, till största delen ett personligt tyckande.

Jonathan, vars text också fick VG, har kvantitativt sett ett något bredare omfång i sin röst användning. Han konstaterar tidigt i sin essä att han ”tycker att kamphundar borde förbjudas i Sverige”. Denna tes formulerar han efter att ha beskrivit hunden och hundens väg till Sverige rent historiografiskt. Dock skapar han en auktoritetsgrundad utgångspunkt (likt Emelie), då han skriver om att somliga raser som klassas till kamphundar är ansvariga för ”74 % av attackerna på människor”. Men inte heller hos honom får auktoriteten (statistiken) något ansikte som det fick i Emelies text. Också i Jonathans text är den berättande rösten läsarens enda egentliga källa till innehåll och argumentation. Efter att Jonathan inlett med sin angivelse av mängden kamphundar som attackerar människor, fortsätter han att *tycka* bland annat att ”straffet på de som anordnar eller låter sin hund delta i något hundslagsmål skall höjas betydligt”. Halvvägs in i essän menar Jonathan dock att det är dags att ”få in er i texten” och då kommer hans texts egentligen enda citat: ”en text där det berättas om en hund och ägaren som blir attackerad av en Amerikansk pitbullterrier”. Därefter följer ett långt citat som handlar om just detta (och ”Dagbladet Ringsted” anges som källa). Här låter han alltså en röst som gestaltar en händelse bli retoriskt bränsle för sitt eget argumenterande. Om det funnes någon däremot får den inte komma fram i Jonathans text, vilket en läsare snabbt inser efter att ha

läst essän till slut. Essän avslutas karaktäristiskt nog med ”Jag tycker alltså att kamphundar skall förbjudas i Sverige för allas bästa”, som förutom ordet *alltså* egentligen är samma tyckande som i början av texten. En kontrast som nu framträtt är alltså att inte heller Jonathans text innehåller någon dialog mellan t.ex. fakta och den berättande rösten.

Klara (även hennes text fick betyget VG) får sägas vara svår att jämföra med övriga, eftersom hon skriver mer av en krönika än en essä. Hon tar sin utgångspunkt i sina egna rädslor och kretsar kring vad som skrämmer henne och människor i hennes närhet. Därför har hon också extremt få röstbelägg i essän då texten drar sig så långt mot personlig narrativ att den enda källan som är möjlig och tillgänglig är hon själv. Röstnedslagen blir i en sådan text mer stilistiska inslag, som skapar ett slags distans till den rent beskrivande, berättande rösten, som i den här passagen:

Rent logiskt sett så kommer varken jag eller någon av mina andra ”**tänk om jag kommer vara ensam resten av livet**” ängest drabbade kompisar vara ensamma resten av livet, men tänk om JAG ändå kommer bli ensam även fast siffror och statistik talar emot så som att 33 av 64 tjejer i 9:an på x-skolan är oksyssta. Men även fast statistiken talar emot kanske jag faktiskt är en av dem som blir ensam?! (Klara, essä år 9)

Det integrerade citat som Klara placerar in representerar alltså ett inslag av gemensamt tankegod, och även om den statistik hon talar om förmodligen är riktig rent schablonmässigt sett för riket betraktad (om än inte empiriskt undersökt), så för hon inte in någon auktoritet som kan utgöra vidare språngbräda för röstutbyte av det slag som fanns i Emelies text.

7.2.2. Det nationella provet

Eleverna skrev nationella prov i svenska redan i skolår 5 och därefter i skolår 9, men uppgifternas karaktär var ganska olika. Provet i år 5 bjöd i huvudsak in till fiktiva, berättande texter, medan provet i år 9 i större utsträckning innehöll valbara skrivuppgifter som vette åt saklitteraturens håll. Emellertid valde de flesta att skriva berättande texter även i år 9 (se 3.1.3.3.). Utöver de två nationella proven skrev eleverna i min undersökning också om årskurs 5:s prov i år 9 – ett experimentellt ingrepp från min sida. I fokus för det här avsnittet är dock det ordinarie provet för år 9. Fokuselevernars val av skrivuppgifter framgår i tablå 7.6:

Tablå 7.6. Fokuselevernas val av skrivuppgift i de tre nationella proven

Mattias	Ett vildmarksminne	Ett vildmarksminne	Det glömmer jag aldrig (MVG–)
Emelie	En örnunge berättar	Ett vildmarksminne	Lysande idéer (Sakprosa) (VG+)
Klara	Så här gick det	Ett vildmarksminne	Det glömmer jag aldrig (VG)
Olivia	Ett vildmarksminne	En örnunge berättar	Det glömmer jag aldrig (VG–)
Jonathan	En örnunge berättar	Ett vildmarksminne	Möten på resor (G+)
Sebastian	Ett vildmarksminne	Ett vildmarksminne	Det glömmer jag aldrig (G–)

En slående likhet mellan texterna i det nationella provet är att samtliga är skrivna i jagform (vilket varit vanligt också bland novellerna men mer ovanligt ju längre mot år 9 man kommer i materialet). Vem som är berättare i texten är alltså tydligt markerat och relaterat till skribenten bakom texten. Detta val hänger samman med texternas tendens att dra sig mot personlig narrativ, oavsett om texterna framställer sitt innehåll som fiktion, s.k. faktion (ev. semifiktion) eller fakta. I det följande visar jag hur röst kommer till uttryck i respektive fokuselevs text från det ordinarie nationella provet i skolår 9. Alla utom Emelie har valt uppgifter som blir narrativa, därför avslutar jag med hennes i kontrast mot övriga.

Mattias skriver om ett barndomsminne under den givna rubriken *Det glömmer jag aldrig*. Rubrikens ord är de fyra första i hans text, såväl som de fyra sista. I hans text tjänar rubriken syftet att vara en metaberrättande rösttyps sätt att ”makrokommentera” vad som komma skall i resten av texten. Dock försätter han textens innehåll ur spel, alternativt förskjuter det åt ett annat håll, genom att avsluta sin text med att skriva att man på hans barndoms kräftskivor ”anordnade tävlingen ’Det glömmer jag aldrig’” (dvs. samma ordalydelse som den påbjudna rubriken det nationella provets skrivuppgift hade). Han manipulerar på så vis både innehållet i det givna citatet och själva uppgiften. I övrigt har Mattias tämligen få röst användningar och berättelsen förlöper i stort inom en berättande röst i jagform. Men där röst användning visar sig, iklär den sig ofta ganska avancerad skepnad, där exempelvis mental refererande röst växlas med röstblandning och kommenterande röst – ett sorts röstväxlingskluster (som trots lägre frekvens påminner om Emelies stil i skräcknovellen, se 7.1.2.2, nu med kommenterande röst i kursiv).

Jag vill minnas att jag inte kunde förstå varför kräftorna skulle vilja krypa in i de burar som endast var agnade med mörthuvuden. ”För fiskhuvuden kan väl inte någon vilja äta? Där finns det ju ögon och hjärna och sånt äckligt ju.” *En fråga i den stilen kommer jag ihåg att jag ställde.* (Mattias, np9)

Klara skapar fiktion av sin berättande text, vilket märks inte minst på hennes sätt att direkt efter rubriken utnyttja stilgreppet *in medias res*, sammanvävt med röstrepresentation genom citering:

3. Det glömmet jag aldrig

Säg vart du går

– Där är du, älskade, älskad lilla gumman ..., gråter mamma när hon kramar om mig, tårarna rinner ner för hennes svullna ansikte.

– Var har du varit?, Varför sa ni inget när ni gick? (Klara, nationellt prov år 9)

Att man tolkar de citerade rösterna i exemplet som ett fiktivt inslag har förmodligen att göra att det är generellt sett enklare att distansera sig mer från muntliga utsagor vilka återberättas som om de yttrades långt tillbaka i tiden. Alltså: eftersom det inte är särskilt troligt att man långt senare har precisa minnen av hur en konversation utspelade sig, kan man egentligen inte presentera dessa som citat utan att berättandet får drag av fikcionalisering. Att Klaras text på så vis i inledningen skapar en fiktiv aura, får självfallet konsekvenser för huruvida man uppfattar också fortsättningen av det återberättade som sanning eller fiktion.⁴³ Klaras ”fiktiva förhållningssätt” till provuppgiften, gör också att det skönlitterära registret är mer påtagligt i termer av röstväxling. Hennes text pendlar mellan dels olika berättarperspektiv, dels olika typer av röstrepresentation. Berättarperspektiven skiftas på så vis att berättaren är en person som retrospektivt sammanfattar ett minne ur sitt liv, vilket inte minst framgår av textens avslutning (som även för hennes del utnyttjar en upprepning av inledningens ord).

Idag flera år senare fattar jag min mammas och Annikas reaktion. De var rädda och panikslagna, vem hade inte vart det om ens egna barn plötsligt var borta? Detta är inte ett ”fint” minne, men däremot ett lärorikt. Säg vart du går. (Klara, np9)

Denna retrospektiva betraktelse blandas med partier i historisk presens (Eke-rot 1995:158f.) ackompanjerade av citerad röst (citerad av berättarjaget):

Hotell rummets gardiner dras åt sidan och solens strålar träffar mig som ett knyt-nävsslag i ansiktet.

– Pappa! säger jag sömningt i hopp om att gardinerna skall dras för igen. (Klara, np9)

⁴³ Och det blir svårt att särskilja fiktion från återberättat minne inte minst på grund av att det blir svårt att skilja ”speech projections” (fiktiva personers röster), från ”speech reporting” (faktiska personers röster) (Nordqvist 2001a:21).

Klara visar i sitt nationella prov att hennes nationella prov visar på en del av den hos Mattias och Emelie etablerade stilomsvängningen (mot en reduktion av citerande röst), även om hon i ganska hög utsträckning fortfarande använder citerande röst. I följande passage exemplifieras en del av dessa iakttagelser:

– Jag vet, vi har spring tävling! Säger Andreas entusiastisk. – Jaa, vart är målet? frågar jag.

– Vid utgången till stora vägen.

Jag springer så fort jag bara kan på de torra och sandiga sten plattorna som pryder strandpromenaden. Mina 7-åriga ben går som trumpinnar och jag har ledningen. Där 50 meter fram är utgången. **Puuh, framme!** Jag kollar in i utgången, men det är ingen väg på andra sidan utan ett stort vitt hus. **Nej, vi har sprungit vilse,** paniken kommer över mig, **vart är jag?**

– **Ha, ha, ha, jag vann, jag vann!** Andreas glada rop avbryter genast mina paniska tankar. Jag hade bara stannat vid fel utgång, **pjuuh.** (Klara, np9)

Beroende på att Klara tolkar den berättande uppgiften mer åt det fiktiva hållet, visar sig synbarligen en högre frekvens av rösttyper i hennes text än i exempelvis Mattias – som valde ett mer renodlat berättande, av vilket följer en överrepresentation av en just *berättande röst*. Det är förmodligen också på det viset att eftersom Klaras text påverkas av berättande texttyp men skrivs som en novell, fortgår berättandet inom ett jagperspektiv, vilket kanske inte riktigt gagnar novellen som skönlitterär, avancerad text. Då Klara försöker göra det nationella provet till mer av fiktiv prosa, orsakar dessa fiktiva grepp en svårbestämbar typ av text som slits mellan kraven på att återberätta ett barndomsminne i just berättande form, och en ambition att återskapa det som lärts in under fyra års skrivande av noveller av olika slag. Det är sannolikt att två kravbilder har krockat här: det nationella provets krav på ett personligt berättande och kravet från den skrivkultur Klara vuxit in i och deltagit i under fyra års tid. Denna krock i sig ger ett något kluvet resultat.

I Olivias nationella provtext går till viss del mönstret från Klaras text igen. I Olivias text är röstrepresentation, utöver berättande röst, märkbart mer frekvent.⁴⁴ Emellertid har hon inga belägg av kommenterande röst, som i noveller-na ackompanjerar hennes dominanta subtyp, citerande röst. Vad gäller omständigheter fogar Olivia in sådana men vid ganska få tillfällen. Vanligast i hennes nationella prov är citerande röst utan vare sig omständigheter eller utvidgningar. Olivia har utöver detta ett fåtal röstblandningar varav en som är något tydligare än övriga (kursiv):

⁴⁴ Olivia har 77 belägg per 1000 ord – figur 6.2 visar att genomsnittet ligger på 32,5/1000 ord utslaget på samtliga 31 elever. Till 80 % består hennes rösttyper av antingen citerad eller citerande röst.

När jag vaknade efter en lång stund såg jag bara skog var jag än tittade. Det var höga och låga träd. Men jag kände ändå igen mig på något sätt.
– God morgon, Olivia, sa mamma. Nu är vi framme snart. - Jag hade inte varit här på tre år så jag mindes inte ens hur han såg ut. (Olivia, np9)

Det är alltså spatialt deixis som skiftas närmare den omskrivne personens perspektiv från *där* till *här*. I Olivias text kan man alltså inte se någon komplex väv av växlingar som i Mattias och till viss del Klaras nationella prov – men detta till trots har Olivia långt fler belägg av röst sett till frekvens. Emellertid gör hon precis som i sina noveller, det vill säga skriver mer av och inom samma typ, istället för att låta fler subtyper växla (som Mattias och Emelie gör). Ytterligare att notera är att det i Olivias nationella prov inte går att räkna hem ett enda belägg av den för henne såväl som för kollektivet senare utvecklade metabärande subtypen kommenterande röst.

Sebastian inleder sitt nationella prov med ett sorts metainramande budskap till läsaren/läraren: ”Jag har valt att berätta om en händelse, en väldigt speciell händelse i mina och många andras ögon. Det jag har valt att berätta om är dagen då /.../”. Tre gånger talar han alltså om att texten som kommer är av berättande karaktär. Sebastians text utgör emellertid inget undantag från principen om att personligt (till skillnad från fiktivt) berättande texter, i de nationella proven, har färre röstväxlingar än texter i det skönlitterära textfältet har. Detta stöds av figur 6.2, även om denna inte separerar för uppgifter inom det nationella provet. Emellertid är det tydligt att röstväxling överlag är mindre frekvent inom de nationella proven (sammantagna), inte minst kan man konstatera att alla tre proven har färre röstfenomen än sagan från skolår 6 har. Sebastians text, som är en personligt berättande text, karaktäriseras alltså av att innehålla några belägg av refererande röst, ett fåtal belägg av ekonomiserande röst och långa partier berättande röst. Det enda införandet av en citerande röst kommer när Sebastian beskriver hur hans pappa ropar ”Sebbe!” samt när en annan persons utrop återges.

Emelies nationella prov sticker ut på det viset att hon valde en uppgift som vetter mer åt saklitteraturens fält. Uppgiften introduceras (i av mig parafraaserad version) såhär: ”Skriv en artikel till tidningen *Idésprutan* om ett projekt som skulle kunna förändra något i den egna vardagen” (Skolverket 2006b). Emelie löser uppgiften genom att skriva en text som handlar om att människor tillfälligt borde byta bostad med varandra för att öka sociala kontaktytor av olika slag. Hon menar att människor genom ett sådant projekt kan få upp ögonen för det obekanta och att toleransnivån därmed skulle öka överlag i samhället. Ämnet knyter an till det tematiska häftets generella rubrik ”Vidgade vyer”. Avseende röstbegreppet kan man se att Emelies nationella prov liknar stilen i hennes essä, fast utan externa auktoriteter. Kännetecknande är att texten innehåller en hel del refererande röst – precis som texterna med lägre betyg inom essän

gjorde – men på ett mer varierat sätt. I Emelies text annonseras tankar med markörer som ”jag menar inte att”, ”jag tror att” och ”jag föreslår att”. Andra mer rösttåta passager, liknande dem i hennes essä och skräcknovell, återfinns även i hennes nationella prov.

Jag föreslår helt enkelt ett tillfälligt ”bostadsbyte”. Detta låter kanske i dina öron som helt *befängt*, kanske rent av *idiotiskt*. Men jag tror faktiskt inte det. Jag pratar om ett bostadsbyte, inget byte i stil med en stor livsförändring. Jag tror att det här hade bådat gott för båda sidor. Vi vet som sagt alldeles för lite om varandra. *Problemet med fördomar som bara växer sig allt större i samhället*, kan vi inte undgå. Vi ser det allihop, det är vi som bor här och ingen annan som måste ta tag i saken. Hur skulle det här fungera i praktiken? Jag tror ärligt talat att det här kan bli så svårt att genomföra. (Emelie, np9)

Genomgående är att det i Emelies text handlar om att någon *tror* saker, och inte *tycker*, vilket det gör i många andra texter. Att *tro* något har en starkare anknytning till att det som följer är mer genomtänkt och övervägt än det som följer på att man *tycker* något. Man kan också se att Emelie, precis som övriga elever i hög grad gjorde i essän, bara refererar sig själv (eller rättare sagt *textjaget*) som auktoritet i ämnet. Ändå byggs texten med ungefär samma sorters röstresurser som essän. Skillnaden blir bara att utan andra auktoriteter närvarande, som en idé kan bollas med, blir texten en ingrediens fattigare, trots att *troendet* på sig själv och de egna tankarna om sin idé, är mer auktoritärt än ett mer obestämt och generellt *tyckande*. Utöver detta placerar hon in en del röstresurser som dels skapar interaktion med tidigare delar av hennes text som t.ex. ”vi vet som sagt alldeles för lite”, dels med en eventuell motpart i debattfrågan. Det sistnämnda blir tydligt genom att hon anteciperar att någon skulle säga att hennes förslag är ”befängt” och ”idiotiskt”. Hon utnyttjar en obekant dialogpartner också i det att hon formulerar ett kollektivt giltigt problem: ”fördomar som bara växer sig allt större i samhället”, vilket helt logiskt föregås av en växling till ett *vi* i texten istället för ett *jag*.

7.2.3. Sammanfattning av essä och nationellt prov

Analysen av röst användningen i fokuselevernas essäer, framför allt Emelies och Sebastians texter, visar en avgörande skillnad i sättet de konstruerade den (dominerande) berättande rösten. Hos Emelie sker ett dialogiskt samspel mellan berättande röst och de av denna inlånade rösterna – citerade såväl som refererande, ett samspel mellan röster som saknas i samtliga essäer med lägre betyg (Mattias text fick också betyget MVG). I Emelies text ändrar den berättande rösten karaktär – från att vara *jag*-bunden till att vara befolkad av de inlånade, buktalade, rösternas vokabulär och argument, men på ett sätt som förhindrar att texten skulle kunna betraktas som delvis plagierad.

Kanske skulle något liknande kunna sägas om effekten av röstblandning för även novellernas räkning (även om jag inte formulerat en slutsats på det viset i mina tidigare resonemang), det vill säga att den berättande röstens auktoritet stärks både genom införandet av andra röster genom buktaleri (citater, referat och integrerade citat) och genom successiv röstblandning. Detta är precis vad som händer i de högt belönade texternas s.k. röstkluster. Det verkar också vara så att den som var bra på att väva röster och på att skriva trovärdig skönlitteratur, också var bra på att skriva en trovärdig essä. Därmed inte sagt att framgång med den ena texttypen är orsaken till framgång med en annan. Det tycks rätt orimligt att tänka sig att det skulle vara frågan om enkel transfer av röstresurserna från skönlitterärt fält till saklitterärt. Snarare är det nog frågan om att elever utvecklar unika approprieringsgångar för enskilda texttyper, men inte sällan verkar det vara samma elever som gör detta för olika texttyper.

Vad gäller det nationella provets berättande textuppgifter tycks dessa, som röstväv betraktade, generera ett berättande som inte växlar med införlivandet av andras röster på samma frekventa sätt som i novellserien eller ens som i essän. I Sebastians texter är ett kännetecknande drag frånvaron av växlingar (vilket verkar vara ett drag som generellt sett präglar texter ur den lägre delen av rangordningen). För exempelvis Olivia präglas texterna av att det är mer av samma, men detta samma är olika för essä och nationellt prov – i den förra domineras hennes röstväxling av en växling mellan berättande röst och refererad röst, och i den senare mellan berättande röst och citerad röst, men en relativt monoton sådan (till skillnad från hennes skräcknovell i vilken omväxling förekommer i rätt stor utsträckning åtminstone inom en subtyp som citerande röst). I Matias texter finns röstväxlingar mellan rösttyper och subtyper i det nationella provet, men de är långt färre där än i hans skräcknovell och essä, även om dessa texter innehåller samma sorts röstväxlingskluster.

Röstväxlingen i de nationella provens texter (undantaget de texttypiska skillnaderna) tar sig alltså *liknande* uttryck som i skönlitterärt och saklitterärt textfält – framför allt då en uppgift valts som liknar dessa fält – och man kan då se att skribentprofilerna (se figur 7.2) avspeglas, men i en något blekare variant. Analysen av röst användning visar också hur det nationella provets uppmaning *berätta* omsätts på olika vis av olika elever. Provuppgiften talar alltså för eleven om vad hon ”vill”: ”Du vill [i en ungdomstidning] *berätta* om en speciell händelse som du minns väl. Förklara också vad den betydde för dig och varför du minns den.” Detta berättande föll olika ut vilket illustreras i en avslutande differentierande matris.

TABLÅ 7.7. *Försök till karaktäristik av olika utfall av berätta*

	<i>Sebastian</i>	<i>Olivia</i>	<i>Klara</i>	<i>Mattias</i>
Rubrik	Ingen ⁴⁵	Ingen	Provets + underrubrik	Provets
Karaktär	Berättande med den berättande röstens monotona dominans samt den refererande röstens distans till källornas ursprungs-upplevelser.	Berättande men med fiktionsinslag i det myckna citerandet, dock personligt knuten dialog och inte så litterärt målande. Någon variation inom röstbegreppet.	Fiktion baserat på ett imaginärt(?) minne. Målande språk i citat och citerande röst. Tämligen mycket variation både inom och mellan rösttyper/subtyper.	Berättandets skenbarhet men fiktionen sätts ur spel i textens absoluta avslutning. Unik röst användning. Lite röstväxling, men ändå i s.k. kluster.

Som en konsekvens av instruktionen *berätta*, eventuellt i samverkan med elevens vana vid novellskrivning, slits den sociala handlingen *berätta* mellan novellens fiktionsregister och det personliga berättandets register, kanske till och med ett muntligt sådant. Detta resulterar i att berättelsen eleven skulle skriva om en situation tagen från det egna livet, till viss del blir osannolik. Samtidigt blir texten som novell betraktad inte särdeles avancerad, eventuellt på grund av att det berättande registret tunnar ut den för novellen så karaktäristiska frekventa röstväxlingen.

⁴⁵ Men Sebastians avslutning har nästan samma funktion som en rubrik – fast i efterhand skrivna: ”Det var då min speciella händelse”. (Jfr Labovs grundfunktion för en personlig narrativ: ”coda”, 1972:369.)

8. Sammanfattande diskussion

Här sammanfattas först resultaten för de kvantitativa textmåten från kapitel 5 och sedan röstbegreppets resultat från kapitel 6 och 7. Därefter resonerar jag om vilka didaktiska och lärandeteoretiska implikationer avhandlingens resultat kan tänkas få, samt om uppslag för kommande forskning. Men först en repetition av avhandlingens syfte och frågeställningar.

Avhandlingens syfte är att beskriva olika aspekter av skriftspråsutvecklingen under högstadiet.

- I. Vilka förändringsmönster uppvisar texternas ordmängd, ordlängd och ordvariation?
- II. Vilka förändringsmönster uppvisar röstanvändningen i texterna?

8.1. Resultat för textlängd, ordlängd och ovix

För det första är ett generellt resultat att ordlängd och ovix ökar under de grundskoleår som varit aktuella i undersökningen. För det andra visar måttet textlängd upp ett lite annorlunda förändringsmönster, eftersom det först ökar kraftigt för att sedan dra sig tillbaka efter årskurs 8. Dessa två tendenser har främst gått att fastställa för de skönlitterära texterna. Dock är det inte nödvändigtvis så att detta för kollektivet generellt giltiga resultat, säger något om individnivåer vilket förvisso gäller de flesta undersökningar som redovisar medelvärden för språket i texter. Det anmärkningsvärda är dock att det inte alltid är eleverna med högst betyg som avviker uppåt, och att det inte heller alltid är eleverna med lägst betyg som avviker nedåt, något som antyder att måtten är problematiska som mått på skrivutveckling. Framför allt gäller tveksamheten textlängd, men i viss utsträckning även ordlängd och ovix.

Vidare har det visat sig att olika texttyper ger högst olika mått. En första iakttagelse är att både ordlängd och ovix påverkas starkt av vokabulär som lå-

nas in från andra källor, vilket gör att det faktaarbete eleverna skrev i år 9 får väldigt höga värden för långordsfrekvens och tämligen höga för ovix. Ett annat exempel är att valet mellan nationella provuppgifter med olika texttypskaraktär tydligt påverkar exempelvis textlängd – sakprosaorienterade texttyper blir mycket kortare än berättande texttyper. Detta visar att texttyp är en variabel man måste ta hänsyn till vid undersökningar av det här slaget, så att inte elevtext i sig betraktas som en enda homogen texttyp. Det är således ett problem att tidigare forskning om elevers texter ofta har gett mått för ”uppsatser”, mått vilka senare forskning använt som jämförelsematerial (så även jag). En rimlig slutsats är därmed att de kvantitativa resultaten i min undersökning vilar på säkrast grund där materialet gått att jämföra med sig självt, dels inom det skönlitterära textfältet (som ju innefattar texter från fem skrivtillfällen), dels mellan textfält, dvs. i jämförelsen mellan sak- och skönlitterära texter, samt i jämförelsen mellan dessa fält och det nationella provets olika uppgifter.

Ett tydligt resultat som faller ut av den senare typen av jämförelse är att de skönlitterära texterna i år 9 ofta har högre textmåttvärden än de nationella proven (jfr t.ex. fig. 5.12). En orsak till detta är förmodligen skrivbetingelserna. De skönlitterära texterna skrevs inom ramarna för en mycket stark stödstruktur i fråga om responsverksamhet, tydliga modelltexter, tillgång till och krav på att skriva med ordbehandlingsprogram samt lång tid för skrivande av både ett och två utkast. De nationella proven däremot, skrevs dels under stark tidsbegränsning (och därmed också tidspress), dels i avsaknad av respons under skrivprocessen samt för hand, dvs. med papper och penna.

8.2. Resultat för röstbegreppet

Direkt anföring är ”ett högbetygsdrag” skrev Birgitta Garne 1988 i sin bok *Text och tanke* (s. 86). På sätt och vis är det också vad min undersökning visar, men bilden som framträder i mina resultat är mer komplex, då direkt anföring (dvs. *citerad+citerande* röst: ”Spring, sa Marcus”) som högbetygsdrag visat sig vara föränderligt. Jag ska utveckla detta i fyra olika, men sinsemellan relaterade högbetygsdrag.¹ De fyra dragen är, i samma ordning som de presenteras nedan, *reduktion*, *ersättningsstrategi*, *röstblandning* och *kluster* (*i betydelsen anhopning av rösttyper*). Av termen högbetygsdrag följer att man kan vända på vart och ett av resonemangen och därmed se vad som framstår som lågbetygsdrag. Hela resonemanget kring högbetygsdrag grundar sig främst i elevernas longi-

¹ Parallellt med kommande uppräknig av just högbetygsdrag, bör tanken om longitudinell utveckling hållas à jour. Det som händer i högre betygssteg, händer grovt sett också i den kronologiska utvecklingsprocessen.

tudinella serie av olika skönlitterära texter, och i de betyg som de fått på dessa (betyg gavs fr.o.m. deckarnovellen som skrevs i årskurs 8).

Det första högbetygsdraget som skall behandlas, *reduktion*, innebär att Garmehögbetygsdrag (som i min undersökning alltså motsvaras av *citerande+citerad* röst) tenderar att arbetas bort successivt under högstadietiden fram till år 9. Somliga elever, som Emelie och Mattias, har i sina sista texter arbetat bort det nästan helt. Klaras texter illustrerar hur somliga av de övriga eleverna är på väg åt samma håll. Även Garme visar ett sådant resultat, eftersom eleverna i hennes material relativt sett arbetar bort direkt anföring till gymnasiet år 2, men min undersökning pekar på att denna reduktion inträder för somliga elever redan under grundskoletiden.²

Ett andra (nyupptäckt) högbetygsdrag är att tämligen parallellt med nyss nämnda reduktion, ökar somliga andra drag som man därför kan föreslå utgör *ersättningsstrategier* till citerande röst. Som sådan ersättning fungerar för det första *kommenterande röst*, och för det andra *röstblandning* (det är dock för mycket sagt att röstblandning ersätter enbart citerande röst, utan den ersätter förmodligen också *citerad* och *refererad* – röstblandning är inte sällan en mix av flera rösttyper). I somliga elevers texter är ersättningsstrategierna så dominerande att jag kallar det för en stilistisk vändning, och illustrerar detta främst genom Emelies och Mattias texter. Klaras texter i år 9 visar att hon slagit in på samma väg som Emelie och Mattias. Denna stilistiska vändning som Emelies och Mattias skrivande uppvisar vill jag lyfta fram som ett av avhandlingens mest intressanta resultat. Det skulle inte vara förvånande om man genom att kontrastera elevernas texter med ett vuxet jämförelsematerial kunde se att elevernas vändning är ett steg på vägen mot en mognare stil.

Ett tredje högbetygsdrag visade sig *röstblandning* vara. Röstblandning är en teknik som ger den berättande rösten möjlighet att så att säga halvcitera och halvreferera i förbifarten, vilket leder till att den berättande rösten inte helt och fullt bryts av mot en annan rösttyp, utan istället införlivar andras röster med sin egen. Den berättande rösten kan på så vis citera och ändå behålla kommandot över berättelsens flöde, en objektiv stil (Hellberg 1985:30ff.), men samtidigt ändå inte. Att skriva till exempel: ”Skulle hon flytta till Konrad?” istället för: ”Skall jag flytta till Konrad?”, medger alltså ett annorlunda textflöde som till viss del också ställer andra krav på läsaren. Röstblandning skapar således en effektivisering som otvivelaktigt är bidragande till ett minskat antal ”äkta” citat och/eller referat.

Det fjärde och sista ”högbetygsdraget” som jag vill lyfta fram utifrån min analys är att texternas innehåller *kluster* bestående av olika rösttyper (och sub-

² Det bör dock förtydligas att det är den citerande rösten som arbetas bort, medan citerade röster fortfarande är frekventa också hos högbetygstexterna.

typer). Detta innebär att texter som fått högre betyg, innehåller många röstväxlingar, som samtidigt består av många olika rösttyper. Röstkluster som högbedygsdrag har varit ett resultat som gått på tvärs över textkollektiv, eftersom både Emelie och Mattias har kluster i sina skräcknoveller, essäer och nationella prov. Det visade sig dock att elevernas texter präglas allt mindre av röstväxlingskluster då eleverna i textproduktionen varit tvungna att klara sig utan lång skrivprocess, stark stödstruktur och god förtrogenhet med texttypen. Alltså förekommer flest kluster i skräcknovellerna, som skrevs under lång tid efter mycket arbete med texttypen novell. Därefter följer essäerna, som skrevs under relativt lång tid och som var en relativt ny texttyp. Minst antal kluster finner man i de nationella proven, vilka skrevs under kort tid och tenderade att orsaka sammanblandade texttyper. Det bör dock understrykas att skönlitterära texter, av texttypiska skäl, sannolikt inrymmer en mångfald av rösttyper i större utsträckning än sakprosa. Framför allt gäller detta förekomsten av röstblandning. Förmodligen är det ett mer prototypiskt drag för sakprosa att det bör synas mer precist vems röst som säger vad. (Dock visade Emelies essä prov på hur en variant av röstblandning ändå tillät en större frihet, men också skapade större auktoritet, för den berättande rösten att använda andras röster som egen, utan att för den sakens skull framstå som plagiat, i den bemärkelsen att texten inte innehöll någon explicit källhänvisning.)

För att nu säga något om lågbetygsdrag är ett sådant att en och samma rösttyp upprepas, kvalitativt exemplifierat med Sebastians och Jonathans texter och i stor utsträckning även Olivias. Olivias texter illustrerar emellertid vad som verkar vara en mellanfas. Hennes texter karaktäriseras av överanvändning av citerande rösttyp, men samtidigt av väldigt stor variation inom denna, t.ex. genom varierad användning av citerande verb, omständighet och utvidgning – något som inte gäller för Sebastians och Jonathans texter.

Slutligen, vad gäller de båda övriga textfälten, kan man för essäernas räkning konstatera att direkt anföring *inte* är ett högbedygsdrag. Istället är de ovan beskrivna röstväxlingsklustren (som kan inkludera citerad röst) ett högbedygsdrag. Ett lågbetygsdrag för essä verkar istället vara att röstväven präglas av monoton, dvs. av frånvaro av andra rösttyper än den berättande. Emellertid är den berättande rösten starkt dominant även i texter med högre betyg, men i dessa fall är det frågan om en berättande röst som är föränderlig i takt med att den mer och mer väver ihop sig själv med de auktoritetsröster den lånat in som stöd för den egna argumentationen, inte minst genom traditionell refererande röst och övrig refererande röst. Det är bl.a. denna teknik som bidrar till att kluster av röstväxling bildas. En skillnad som framkom vid analysen av Emelies essä är att s.k. *integrerade citat* fyller ut röstväxlingsklustren i sakprosa. (I skönlitterärt textfält var detta ovanligt även om ett liknande fenomen kunde påvisas hos Mattias.)

Också i de nationella provtexterna, såväl de mer ”rent” berättande som de som ligger närmare texttypen essä, tycks röstväxlingskluster vara ett högbetygsdrag, även om sådana kluster, som nämnts ovan, inte är lika vanligt förekommande i dessa provtexter.

De nationella prov som var rena berättande texter och som fått lägre betyg, visade sig präglas av samma ”monotoni” som syntes i essäerna med lägre betyg. Generellt kan sägas att det nationella provet som textfält skiljer sig från övriga genom att den berättande rösttypen dominerar mer, vilket gör det nationella provet till en tämligen röstmonoton texttyp i sin helhet. Som kontrast finns här det skönlitterära fältet, som präglas av en mycket stor röstväxlingsrikedom samt av att röstbegreppets samtliga rösttyper förekommer.

8.3. Resultat för generell skriftspråksutveckling

I kapitel 6 beskrevs utvecklingen inom främst novellserien i faser eller trappsteg (fig. 6.32), och i kapitel 7 (fig. 7.2) konkretiserades faserna som fyra olika individuellt anknutna profiler (vilka kan sägas till viss del avspegla de longitudinella faserna). I matrisen nedan (tablå 8.1) läggs nu dessa bredvid varandra för att ge en sammanfattande bild av de resultat som blivit tydliga genom främst analysen av elevernas skönlitterära texter.

Generellt sett går de 31 eleverna från att använda röstbegreppets spektra ganska sparsamt till att överanvända det för att slutligen reducera det. Samtidigt med reduceringen, visar sig olika ersättande strategier öka i omfattning (åtminstone i texter med högre betyg). Dessa strategier verkar för textens räkning lösa ungefär samma uppgift som det som reducerats bort, nämligen att i text låta någon säga (eller tänka) något på ett visst sätt i en viss situation. Det är alltså en uppgift som eleverna i princip kan lösa redan i år 6, men i år 9 används fler olika lingvistiska förpackningsformat, och det har utöver detta även blivit vanligare att personerna i texterna inte bara talar utan också tänker. Utvecklingen stöds förmodligen av läsning av texter som pågår i både hem- och klassrumsmiljö, från vilka eleverna kan hitta såväl exempel på metaberrättande röst att använda och överanvända i eget skrivande som exempel på mer avancerade mönster som kan fungera som ersättningsstrategier.

Skriftspråksutveckling har i avhandlingen beskrivits som spår av *deltagande appropriering* (Rogoff 1995), dvs. som ”en gradvis process genom vilken individen bekantar sig med och lär sig att använda redskap i olika verksamheter och där man successivt skaffar sig allt större erfarenhet av hur de kan brukas på ett produktivt sätt” (Säljö 2000:152). En sådan approprieringens process har av Roger Säljö (2005:230) beskrivits med hjälp av fyra faser, vilka ges i tablå 8.2 nedan.

Tablå 8.1. Röstbegreppets faser och enskilda elementers longitudinella skriftspråksprofiler med tillhörande exempel ur respektive skrätchenovell (karaktäristiska drag i fetstil)

Kapitel 6 faser	Somliga typer och subtyper av röst är frånvarande för enskilda texter, samt för övrig sparsamt förekommande (det senare gäller t.ex. röstblandning och kommenterande röst).	Upptrappning mot överanvändning av t.ex. citerande röst i samband med citat. Kommenterande röst vanligare likaså röstblandning.	Överanvändning av citerande röst börjar kompletteras med kommenterande röst, och röstblandning. Mer information förläggs således utanför metaberättande röst. Referat av tanke ökar emellertid.	Röstblandning är mycket frekvent och stadd i ökning. Citerande röst har stabiliserats samtidigt som kommenterande röst ökar.
Kapitel 7:s profiler	Sebastians och Jonathans profil vilken präglas av hög andel berättande röst och låg andel växling överlag. Liten omväxling inom metaberättande röst.	Olivias profil i vilken en överanvänd citerande röst dominerar tillsammans med berättande röst. Stor omväxling inom metaberättande röst, dock liten eller ingen kommenterande röst.	Klaras interimsprofil som ligger någonstans mellan profil 2 och 4. Reduceringen av citerande röst finns, men inte lika tydligt som hos Emelie och Mattias. Ersättningsstrategier som kommenterande röst utvecklas, men somliga kämtecken för profil 2 finns kvar. Större omväxling även utanför metaberättande röst.	Emelies och Mattias profil vilken inte bara reducerar utan även ersätter. Kompletterande strategier utvecklas. T.ex. tenderar kommenterande röst och röstblandning att ta över stora delar av den citerande röstens roll. Röstväxlingskluster blir en följd, d.v.s. mer av olika isället för mer av samma rösttyp.
Exemplifering	– Hej, säger den lilla pojken, ganska glatt. – Hallå du, säger Mr. Watson med en besämd röst. – Vem är du? Frågar han strax efter. – Det är ju jag Alfred, minns du inte mig? Minns du inte ens ditt eget barnbarn? Frågar han lelsamt. – Nej, faktiskt inte. Men vi skall nog lära känna varandra. Svarar Mr. Watson (Sebastian, skrätchenovell är 9)	– Ebba, Ebba, hördes en skrikig röst från ovanvåningen. – Vad? skrek jag surt tillbaka. – Det är Felicia i telefon, ropade Mamma. Jag lyfte luren snabbt och höjde ögonbrynen. – Prata. – Asså forlåt, det var inte meningen att skrämna dig så mycket, sa Felicia. (Olivia, skrätchenovell är 9)	– Andrew nu följer du med till mitt kontor, rektor Olga Wallin stod med armarna hårt knutna över bröstet och tittade på honom . Andrew började gå efter henne. (Klara, skrätchenovell är 9)	En kall vind svepte genom hallen, håret på hans överarmar reste sig långsamt. Hude han råkat lämna halkongöbren på glånt? För ett kort ögonblick grep en obehaglig känsla tag om honom. Känslan av att vara iakttagen. Någon är här! Han klev sakta ur sina skor och lät jackan falla till golvet. – Hallå, någon där? Det var egentligen inte menat som en fråga, mer som ett försök till att låta lite på nervositeten. Rösterna fick inte avslöja hur rädd och osäker han kände sig. (Emelie, skrätchenovell är 9)
Exempel-förklaring	Snävt utvecklat röstbegrepp, dvs. enbart <i>såga-/fråga-verb</i> , (fetstilt).	Överanvändning av citerande röst (fetstilt).	Ersättningsstrategi som mellansteg, exemplet kommenterande röst (fetstilt).	Stark reduktion och hög andel ersättningsstrategier. Växling i kluster. Röstblandning (kursiv 1), citerad tanke, ommarkerad (kursiv 2), kommenterande röst (fetstilt), citerad röst utan bindning till citerande (understrykning)

Tablå 8.2. *Approprieringsprocessens fyra faser*

<p>Approprieringens faser</p>	<p>”Initial kontakt, utprovning av materiella egenskaper och olika aspekter av hur redskapet medieras, användaren beroende av yttre stöd.”</p>	<p>”Systematisk prövning, mer intensiv användning i specifika praktiker, ökande insikt i möjligheter och begränsningar, minskat beroende av yttre stöd.”</p>	<p>”Appropriering, behärskning inom vissa praktiker och för vissa syften, normalisering av användning, förmåga att förklara redskapet för en nybörjare.”</p>	<p>”Naturalisering, redskapet transparent för brukaren.”</p>
--------------------------------------	--	--	--	--

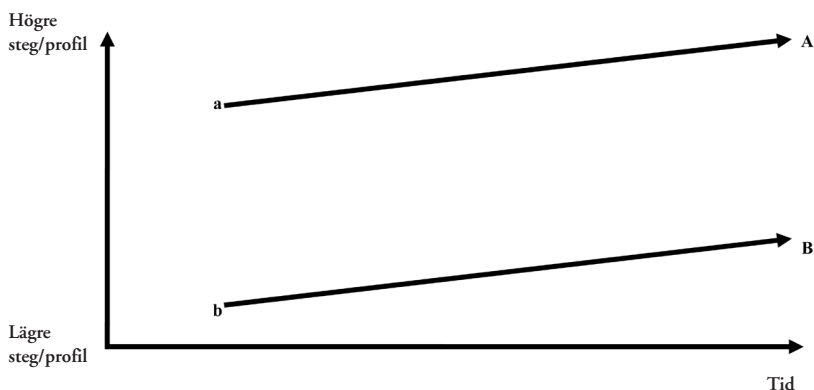
I linje med approprieringsmetaforen menar jag alltså att eleverna, som grupp betraktad, under högstadiet blir mer och mer fullfjädrade vad gäller användningen av olika röststrategier i textskapande, men att de framför allt befinner sig i den andra fas som syns ovan (i tablå 8.2). De är således inne i en period av ”systematisk prövning, mer intensiv användning i specifika praktiker, ökande insikt i möjligheter och begränsningar”, och torde ha ett successivt sett ”minskat beroende av yttre stöd” (Säljö 2005:230). Appropriering handlar nämligen också till viss om internaliserad självreglering – det yttre stödet blir ett inre. Vad gäller den tredje fasen har jag inte undersökt huruvida eleverna har en ”förmåga att förklara redskapet för en nybörjare”, delvis på grund av att eleverna inte har haft någon egentlig anledning att göra detta. Men man kan däremot med säkerhet säga att somliga elevers texter visar att deras röst användning börjar likna ”behärskning inom vissa praktiker och för vissa syften, normalisering av användning”. Approprieringens fjärde fas innebär att man på ett avancerat vis kan metaspråkliggöra sina språkliga redskap och på så vis t.ex. undervisa om dem, kanske en fas som får reserveras för den vuxne, professionelle skribenten och/eller pedagogen.³ Det är också rimligt att anta att den fjärde fasen bara går att nå i en miljö som är fullt ut autentisk för den texttyp som skall skapas. Skolan är kanske alltför mycket av en scen på vilken textskapande spelas upp, istället för textskapande i sig? De skrivsituationer en elev kan befinna sig i inom skolans väggar, är kanske nog så autentiska för eleven, men däremot inte någon helt autentisk situation för texttypen, och därför inte heller för den persona en texttyp ibland kräver. Elevens appropriering av att skriva novell som just elev måste med andra ord vara något helt annat än approprieringen av att skriva novell som författare av skönlitteratur.

³ Säljö resonerar kring det faktum att det är pedagogiskt intressant att hantera problematiken kring att medvetandegöra det naturaliserade, hemtama, för att sedan kunna undervisa om det (Säljö 2005:231). Vygotskij understryker också det faktum att metaspråkliggörandet bara kan komma till stånd då någon redan har lärt sig något: ”Följaktligen förfogar barnet redan över det som skall medvetandegöras och det som man skall lära sig behärska” (Vygotskij 1999:291).

Jag har i olika kapitel nu gestaltat skriftspråkskunnande och utveckling i staplar, kurvor, matriser och trappor. Allt sådant motsäger egentligen en orientering mot approprieringsmetaforens tämligen relativa syn på vad som kan hända i en situation kontra en senare – om den unika situationen är allt, varför skall vi då ägna forskning åt att försöka förutsäga saker och ting? Vad är alltså poängen med att abstrahera resultat i en undersökning på det sätt som jag gjort, om allting ändå handlar om nya individers relationer i nya unika processer och sammanhang? Evensen (2006:21) har diskuterat denna problematik i anslutning till metaforen ”orkestrering”. Orkestrering är enligt Evensen ett begrepp som används för att tala om hur varje individ handlar fritt i varje situation och alltid utnyttjar den ”frie kombinasjonen av aspekter eller medieringsmidler som gjerne omtales som ’orkestrering’ i studier av barns skriftlige kompetanseutvikling” (2006:21). Han konstaterar också att orkestrering (likt appropriering skulle jag tro) är en vanlig metafor i sociokulturella undersökningar som ofta bygger på resultaten från studier ”av enkeltindivider i enkeltkontekster” (ibid.). Men Evensen själv menar att såvitt han ”kjender til, er det ingen større undersøkelser som faktisk viser at det ikke er NOE som lar seg generalisere i skriveutvikling” (ibid.). Så även om vi finner skriftspråksprodukter vara helt unika, innehåller dessa ändå till viss del delat gods som det kan vara värdefullt att skapa kunskap om.

Den här undersökningen har påvisat några sådana generella mönster. Visst, ingen text är den andra lik, men texterna har visat sig dela många drag och tendenser (samtidigt som ett annat tydligt resultat naturligtvis varit att somliga tendenser inte delas av samtliga individer och grupper). Utvecklingsmässigt sett, så som jag definierat och avgränsat undersökningsobjektet, visar sig precis som Evensen konstaterar alltså ”NOE” som går att generalisera. Min ambition har ju också varit att sätta ord på just det som alla lärare på alla stadier redan visste, men ändå inte satt ord på: ”at det faktisk ER noe som er typisk for skrivemåter or lærlingsforløp på ulike årstrinn” (Ibid.).

Förändringsmönstren för röstbegreppets användning har i min undersökning presenterats som dels kollektiva steg (fig. 6.32), dels individuella profiler (i fig. 7.3 och 7.4). Tagna tillsammans ger dessa en möjlighet att nu abstrahera, och samtidigt koncentrera, lärarens uppdrag ytterligare:



FIGUR 8.1. *Skriftspråksutvecklingens jämförelsepunkter och relationer.*

Figur 8.1 har alltså fyra jämförelsepunkter: [*a* och *b*] + [*A* och *B*]. Dessa fyra punkter gör att man därefter kan resonera i termer av sex olika *relationer*: [*a* och *b*], [*a* och *A*], [*a* och *B*], [*b* och *B*], [*A* och *B*] samt [*b* och *A*]. För den här kontextens skull blir det mer substans i resonemanget om vi nu antar att *a* är *text-individen* Mattias och *b* Sebastian då de börjar år 6.⁴

Då illustrerar den lodräta relationen *a–b* en så att säga altitudinell diskrepans. Detta vill säga att en lärare i år 6 står inför elever som redan genomgått en utveckling som andra genomgår under kommande år. Läraren står också inför elever som eventuellt inte genomgår denna utveckling alls. Relationen *a–b* konkretiseras alltså i avståndet mellan Sebastians och Mattias sagor. Och i relationen *A–B*, skräcknovellernas, essäernas alternativt de nationella provens relation, är avståndet sannolikt än större sett till den väg Mattias texter tagit och den väg Sebastians lite krasst kan sägas inte har tagit.

Relationen *a–A* står för den utveckling som man kan tänka sig att Mattias genomgår under de fem åren. Relationen *b–B* är då Sebastians texters något repetitiva utvecklingsförlopp. *B* är alltså fortfarande väldigt lik sin lilla, yngre, släkting: *b*, medan *A* har lämnat *a* bakom sig. Man måste dock vad gäller *b–B* påminna om att det förstås finns annat som utvecklas i en text vid sidan av det jag analyserat gällande röstbegreppet – Sebastians texter har inte i alla avseenden stått stilla under fyra år, även om somliga mönster är tämligen cementerade.

⁴ Vid versal (*A*) har eleven *a* blivit äldre och därmed större – en rätt fin metafor kring skolgång överlag: att gå från gemen till versal, att växa från liten till stor bokstav.

I relation $a-B$ skall bilden illustrera att man i år 9 förmodligen alltid har elevens texter (B) framför sig, som redan i år 6 var omkörda av andra elevens texter (a) i vissa avseenden.

Slutligen $b-A$, de diametralt motsatta polerna Sebastians saga och Mattias skräcknovell. Det handlar alltså om den stora skillnad som Sebastian och Mattias uppvisar under hela högstadietiden, fångad i en enda samtidig metafor. Utöver att tänka i termer av Mattias och Sebastian kan naturligtvis relation $b-A$ också stå för hur någon elevs utvecklingsgång rent faktiskt skulle kunna ha gått till – det finns ju bara i detta material 29 andra streck att dra.

Undersökningens resultat ifråga om röst, nu abstraherat i sex relationer, utgör en första huvudsaklig didaktisk implikation som kan hjälpa en lärare att tänka i termer av kompensatorisk intervention.⁵ Jag går nu över till att utveckla några mer specifika implikationer kring textdidaktik och lärandeteori.

8.4. Didaktiska och lärandeteoretiska implikationer

I de kommande kursplanerna för svenskämnet kan man läsa att röstbegreppet ges relevans på många sätt, men mer specifika skrivningar handlar bland annat om att i år 4–6 skall eleverna enligt rubriken ”centralt innehåll” undervisas kring ”berättande texters budskap, språkliga drag och typiska uppbyggnad med parallellhandling och tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar samt *dialoger*” (Skolverket 2011⁶, min kursiv). I år 7–9 skall eleverna undervisas kring ”språkliga drag, uppbyggnad och berättarperspektiv i skönlitteratur för ungdomar och vuxna. Parallellhandling, tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar, *inre och yttre dialoger*” (ibid. min kursiv). Det verkar alltså som om berättande text bibehåller sin plats i det svenska skolsystemet (jfr diskussionen under avsnitt 3.1.4.1). Av den anledningen bör man ytterligare en gång betänka den ovan skisserade relation $b-A$, dvs. relationen mellan Sebastians saga och Mattias skräcknovell, men nu i relation till Tor G Hultmans ord:

⁵ Det är emellertid inte min uppfattning att alla Sebastianstexter i en handvändning skall kunna hjälpas till att bli Mattiastexter i förtid – utvecklingen tar sin tid, vilket till exempel Mattiastexterna överlag har visat – utan att då ett samtalstillfälle dyker upp kan detta tillfälle få en fästpunkt strax ovanför den nivå den text man samtalar omkring befinner sig. Detta är en utmanande och utvecklande strategi som man måste ta till oavsett om vi om och om igen kommer att få uppleva att den så att säga ”inte fungerar”. ”Enough instances” (Matthiesen 2009:224, not 3) bär just det problemet med sig att vi inte på förhand kan veta om det är just vid exakt det här tillfället som det är ”enough” för att ett systemiskt minne skall kunna uppstå som förberedelse för nästa tillfälle lärdomen behöver användas i.

⁶ Tillfällig referens: http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/38/94/Lgr11_kap1_2.pdf

Man kan nog säga att hela grundskoletiden går åt för eleverna att lära sig berättandets konst – och att detta är ett ädelt mål som är väl värt den tid det tar. (Hultman 1989b:135)

Det verkar emellertid som om det inte räcker med ens ”grundskoletiden” för detta ändamål, speciellt inte som skillnaderna mellan eleverna *A* och *B* är så stora som de ändå är i år 9 (dvs. skillnader som gäller just röst; detta avstånd skulle självklart kunnat se annorlunda ut om man jämfört något annat i texter). Frågan är bara om man skall lägga ännu mer tid på ”berättandets konst”, eller om det får räcka som det är? Hur som helst kan man konstatera att om den undersökta skolan inte lagt tid på sina novellskrivningar⁷, hade eleverna troligtvis inte getts förutsättningar att utveckla vad en forskande lärare nu kunnat få syn på.⁸

Att kartlägga röstbegreppet ur longitudinellt perspektiv, har bitvis motive-rats med att jag vill explicitgöra språkliga enheter som lärare kan samtala med sina elever om, i syftet att lärande då skall uppstå. Men fortfarande går det givetvis, i linje med Stephen Krashen (1988, 1999), Aviva Freedman (1993) och Peter Elbow (1981) m.fl., att argumentera för att en sådan textdidaktik inte kommer att vara särskilt belönande, utan att ”writing without teachers” (Elbow 1998) är enda vägen. Man kan också inta en motsatt ståndpunkt och, som exempelvis Joan Rothery (1996), argumentera för större fokus på ”educational linguistics” och antyda att just avsaknaden av förmågan hos en lärare att kunna explicitgöra språk på olika nivåer är själva grundproblematiken inom textdidaktik.

Teachers do not have technical knowledge about the language system, the relationship between the text and context, or of child language studies which document the adult's guiding, scaffolding role in adult/child linguistic interactions, a role which is crucial to children learning language and learning through language. (Rothery 1996:90)

Den väg jag vill argumentera för, går dock mitt emellan dessa båda ”kungsvägar”. Enligt min uppfattning är explicitgörandet av lingvistiska enheter definitivt *en* av alla förmågor en lärare måste ha, annars är hon inte förberedd då möj-

⁷ En prioritering som inte gjordes vare sig för att det passar bättre för den här åldersgruppen eller för att novellkonsten är viktigare att odla än något annat.

⁸ Det blev ju faktiskt så att novellserien som eleverna skrev gav mig som forskare möjligheten att över huvud taget kunna få syn på det som jag kallat för appropriering. Det går svårligen för en elev att utveckla och för en lärare att se och bedöma kunskap och/eller skriftspråksutveckling utifrån ett momentseparerat, fragmentariskt och ytligt orienterande undervisningsklimat. Det är dock svårt att bevisa (motbevisa), eftersom vi inte kan hålla en kontrollgrupp i (förmodat) konstant pedagogiskt mörker. Speciellt inte i fyra år.

ligheten uppstår att samtala om textfenomen av olika slag, röstbegrepp eller andra. För trots allt, inte ens Freedman kunde i sina studier säga annat än att explicitgörande av språk på olika nivåer ibland kan vara verksamt (1993:241), även om hon menar att dess eventuella nytta gäller "under certain conditions and for some learners" (ibid.).⁹ Men vem kan precisera exakt när sådana särskilda omständigheter dyker upp? Och vem kan säga vilka "some learners" är på förhand? Freedmans syn på skriftspråksutveckling ställer i praktiken mycket höga krav på lärarens förmåga att föra explicita samtal om språkliga möjligheter i textskapandet. "Certain conditions" kan naturligtvis dyka upp vilket ögonblick som helst i en skrivprocess, och då måste en lärare vara beredd, annars är ögonblicket rätt snart över.

Min undersökning har visat hur uppgifter att skriva skönlitterära texter erbjuder eleverna möjligheter att appropriera röstbegreppet. Avhandlingen har på så sätt bidragit till att ge viss gestalt till vad som hänt under flera approprieringsprocesser (Säljö 2005:229). Rogoff menar att approprieringsmetaforen också handlar om att man måste betrakta lärande i termer av ökad beredskap för att delta i kommande, liknande situationer.

The basic idea of appropriation is that, through participation, people change and in the process become prepared to engage in subsequent similar activities. /.../ Hence, participation is itself the process of appropriation. (Rogoff 1995:150f.)

Novellserien är de texter som i mitt material utgjorde exempel på "subsequent similar activities", och därmed också den aktivitet som gav en elev möjligheten att utveckla en starkare beredskap för deltagande i kommande novellskrivningar. Emellertid gav deltagandet inte speciellt stora utslag för exempelvis Sebastians beredskap, vilket visat sig i hans texter. Därmed har något viktigt framkommit som bör tillfogas approprieringsteorin, nämligen *viljan* till deltagande. Den som inte erkänner aktiviteten "skriva novell" som viktigt och/eller entusiastiskt genomgår inte (alternativt undviker att visa upp resultat av) den förändring, den "change" som Rogoff talar om. Sådana elever går förmodligen också miste om andra vägar till förändring (som några av de andra tagit), nämligen läsningen av modelltexter (egna fritt valda). Allra starkast blir naturligtvis deltagandet hos den vars fritidsaktiviteter får uppmärksamhet även i skolans värld. Allt annat är kollisioner.¹⁰ Och då är vi möjligen framme vid ett klass-

⁹ Dock måste man nämna att Freedmans inlägg handlar om explicitgörande av hela *genrer* och är en reaktion mot den s.k. Sydney- eller genreskolan. Se Richardson (1991) för en presentation av denna diskussion.

¹⁰ Det är i detta sammanhang relevant att betänka Wertschs båda begrepp "mastery" och "appropriation" (Wertsch 1998:57f.), där *mastery* antyder att somligt lärande gör vi för att vi mer eller mindre måste, men somligt deltar vi i av egen vilja och intresse. Därmed inte sagt att

och orättviseperspektiv på den undervisning som bedrevs, eftersom de redan skönlitterärt registermedvetna eleverna blev dubbelt belönade jämfört med dem som inte var det – en sorts Matteuseffekt således: ”Var och en som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har” (Matt. 25:29). Även om inte skolan tar ”det han har” från elever som inte läser skönlitteratur, låter vi dem åtminstone veta att vi tycker att de borde ha gjort det istället för ”det där andra de håller på med”. Och på sätt och vis är ju det att ta något från dem. Kanske lusten att lära sig?

Avhandlingens analys av röst är ju också tänkt som ett kunskapsbidrag till alla lärare som vill skapa bättre möjligheter till interaktion med sina elever och med sina elevers texter, antingen kring röstbegreppet eller med röstbegreppet som generell modell för interaktion kring språk i text. Teoretiskt sett är interaktionens kraft för lärandepotentialen ständigt närvarande hos Vygotskij, som menar att alla skeenden som vi vill skall bli interna, först måste spelas upp socialt, interaktivt.¹¹

The path from object to child and from child to object passes through another person. This complex human structure is the product of a developmental process deeply rooted in the links between individual and social history. (Vygotskij 1979:30)

En språkdidaktik kretsande kring språkets olika valmöjligheter blir därmed synonymt med att skapa konkreta förutsättningar för pendlingar mellan yttre artefakter (t.ex. texter och samtalspartners, det vill säga medieringspotentialer)¹²

dess båda lärandeincitament inte kan sammanfalla. Wertsch uttrycker det som att: “In some cases, mastery and appropriation are correlated at high or low levels, but in others the use of cultural tools is characterized by a high level of mastery and a low level of appropriation. Thus these two forms of ‘internalization’ need to be differentiated and may operate somewhat independently of one another in mediated action”. Dock är det omöjligt att differentiera dessa båda annat än som teoretiska tankeredskap. Att förstå vilket lärande som kommer till stånd som en effekt av ”mastery” respektive ”appropriation”, torde inte vara möjligt att reda ut empiriskt, men detta är nu en fråga för kommande teoriutveckling att ta ställning till.

¹¹ Även Michael Halliday tar avstånd från ett mer individualistiskt perspektiv på lärande: ”It is just such a view of individuality, long established in our Western tradition of education, that Halliday actually challenges when he suggests that humans are primarily social beings, who shape and structure their identity in the complex processes of interaction with others which commence at birth, and which remain critically important in defining the nature of the person throughout all of life” (Christie 1989:155). Jfr även Bruner: “Vi är den intersubjektiva arten par excellence” (1996/2002:38).

¹² Vygotskij skilde på två dimensioner av mediering vilka Karpov (1998:27) etiketterar ”metacognitive” och ”cognitive” och definierar dem som att ”Metacognitive mediation refers to the acquisition of semiotic tools of selfregulation. Cognitive mediation refers to the acquisition of scientific concepts representing the essence of some class of phenomena”. Dessa två har klara paralleller till det som samme Karpov (1998:27 samt 2003:69) kallar för ”theoretical” respektive

av olika slag) och inre, mentala, artefakter, t.ex. redan approprierade språkliga kategorier. Om eleven sedan kan nå även begreppslig metakunskap återstår att se. Forskning inom den sociokulturella traditionen (som t.ex. Wertsch och Stone, och inte minst Vygotskij, se de båda kommande citaten) ger förvisso kraftfullt stöd för det viktiga i att människor som lär, ges möjlighet att med vägledning genom interaktion appropriera även *metaförmåga* (som exempelvis självreglering, eller ett ”mentalt formulär” för skriftspråk, Teleman 1988:20):

One of the mechanisms that makes possible the cognitive development and general acculturation of the child is the process of coming to recognize the significance of the external sign forms that he or she has already been using in social interaction. In more informal terms our claim is that children can say more than they realize and that it is through coming to understand what is meant by what is said that their cognitive skills develop. (Wertsch & Stone 1985:167)

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relations between human individuals. (Vygotskij 1978:57)

För en lärare på högstadiet ger min undersökning av röstbegreppet en språklig utvecklingstaxonomi att ha som ett slags didaktisk fond. En sådan didaktisk fond går sedan självklart att omsätta i de samtal en lärare har med elever om deras texters olika röstrelaterade avsnitt. Kanske kan detta också bidra till en metaformåga hos eleven, och eventuellt till en intern uppsättning av röstbegreppsliga resurser. Resultaten ger också möjligheten för en lärare att kunna upptäcka och arbeta i linje med en ”subjective zone of proximal development” (Chaiklin 2003:50). Om en lärare har ett begrepp som röst klart för sig på det vis som avhandlingen presenterat det, ökar naturligtvis möjligheten till att ge det vi brukar kalla för ”likvärdiga möjligheter till utveckling” även om diskrepanserna med största sannolikhet kommer att kvarstå (dock kunde man nog förvänta sig en ömsesidig höjning av lägsta och högsta nivå).

8.5. Uppslag för kommande forskning

För kommande forskningsräkning bör man först konstatera att röstbegreppet är mycket större än min undersökning visat. Jag har översiktligt gestaltat röst-

”empirical” learning samt till Wertschs uppdelning av mediering som ”explicit” och ”implicit” (2007:180f.).

begreppet med hjälp av en typologi (fig. 2.1.). Typologin är dock öppen och utesluter alltså inte expansion.

Ett exempel på något som påvisats bidra till citerande rösts reduktion är s.k. *grammatisk metafor* (Halliday 1998b:209f., tabell 8.1, samt Halliday, 2004: 592f. samt Magnusson 2008), t.ex. bruket av nominaliseringar (se 7.1.1.2). Därmed är det troligt att detta är ett givande område för kommande forskning.

Ett annat område som inte är särskilt utforskat i elevers texter är bildspråk av olika slag, t.ex. liknelser. Materialet signalerar att det definitivt vore givande att undersöka sådant, inte minst eftersom att ju mer bildligt språket är, desto mer abstrakt och läsarpuffordrande blir det, och just abstraktion är möjligen något som kännetecknar språkutveckling generellt sett? Att t.ex. liknelser kan vara ett intressant studieobjekt, anar man av följande exempel ur Saras skräcknovell från skolår 9.

Den mans röst som trängt sig in i Linns sinne, **nästan vibrerar som en stor båts tuta.**

Mannen, eller den röst som pratade till Linn försvinner **som en bris ur hennes huvud. /.../ Hennes kropp är helt kalsvettig och hon flåsar som en nytränad häst.**

– Jag tror dig syster, huvudsaken är att du finns här för mig, och nu när jag ska gif-
ta mig så kommer denna händelse **rinna ut i sanden som en retsam ökenhägring.**

Huvudvärken var **som ett fast skott i hennes tinning och en järnhammare som slog henne i hjärtas takt.** (Sara R, skräcknovell år 9)

Vidare är naturligtvis *röstblandning* en kategori som är väl värd att fortsätta kartlägga, exempelvis är *intertextualitetsaspekterna* (som jag inrymt i röstblandningstypen) mycket större än jag kunnat täcka. Ett exempel på en sådan aspekt är hur de citerade rösterna påverkas av olika kontexter. I Klaras skräcknovell (också år 9) kan man se hur hon gestaltar en typ av allvarssamtal som nog alla högstadielärare (och en och annan elev) haft del i någon gång.

Han öppnade den försiktigt och hans pappa tittade argt på honom när han klev in och stängde igen dörren bakom sig.

– Ja, **egentligen hade jag aldrig velat sitta här, det tror jag ingen av er hade velat.** Sa Olga då hon tittade under glasögonen på Andrew, hans mamma och pappa som satt på andra sidan det stora mörka skrivbordet. Andrew pappa harklade sig.

– Nej, självklart inte.

– Ja, **jag tror att ni alla vet varför ni är här,** och det enda jag egentligen har att säga är att om inte detta beteende har slutat till nästa termin är du, Andrew, inte välkommen hit någon mer gång. Hennes blick borrhade sig in i honom som pilar. Han tittade snabbt ner i sitt knä igen.

– Ja det förstår vi, sa Andrews mamma som med tårfylld röst svarade på rektorns uttalande.

- Vi har här en broschyr om ett kollo i sommar som vi tror kommer att hjälpa dig Andrew. För även fast du gjort som du gjort det här senaste året så vill vi fortfarande att du skall stanna hos oss. Andrew nickade till svar och Olga räckte broschyren till Andrews pappa som genast tog emot den och började bläddra.
 - Ja ni förstår att situationen är ohållbar och även fast vi vet att både ni och vi har gjort vårt yttersta för att få ett slut på detta är det här den enda utvägen, sa Olga.
 - Jag kan inte annat än att hålla med, Att bete sig på detta sättet är oförsvarligt. Men Andrew det är bara hos dig förändringen ligger, varken jag, mamma eller rektorn här kan göra mer än vad vi redan har gjort. Du vet lika väl som jag att detta är din sista chans till bättring, ta den nu! Andrew nickade och vred sina händer.
- (Klara, skräcknovell år 9)

Detta är bara ett exempel på hur kulturkontextuellt lagrade mönster sipprar ned i elevernas texter. Dock säger mig min intuition att det är på samma vis med detta som med röstbegreppet: det gör så mer eller mindre i olika år och på olika sätt och med olika frekvens för olika betygssteg.

Mycket arbete återstår med de rösttyper jag i stort sett helt och hållet avgränsat arbetet från, det vill säga *berättande röst* och *buktalad röst*. Båda dessa har ibland varit tillfälliga gäster, exempelvis i analysen av röstblandning. Emellertid har jag inte analyserat dem som rena former. (Buktalad röst finns förvisso med som kvantitet, men inget utrymme har ägnats åt dess innehåll och funktion.) Jag har därmed duckat lite för den lite besvärliga men intressanta uppgiften att fråga mig vad de buktalade rösterna egentligen ges för slags funktioner i elevernas texter, och vad slags samhällseliga diskurser de är bärare av. I en sådan analys (av t.ex. den berättande röstens olika dimensioner) kan olika angreppssätt användas, varav några är *appraisalanalys* (Martin & White 2005 samt Swain 2007 för ett ”voice”-perspektiv), *metadiscourse* (Hyland 2005) och det Bakhtinska begreppet *voice* (Kamberelis & Scott 1992 samt Bakhtin 1981: 259ff.).

Det är också värt att nämna att jag avgränsat bort uppgiften att (på egen hand) undersöka hur vuxen, professionell skönlitteratur och saklitteratur hanterar röstbegreppet. Ett skäl till detta är att jag först och främst ville skissera en bild av hur ett elevkollektiv använder sig av skriftspråksresursen röst, inte minst för att utan vuxenvärldens bias beskriva vad som är rimligt att förvänta sig av en dylik grupp. (Alltså utan att behöva tänka på texter som säger oss: ”Så här borde det vara. Egentligen.”) Sedan måste man självklart ändå förhålla sig till att barns appropriering av språk är delvis imiterande, delvis kollaborativt omskapande vuxenvärldens, eller med William Corsaros ord:

individual development is embedded in the collective production of a series of peer cultures that in turn contribute to reproduction and change in the wider adult society or culture (Corsaro 2005:26, kursiv i original).

I termer av lärande, text och språk innebär detta att elever i den här åldern lär och använder språk i och genom deltagande appropriering (i ”acts of learning”, Säljö 1988:180) inom ramarna för erbjudna och i viss utsträckning tvingande situationskontexter (Halliday 1978:124).

Och apropå tvingande situationskontexter skall jag avslutningsvis peka på fenomenet *satellitiskhet*, det vill säga att texten eller delar därav skrivs som ”del av ett konkret, situationellt tämligen väl definierat och därmed specifikt sammanhang, och att de får rätt mycket av sin innebörd av detta sammanhang” (Larsson 1984:53).¹³ I mitt material illustrerar rubriksättningen i de nationella proven först och främst lite av Thor G Hultmans målade beskrivning av text i skolmiljö.

Alla vet vad en skoluppsats är, och vet att den luktar skola lång väg, även om det är svårt att beskriva de enskilda komponenterna i denna lukt. (Hultman 1989a:77)

Rubrikerna i de nationella proven är en sådan enskild komponent, och de illustrerar att proven är rätt bundna till provinstruktionens kontext (mer bundna än den lokala kontextens texter är), så bl.a. därifrån kommer uppsatsernas ”lukt”. Kring denna provinstruktion kretsar alltså texterna likt satelliter. (Det gör förvisso texter alltid, eftersom all text är kontextavhängig, men omloppsbanan kan vara endera omfångsrik eller snäv.) Antingen har eleven valt provhäftets rubrik (som Mattias, Emelie och Klara¹⁴), alternativt har man valt ingen rubrik alls (som när det gäller Olivia och Sebastian). Ett tredje alternativ är att man gör som Jonathan, skriver ut endast numret på den valda uppgiften – i hans fall ”1”. Detta är alltså en första vink om att eleverna uppfattar det här som en uppgift av annan karaktär än de är vana vid, alternativt en text där det är viktigt att göra rätt, och att göra rätt är att numrera texten (ungefär som att numrera en uppgift i matematik, man gör det för att läraren skall förstå vad man har jobbat med för uppgift, men ingen utomstående skulle begripa vad siffran gjorde där). Emelie väljer att rubricera sin text i viss relation till uppgiftshäftet: ”4. Projekt bostadsbyte” och använder således inte provhäftets rubricering av uppgiften (vilken är ”Lysande idéer”). Dock återanvänder hon ordet ”projekt” ur uppgiftsbeskrivningen samt siffran 4. Emelie avslutar sedan sin

¹³ Ett mycket tydligt exempel på satellitiskhet är elevers svar på instuderingsfrågor, där det inte framgår vad som efterfrågats. Svaret ”Ja” är inte mycket att ha om inte den tillhörande frågan finns tillhands.

¹⁴ Klara har dock en egen rubrik i form av egen vald underrubrik – ”Säg vart du går” (under det nationella provets obligatoriska) vilket tyder på att hon kanske tagit kommando över texten om än bara till viss del – den obligatoriska rubriken tyder fortfarande på att hennes text är lite av ”satellitisk” (Larsson 1984) i förhållande till provinstruktionen.

text genom en lite smidigare blinkning till inspirationshäftets (det tematiska texthäfte som tillhörde 2007 års nationella prov) rubrik – *Vidgade vyer*.

Det här är ett utmärkt tillfälle för alla människor i Sverige att utveckla ett större perspektiv på livet, på människan. Din chans att ”vidga dina vyer”. (Emelie, nationellt prov år 9)

Denna avslutning kan bara till fullo förstås av dem som arbetat med provets inspirationshäfte. Avslutningen skulle nämligen vara helt obegriplig för någon som exempelvis satt i redaktionen för den fiktiva tidskriften ”Idésprutan” – autenticiteten skevar alltså något.¹⁵ Men vad gäller just Emelies exempel måste det tilläggas att beroende på vem läsaren är, kan hennes ”vidga dina vyer” å ena sidan läsas positivt, dvs. som att det står där *tack vare* satellitiskheten, och å andra sidan kan det läsas negativt, dvs. som om satellitiskheten *bär skulden till* att det står där.

Satellitiskhet är emellertid inte ett fenomen som gäller endast nationella prov. I t.ex. novellerna hittar man liknande drag, dock inte av riktig samma sort. För att texten skulle kunna få betyget VG, skulle man i sin deckarnovell göra ”sådan faktareserch som behövs för att din novell skall bli mer detaljerad och trovärdig t.ex. ifråga om utredning, bevisning och brottsplatsundersökning” (se bilaga 3.5). Detta resulterar för exempelvis Olivias deckarnovell i att somliga passager högst sannolikt är något sökta responser på detta kriterium:

- Titta hundspår, sa Sara.
- Jag skrek till, och sa med darrande röst:
- Sara, det där är inte hundspår det är varg. Du ser att det är spår från flera djur. Vargens tass är ungefär 10 cm lång och tar mellan 110 och 140 cm långa steg också. Du ser allt stämmer ju, sa jag.
- Men vadå det kan ju inte vara varg, de lever ju bara 3 stycken tillsammans väl?
- De lever tillsammans i en flock som består av ledarparet, deras årsvälpar samt tidigare ungar ibland kan de stanna i flera år. Antalet beror på hur mycket mat flocken kan få. Vargar får 2–8 valpar per gång och de föds i maj-juni. Kan du ingenting om vargar eller?
- Okej förlåt, men borde de inte svälta, de får nog inte så mycket mat här?
- De kan klara sig väldigt länge utan mat, i 17 dagar.
- Kan du se hur längesen de var här? frågade Sara.
- Nej, jag är ju inte ”värsta proffset”, jag bara tycker de är söta och så jag har skrivit om dem i skolan. Men det är nog ingen fara de äter inte människor och är väldigt skygga. (Olivia, deckarnovell år 8)

¹⁵ Se även diskussionen hos Borgström (2010) kring gymnasiet nationella prov som situerade sociala handlingar, samt Nilsens diskussion kring termen ”leserimpliserande signal” – LIS – kategorin ”doppelstemme” (Nilsens 2000:55).

Det intressanta för diskussionen torde vara huruvida sådan här satellitiskt anstruken *intertextualitet* (Ledin 1997), framtvingsad som den är, känns riktigt bra, eller om den bara gör att texten framstår som konstlad, som s.k. *elevtext*. Den variant som novellen visar upp går att betrakta som ett steg i utvecklingen – det är självklart så att faktareserch är en ingrediens i skrivandet av professionell skönlitteratur, inte minst vad gäller deckare. Den variant som det nationella provet innehåller är internt, provkontextbundet präglad, dvs. rubriceringarna instantierar mer explicit sociala relationer som t.ex. *lärare–elev*, *bedömare–bedömd*, än vad novellens variant gör. Men på sätt och vis visar båda på det faktum att eleven har lärt sig att agera rätt och riktigt i just den kontext det innebär att skriva för att bli prövad – det gäller att först och främst inte göra fel. Därefter kan man nog ändå våga påstå att det faktiskt *är* viss skillnad mellan det nationella provets bundenhet till uppgiftshäftet, och novellens bundenhet till kriteriernas krav om inhämtande av fakta. Men dessa skillnader får som sagt kommande forskning ta sig an.

8.6. Slutord

En av de idéer som jag nu förfäktat – att man skall samtala med sina elever om texter – torde vara rätt gammal. Idén om att man måste göra det utifrån en progressionsanknuten ämneskunskap (Shulman 1987) är förmodligen lite nyare. Förvisso menade redan Vygotskij att ”each school subject has its own specific relation to the course of child development” (Vygotskij 1979:91). Men, som jag beskrivit i den här avhandlingens inledning, Vygotskij har konstaterat också annat som inte direkt förändrats till dags dato, så därför verkar det som om somliga saker tål att upprepas.

I en länge okänd artikel av Mikhail Bakhtin (2004: *Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar*) formulerar författaren sina tankar kring hur textundervisning kan bygga på samtal om språklig variation. Som artikelns rubrik antyder så handlar det främst om grammatikens roll och mer specifikt dennas stilistiska implikationer. Bakhtin ger en beskrivning av vad som i det närmaste låter som praxisnära forskning, då han både tillämpar, följer upp och presenterar resultaten av en egen textförankrad dialogdidaktik.

I sitt klassrum arbetar Bakhtin med parataktiska formuleringar hämtade från de ryska mästarna Gogol och Pushkin. Dessa görs till motbild och illustration för Bakhtins årskurs 8-elever, vilka mycket sällan eller aldrig använt sådan grammatisk form i egen text. Vid tester av läsning av sådana meningar visar eleverna att de förstår formen för paratax, men att de inte tillämpar sådan i egen text, varför Bakhtin ser en undervisningspotential däri. I diskussioner med eleverna, i vilka Bakhtin med liv och lust citerar de litterära giganterna med hjälp av både intonation och kroppsspråk, försöker han få dem att införliva pa-

ratax i sina texter – och han verkar lyckas. I anslutning till detta menar jag att om man har kunskap om t.ex. den stilomsvängning som Emelie uppvisade i och med sin skräcknovell, kan man diskutera på principiellt samma vis med sina elever som Bakhtin gjorde med sina, nämligen utifrån den enkla utgångspunkten att om texter inte uppvisar ett specifikt drag, kan man tillsammans fråga sig varför.

Men även om Bakhtins artikel visar upp en livfull bild av ett språknära och interaktivt textarbete, har den fått kritik för att det inte är möjligt för läsaren att riktigt förstå hur förändringarna ser ut i elevernas texter. Inte heller är det möjligt att förstå vilka de mer specifika kopplingarna är, mellan elevernas texter och de professionella skönlitterära texter de läst (Bazerman et al. 2005:372). En annan kritisk röst invänder med att det skulle vara omöjligt att didaktisera Bakhtins tänkande exempelvis i en handbok för stilistik: "But how could we possibly codify the kind of stylistics Bakhtin has in mind? Imagine, if you will, a handbook authored by Bakhtin, or a companion book devoted to style. I have tried this modest thought experiment, and I don't think it can be done" (Farmer 2005:346). Dock behöver det inte handla om någon fulländad, heltäckande handbok i stilistik, varken hos Bakhtin eller i denna avhandlingens efterföljd. Nej, det handlar "helt enkelt" om att kunna se på en passage av enskilt språk i relation till ett större språksystems bredd och djup, samtidigt som man ser på den enskilda språkliga enheten som en pusselbit bland andra i den omedelbara textens mikrosystem. En taxonomisk kunskap om språk i utveckling utgör således en bakgrundsbild mot vilken ett enskilt textparti kan betraktas. Detta erbjuder i sin tur en möjlighet att kunna "diagnostisera" textens "zone of proximal development" (Vygotskij 1999:314, 329 samt 1979:84ff.). Och genom att betrakta ett enskilt exempel mot en fond av ett begreppsligt nätverks samtliga delar, bör en lärare alltså kunna ge mer effektiv stöttning i textsamtal med sina elever.

Mitt arbete har synliggjort många aspekter av vad skriftspråsutveckling är under högstadietiden, men i en sista konklusion vill jag framför allt framhålla två. Jag har för det första, genom kvantitativ metod, belyst hur en generell systematik gällande röstanvändning ser ut: på tvärs över texttyper, över tid och mellan betyg. För det andra har jag, genom kvalitativt exemplifierande metod, belyst att en grupp fokuselever förhåller sig tämligen olika i relation till denna systematik. Jag har också gett ett textuellt ansikte till dessa olikheter. Dessa olikheter är viktiga att känna till för lärarstudier och för lärare inom egentligen alla skolår eftersom, den progression som jag kunnat visa är förbunden med såväl tidigare stadier som kommande gymnasium. Vi kommer alla någonstans ifrån, samtidigt som vi är på väg någon annanstans – precis som våra yttranden.

Här slutar kartan. Det är därför du är här. (Stina Nordenstam, *The Dark Flower*)

Summary

The aim of this thesis is to investigate different developmental aspects in the written texts produced in secondary school in Sweden by pupils aged 11–16, during school year five to nine in the Swedish school system. The study concerns changes in the written language of 31 pupils as documented in a total of 318 texts. These texts are of different types: five different short stories (fairy tale, teenage theme, criminal theme, robinsonade and a horror theme), three national exams in Swedish (one of them set as an experimental writing task unique for the 31 informants), a review of a criminal novel, a report in either science or social science and an essay on the theme “good and bad/evil”. The full corpus consists of roughly 500 000 words. These texts provide the base for the investigations in the thesis which addresses the following questions:

- I. What patterns of change are revealed by investigating number of words, word length and word variation?
- II. What patterns of change are revealed by investigating the concept *voice*?

To answer the first question, a quantitative approach is used. The 318 texts (of different types) are investigated using three different measures: text length (number of words), word length (average word length and words longer than five letters) and word variation (by the so called OVIX score, cf. Hultman 1977, 1994).

The second question is investigated by a combination of quantitative and qualitative approaches to the concept *voice*. By this is understood the texts’ use of features such as *plain narrative*, *direct discourse*, *indirect discourse* and *free indirect discourse* (Toolan 1988, 1990, 1996). But instead of using these traditional terms, which take a text’s parts of plain narrative to be something funda-

mentally different from its parts of discourse voice, I look at the text as a whole under the heading *voice*, separated into three main types of voice.

Plain (or pure) narrative (Toolan 1996:112f.) voice type.

Meta narrative voice type, with the subtypes *quoting*, *referring* and *commenting* voice (i.e. commenting voice is quoted voice separated from quoting voice).

Ventriloquated (Wertsch 1991:59) voice type with the sub types *quoted* and *referred* voice.

A fourth voice type, named *voice blending*, is a type that traditionally has been referred to by the (literary) linguistic term *free indirect discourse* (Toolan 1996:109), but more commonly referred to as *erlebte rede*. Toolan's view of a narrative is that my three first voice types operate together in "a subtle weave" of the narrative (1996:113). The fourth type is what happens when two or all three of the voices are woven together in different kinds of ways, either as separated voices within the same sentence, or as a kind of double (polyphone) voice that at the same time consists of several voices.

The thesis is organized as follows: Chapter 1 provides an introduction to the research questions and aim, and at the same time gives a brief description of both research on the chosen school years, and voice. Chapter 2 theorizes voice and discusses its use in different traditions, e.g. Michael Halliday's systemic functional grammar and the term *projection* (Halliday 2004:441ff.), (literary) linguistics and the term *discourse* (in the sense mentioned above, e.g. Toolan 1988, 1990, 1996) and finally socio-cultural learning theory and the term *participatory appropriation* (Rogoff 1995). Chapter 3 concerns contexts, material and ethics. Furthermore chapter 3 shows in what way the corpus was coded in order to organize the more than 17 000 instances of voice in the material. Chapter 4 is an overview of mainly Swedish research concerning *projection* ('*anföring*'). Chapter 5 contains an analysis of the first research question, and chapters 6 and 7 deal with the second, first in a quantitative manner, and then qualitatively. In the final chapter I summarize my findings, conclude and bring up some implications of the results for both teacher's practice and a theory of learning used in this thesis. Some ideas for new areas of research, concerning the teaching of writing and text analysis, are also put forward.

The study shows clearly that text length shows an overall increase during the examined years, but the increase tapers off towards the end. Word length and word variation also increase, but the rate of increase does not seem to decline in the same way text length does. Investigations of correlations between these measures and the grade the text received showed considerable variation. For example there were very short texts that were assigned the highest grade. At the same time, there were long texts, which were also given the highest grade. Alt-

though there was a fairly high correlation between high grades and long texts, individual texts do not always fit this pattern. High values on the two other measures, word length and word variation, regularly correlate with the text receiving a high grade.

The second approach is an investigation of *voice* which involves both a quantitative and a qualitative study (the latter focuses on six pupils', with different grades, texts). The results from the quantitative investigation showed that the use of voice increases on the whole between school year 5 and 8, and then decreases towards the end of school year nine.

But when single types of voice were investigated, some of these, e.g. mixed voice and commenting voice, increased rapidly at the end of the investigated period. Mixed voice and commenting voice were also used more in texts that received a higher grade. Thus texts with higher grades were characterized by the fact that the writers reduced the use of quoting voice, replacing it with commenting voice and/or voice blending. For example, a passage like: "Am I going to move to Konrad? Florence asked" was replaced by: "Am I going to move to Konrad? Suddenly Florence's thoughts had started to wander as she drove along the street" (commenting voice instead of quoting)" or by: "*Was she going to move to Konrad?* Florence wandered alongside the river" (voice blending of a type that combines past tense (*was*) with third person pronoun (*she*) instead of direct discourse congruent versions – *am* and *I*).

Thus the pupils developed very different strategies for managing their more or less explicit "renting" (cf. Holquist via Wertsch 1991:68) of voices in their texts as well as strategies for manipulating these rentals. Furthermore, the development escalated within the latest years of the investigated period of time, and mainly within texts that received a higher grade. Some pupils did not develop any strategies at all, and some developed strategies but only partially. The study also showed significant differences between text types. One such result is that referring and referred voice dominates the voice loans of texts that concern facts (e.g. argumentative texts), but quoting and quoted voice dominate the voice loans of fictional texts (e.g. narrative texts).

Adopting the subtype commenting voice and the voice type voice blend made it possible to use so called *clusters* of voice, i.e. creating texts with sequences with a very high voice density, thus creating texts with a quite different "subtle weave" of voices than the weave of those texts with very low frequencies of voice phenomenon.

Finally, this study has hopefully contributed to the art of teaching writing by its description of the range of developmental aspects in texts written by pupils in the school years investigated. Furthermore it has hopefully rendered a model of discrepancies; discrepancies that are likely to be found between school

years, individuals and text types (even perhaps on a more general basis than the scope of the present study). The thesis has also stressed the importance of teachers having some linguistic knowledge that enables them to identify and to speak about textual features with their pupils when the opportunity arises. Such a model of explicit teaching of text features is taken to be necessary as one of many aspects of the task of teaching, but not the only aspect.

Litteraturförteckning

- Adelmann, Kent (2002). *Att lyssna till röster: ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Malmö: området för lärarutbildning, högskolan i Malmö, reprocentralen.
- Badersten, Lennart & Åke Pettersson (1977). *Språk i utveckling*. Lund: Liber.
- Bakhtin, Mikhail (1953 [1952]). "Frågan om talgenrer". I: Götselius, Thomas & Eva Hættner Aurelius (red.) (1997), s. 203–239.
- Bakhtin, Mikhail (1981). "Discourse in the novel". I: Holquist, Michael (red.) (1981).
- Bakhtin, Mikhail (2004). "Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar. Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School". *Journal of Russian and East European Psychology*. (2004) vol. 42:6, s. 12–49.
- Bazerman, Charles (2005). "An Essay on Pedagogy by Mikhail M. Bakhtin". *Written Communication* (2005) vol. 22 s. 333–338.
- Bazerman, Charles m.fl. (2005). "Responses to Bakhtin's 'Dialogic Origins and Dialogic Pedagogy of Grammar: Stylistics as Part of Russian Language Instruction in Secondary Schools'. Further Responses and a Tentative Conclusion." *Written Communication*, (2006) vol. 22:3, s. 363–374.
- Bazerman, Charles (2008). *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*. New York: L. Erlbaum Associates.
- Bazerman, Charles, Adair Bonini & Débora Figueiredo (Eds) (2009). *Genre in a Changing World*. West Lafayette: Parlor Press.
- Berg Nestlog, Ewa (2009). *Perspektiv i elevtexter. Skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. Licentiatavhandling i Svenska språket med didaktisk inriktning. Växjö: Institutionen för humaniora.
- Berge, K.L., P. Coppock, & E. Maagerø, E. (red.) (1998). *Å skape mening med språk*. Oslo: LNU og Cappelen forlag as.
- Berge, Kjell Lars, Evensen, Lars Sigfred et.al. (red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, Kjell Lars (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvugen penn*. Oslo: LNU og Cappelen forlag as.

- Berge, Kjell Lars (1990). *Tekstnormers diakroni*. (MINS 33) Stockholm: Institutionen för nordiska språk.
- Berge, Kjell Lars (1998). "Å skape mening med språk – om Michael Halliday og hans elevs sosialesemiotik". I: Berge, K.L., P Coppock & E Maagerø (red.) (1998).
- Björnsson C. H. (1968). *Läsbarhet*. Stockholm.
- Blåsjo, Mona (2006). *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt*. (MINS 56). Stockholm: institutionen för nordiska språk.
- Borgström, Eric (2010). "Om normer och textstruktur i gymnasieskolans skriftliga nationella prov." *Språk och stil. Tidskrift för svensk språkforskning*. (Nr. 20.) Uppsala: institutionen för nordiska språk, s. 132–164.
- Bourdieu, Pierre (1996). *Homo Academicus*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag.
- Bruner, Jerome (2002 [1996]). *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos förlag.
- Chaiklin, Seth (2003). "The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction". I: Kozulin, Gindis, Ageyev & Miller (eds) (2003), s. 39–64.
- Christie, Frances & J.R. Martin (1997). *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school*. London/New York: Continuum.
- Christie, Frances & Beverly Derewianka (eds) (2008). *School Discourse*. London: Continuum.
- Christie, Frances & Beverly Derewianka (2008). "Writing Stories in Subject English". I: Christie, Frances & Beverly Derewianka (eds) (2008), s. 30–57.
- Christie, Frances (1989). "Language Development in Education". I: Hasan, R & J.R. Martin (eds) (1989), s. 152–256.
- Ciolek Laerum, Beatrice (2009). *Elever skriver och lärare bedömer – en studie av elevtexter i åk 9*. (Svenska i utveckling nr 25. FUMS Rapport nr 226.) Uppsala: Uppsala Universitet.
- Corsaro, William A (2005). *The Sociology of Childhood* (second edition). London: Pine Forge Press.
- Coulmas (ed.) (1986). *Direct and Indirect Speech*. Berlin/New York/Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Coulmas, Florian (1986). "Reported Speech: Some general issues". I: Coulmas (ed.) (1986), s. 1–28.
- Dahlqvist, Bengt & Mikael Nordenfors (2008). "Using the Text Processing Tool Textin to Examine Developmental Aspects of School Texts". I: Nivre, Joakim, Mats Dahllöf och Beata Megyesi (eds) (2008), s. 61–76.
- Daniels, Harry, Michael Cole, James V. Wertsch (eds) (2007). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dysthe, Olga (red.) (2001). *Dialog samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (2001b). "Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande". I: Dysthe, Olga (red.) (2001), s. 31–74.
- Eco, Umberto (1979). *The role of the reader. Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington: Indiana University Press.
- Edling, Agnes (2006). *Abstraction and authority in textbooks: the textual paths towards specialized language*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Ekerot, Lars-Johan (1995). *Ordföljd. Tempus. Bestämmdhet. Föreläsningar om svenska som andra språk*. Malmö: Gleerups.
- Elbow, Peter (1981). *Writing with power. Techniques for Mastering the Writing Process*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Elbow, Peter (1998). *Writing Without Teachers*. Oxford University Press.
- Elbro, Carsten et. al. (red.). *Laesning og skrivning i sprogvidenskabeligt perspektiv*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag.
- Elmevik, Lennart & Gun Widmark (utg.) (1985). *Nysvenska studier (64-65)*. Stockholm: Almqvist & Wiksell international.
- Engdahl, Elisabet och Kerstin Norén (2000). *Att använda SAG. 29 uppsatser om Svenska Akademiens grammatik*. (MISS 33). Göteborg: institutionen för svenska språket.
- Eriksson, Mats (1997). *Ungdomars berättande. En studie i struktur och interaktion*. Uppsala: Inst. för nordiska språk.
- Evensen, Lars-Sigfred (1990). "Elevtexster og elevers teksstrategier. Nordisk forskning." I: Elbro, Carsten et. al. (red.) (1990), s. 293–307
- Evensen, Lars-Sigfred (1992). "A sense of relief: Backgrounding in argumentative student writing". I: Lindeberg, A-C, N.E. Enkvist, & K. Wikberg (eds) (1992), s. 211–222.
- Evensen, Lars-Sigfred og Tørlaug Løkensgard Hoel (red.) (1997). *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Landslaget for norskundervisning og Cappelen Akademisk forlag AS.
- Evensen, Lars Sigfred, 2005: "Studie 7: Perspektiv på innhold? Relieff i ungdomsskoleelevers eksamensskrivning." I: Berge, Kjell Lars, Evensen, Lars Sigfred, et.al. (red.) (2005), s. 191–236.
- Evensen, Lars-Sigfred (2006). "Hvordan ser vi på utvikling av skrivekompetanse? Som stadier, som sprang, som orkestering?". I: Matre, Synnøve (red.) (2006b), s. 14–23.
- Fairclough, Norman (2001 [1989]). *Language and Power* (2nd. ed.). Edinburgh: Pearson Education Ltd.
- Farmer, Frank (2005). "On Style and Other Unremarkable Things". *Written Communication*. (2005) vol. 22, s. 339–347.

- Falk, Cecilia, Andreas Nord & Rune Palm (red.) (2010). *Svenskans beskrivning 30. Förhandlingar vid Trettionde sammankomsten för svenskans beskrivning. Stockholm den 10 och 11 oktober 2008*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk.
- Fludernik, Monica (1993). *The Fictions of Language and the Languages of Fiction*. London & New York: Routledge.
- Fludernik, Monica (2009). *An Introduction to Narratology*. London/New York: Routledge.
- Forman, Elice A., Norris Minick och C. Addison Stone (eds) (1993). *Contexts for learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development*. New York/Oxford: Oxford university press.
- Freedman, Aviva (1993). "Show and Tell? The Role of Explicit Teaching in the Learning of New Genres". *Research in the Teaching of English*, (1993) Vol. 27:3, s. 222–251.
- Gardfors, Johan & Clara Dackenberg (2010). *Nu eller kanske Mu. En kärleks-historia*. Bladstadenslottet.
- Garme, Birgitta (1988). *Text och tanke. Om skrivstrategier i elevuppsatser*. Malmö: Liber.
- Garme, Birgitta (red. 2002). *Språk på väg. Om elevers språk och skolans möjligheter*. Uppsala, Hallgren & Fallgren studieförlag AB.
- Geertz, Clifford (1991 [1973]). "Tjock beskrivning. För en tolkande kulturteori". *Häftan för kritiska studier* (1991) nr.3, s. 13–33.
- af Geijerstam, Åsa (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gellerstam, Martin (1996). "Anföringens estetik. Om dialogformler i tvärspråkligt perspektiv". I: Josephson, Olle (red.) (1996), s. 12–29.
- Genette, Gérard (1988). *Narrative Discourse Revisited*. New York: Ithaka.
- Ghadessy, Mohsen (ed.) (1993). *Register Analysis. Theory and practice*. London/New York: Pinter Publishers.
- Ghadessy, Mohsen (ed.) (1999). *Text and Context in Functional Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Grundin, Hans (1975). *Läs- och skrivförmågans utveckling genom skolåren*. (Utbildningsforskning 20.) Stockholm.
- Guowen Huang & Zongyan Wang (Eds) (2002). *Discourse and Language Functions*. Shanghai: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Gunnarsson, Liberg, Wahlén (utg.) (1988). *Skrivande: rapport från ASLA:s nordiska symposium*. Uppsala.
- Gunnarsson, Britt-Louise & Caroline Liberg (red.) (1992). *Språk, språkbruk och kön*. Rapport från ASLA:s nordiska symposium Uppsala, 7-9 november 1991. Uppsala: ASLA.

- Götselius, Thomas & Eva Haettner Aurelius (red.) (1997). *Genre teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Halliday, M.A.K. & Ruqaiya Hasan (1976). *Cohesion in English*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Halliday, M.A.K. & Ruqaiya Hasan (1990). *Language context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. & Christian M.I.M. Matthiessen (1999). *Construing Experience Through Meaning. A Language-based Approach to Cognition*. London/ New York: Continuum.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1993). "Towards a Language-Based Theory of Learning". *Linguistics and education* vol. 5, s. 93–116.
- Halliday, M.A.K. (1996). "Literacy and linguistics: a functional perspective". I: Hasan R & Williams G. (eds) (1996).
- Halliday, M.A.K. (1998a). "Registervariation". I: Berge, K.L., P. Coppock & E Maagerø (red.) (1998).
- Halliday, M.A.K. (1998b). "Things and Relations: Regrammaticising Experience as Technical Knowledge". I: Martin J.R. and R. Veel (eds) (1998), s. 35–62.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3:e uppl.). London: Hodder education.
- Hammersley, Martyn & Paul Atkinson (2007). *Ethnography: principles in practice* (3rd ed.). Taylor and Francis (E-library).
- Hammond, J. (ed.) (2001). *Scaffolding Teaching and Learning in Language and Literacy Education*. NSW: Primary English Teachers Association.
- Hasan R & Williams G. (eds) (1996). *Literacy in society*. London: Longman.
- Hasan, Ruqaiya (1985). *Linguistics, language and verbal art*. Oxford: Oxford university press.
- Hasan, Ruqaiya (2002). "Ways of Meaning, Ways of Learning: Code as an explanatory Concept". *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23: 4, s. 537–548.
- Hasan, R & J.R. Martin (eds) (1989). *Language Development: Learning Language, Learning Culture. Meaning and Choice in Language: Studies for Michael Halliday*. (In the series advances in discourse processes.) Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Hasan, Ruqaiya & Jonathan J. Webster (eds) (2003). *Language, Society and Consciousness. Ruqaiya Hasan*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Hedeboe, Bodil och John Polias (2008). *Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

- Hellberg, Staffan (1985). "Satsens subjekt och textens". I: Elmevik, Lennart & Gun Widmark (utg.) (1985). *Nysvenska studier* 64-65. Stockholm: Almqvist & Wiksell international, s. 29–82.
- Hellberg, Staffan och Göran Rossholm (red.) (2005). *Att anlägga perspektiv*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings förlag.
- Hellberg, Staffan (1996). "Berättarperspektiv i vanliga romaner". I: Josephson Olle (red.) (1996), s. 30–45.
- Hellberg, Staffan (2005). "Perspektiv och genrekonventioner". I: Hellberg, Staffan och Göran Rossholm (red.) (2005), s. 131–146.
- Hellberg, Staffan (2008). "Konflikter i grundskolans kursplaner för svenska". *Språk och Stil* nr. 18 (2008). Uppsala: Inst. för Nordiska språk, Uppsala Universitet, s. 5–37.
- Helsing, Lennart & Ane Gustavsson (2009). *Lillebror och natten*. Stockholm: Eriksson & Lindgren/Norstedts.
- Henricson, Sofie (2008). "Är att en citatmarkör?". I: Falk, Cecilia, Andreas Nord & Rune Palm (red.) (2010), s. 112–122.
- Herzberg, Frøydis (2006). "Risikoskriverne I KAL-materialet – noen teksteksempler". I: Matre, Synnøve (2006) (red.). *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: tapir akademisk forlag, s. 30–37.
- Hillocks, Georg Jr. (1986). *Research on Written Composition. New Directions for Teaching*. Chicago: depts. of Education and English.
- Hoel Lökensgård, Torlaug (1997). "Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier". I: Evensen, Lars-Sigfred og Torlaug Lökensgård Hol (red.) (1997), s. 3–44.
- Hoffman, Michael J. & Patrick D. Murphy (1996) (Eds). *Essentials of the Theory of Fiction*. London: Leicester University Press.
- Holmberg, Anders & Kent Larsson (utg.) (1994) *Svenskans Beskrivning 20/1993*. Lund: Lund University Press.
- Holmberg, Per & Anna-Malin Karlsson (2006). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, Per & Karolina Wirdeñäs (2010). "Skrivpedagogik i praktiken. Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum." *Språk och stil. Tidskrift för svensk språkforskning*, nr. 20. Uppsala: institutonen. för nordiska språk, s. 105–131.
- Holquist, Michael (ed.) (1981). *The dialogic Imagination. Four Essays by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press (Slavic Series; no. I).
- Holquist, Michael (1983). "Answering as Authoring: Mikhail Bakhtin's Trans Linguistics". *Critical Inquiry*, vol. 10:2, (1983), s. 307–319.
- Holquist, Michael (1990). *Dialogism. Bakhtin and his World*. London/New York: Routledge.

- Hultman, Tor G och Margareta Westman (1977). *Gymnasistsvenska*. Lund: Liber.
- Hultman, Tor G (1989a). *Skrivande i skolan sett i ett utvecklingsperspektiv*. (Särtryck och småtryck från institutionen för pedagogik och specialpedagogik.) Malmö: Lärarhögskolan.
- Hultman, Tor G (1989b). "Skrivutveckling i ett pragmatiskt perspektiv". I: Sandqvist Carin & Ulf Teleman (red.) (1989), s. 117–142.
- Hultman, Tor G (1994). "Hur gick det med OVIK?" I: *Språkbruk, grammatik och språkförändring. En festskrift till Ulf Teleman. 13.1.1994*. Lund, s. 55–64.
- Hühn, Peter, John Pier, Wolf Schmid, Jörg Schönert (eds) (2009). *Handbook of Narratology*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Hyland, Ken (2005). *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing*. London & New York: Continuum.
- Håkansson, Gisela (1997) (red.). *Svenskans beskrivning*. (22: förhandlingar vid Tjugoandra sammankomsten för svenskans beskrivning, Lund den 18-19 oktober 1996.) Lund: Lund University Press.
- Igland, Mari-Ann och Sigmund Ongstad (2002). "Introducing Norwegian Research on Writing". *Written Communication* (2002) vol. 19, s. 339–344.
- Ivanic, Roz (1994). "I is for Interpersonal: Discoursal Construction of Writer Identities and the Teaching of Writing". *Linguistics and education* (1994), vol. 6, s. 3–15.
- Ivanic, Roz (2004). "Discourses of writing and learning to write". *Language and Education*, 18(3), 220–245.
- Janssen, Theo A.J.M. & Wim van der Wurff (eds) (1996). *Reported speech*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing company.
- Jansson, Kristina (2003). "Översättning av dold anföring från svenska till franska i verk från förra sekelskiftet". I: *langue.doc*: https://guoa.ub.gu.se/dspace/bitstream/2077/22/7/Jansson_K_2003.pdf
- Johansson Kokkinakkis, Sofie & Ulrika Magnusson (2009). "Quantitative measures on student texts". I: Juvonen, Päivi (red.) (2008), s. 43–56.
- Josephson Olle (red.) (1996). *Stilstudier. Språkvetarer skriver litterär stilistik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Josephson Olle (1992). "Om pronominell personintroduktion i svenska noveller." I: *Leve mångfalden! Tjugo uppsatser om språk tillägnade Barbro Söderberg*. (MINS 37) Stockholm: institutionen för nordiska språk, s. 79–92.
- Johansson, Victoria (2009). *Developmental aspects of text production in writing and speech*. Lund: Department of Linguistics and Phonetics, Centre for Languages and Literature, Lund University.
- Juvonen, Päivi (red.) (2008). *Språk och lärande. Language and learning*. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7-8 november, 2008.

- Juzwik et. al. (2006). "Writing Into the 21st Century". *Written Communication*, (2006) vol. 23:4, s. 451–476.
- Kamberelis & Scott (1992). "Other People's Voices: the Coarticulation of Texts and Subjectivities". *Linguistics and Education* (1992) vol. 4, s. 359–403.
- Karpov, Yuriy V. (1998). "Two Ways to Elaborate Vygotsky's Concept of Mediation". Implications for Instruction. *American Psychologist* (1998) vol. 53, nr. 1, s. 27–36.
- Kemp, Peter & Bengt Kristensson (red.) (1988). *Paul Ricoeur. Från text till handling. En antologi om hermeneutik redigerad av Peter Kemp och Bengt Kristensson*. Stockholm/Lund: Symposion bokförlag.
- Kozulin, Gindis, Ageyev & Miller (red.) (2003). *Vygotsky's educational Theory in Cultural Context*. New York: Cambridge University Press.
- Krashen, Stephen D. (1989). *Language Acquisition and Language Education. Extensions and Applications*. London: Prentice Hall International.
- Krashen, Stephen D. (1999). *Three Arguments Against Whole Language & WHY THEY ARE WRONG*. Portsmouth: Heinemann.
- Labov, William (1972). *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. The University of Pennsylvania Press Inc.
- Lanser, Susan Sniader (1981). *The Narrative Act. Point of View in Prose Fiction*. New Jersey: Princeton University Press.
- Larsson, Kent (1984). *Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk*. Malmö: Liber-Förlag.
- Latour, Bruno (1987). *Science in Action*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Ledin, Per (1997). "Intertextualitet, smärta och ett mångstämmigt Apotek." I: *Till Barbro*. (MINS 45). Stockholm: institutionen för nordiska språk, s. 63–86.
- Liberg, Caroline et. al (1999). "Elevers möte med skolans textvärldar". I: *ASLA Information* 25 (2), s. 40–44.
- Liberg, Caroline (2007). "Läsande, skrivande och samtalande". I: *Skolverket (2007). Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber, s. 25–44.
- Liedman, Sven-Eric (2001). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier.
- Liljestränd, Birger (1983). *Tal i prosa. Om svenska författares anföringsteknik. Acta Universitatis Umensis. Umeå Studies in the Humanities 54*. Umeå: humanistiska fakulteten, Umeå universitet.
- Lindeberg, A-C, N.E. Enkvist, & K. Wikberg (eds) (1990). *Nordic research on text and Discourse*. Åbo: Åbo Academy Press.

- Lindell, Ebbe; Barbro Lundqvist; Ann Martinsson; Bo Nordlund och Inga-Lill Petterson (1978). *Om fri skrivning i skolan*. (Utbildningsforskning FoU rapport 32.) Vällingby: Liber/Utbildningsförlaget.
- Lindgren, Astrid & Ingrid Nyman (1947). *Känner du Pippi Långstrump?* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Linell, Per (2009). *Rethinking language, mind and world. Dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte: Information age publishing.
- Loban, Walter (1976). *Language development. Kindergarten through Grade Twelve*. (No. 18 in a series of research reports sponsored by the NCTE Committee on Research.) Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Lodge, David (1992). *The Art of Fiction*. London: Penguin Books.
- Londen, Anne-Marie (1989). *Litterärt talspråk. Studier i Runar Schildts berättarteknik med särskild hänsyn till dialogen*. Helsingfors: Skrifter utgivna av svenska litteratursällskapet i Finland 557. (Humanistiska avhandlingar 3.)
- Londen, Anne-Marie (1990). "Om citat, yttranden och respons". I: Nettelbladt, G. och G. Håkansson (utg.) (1990), s. 25–37.
- Magnusson, Ulrika (2008). "Om definitionen av grammatisk metafor". I: Falk, Cecilia, Andreas Nord & Rune Palm (red.) (2010), s. 220–228.
- Martin, J.R. & P.R.R. White (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan.
- Martin, J.R. och R. Veel (eds) (1998). *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. London: Routledge.
- Matthiessen, Christian M.I.M (2009). "Meaning in the Making: Meaning Potential Emerging From Acts of Meaning". *Language Learning 59: Suppl. 1*. December 2009, s. 206–229.
- Matre, Synnøve (2006a). "Innleing". I: Matre, Synnøve (2006b) (red.).
- Matre, Synnøve (2006b) (red.). *Utfordringar för skrivoppläring og skriveforskning i dag*. Trondheim: tapir akademisk forlag.
- McCabe Anne, Mick O'Donnell & Rachel Whittaker (eds) (2007). *Advances in Language and Education*. London, New York: Continuum.
- McHale, Brian (2009). "Speech representation". I: Hühn, Peter, John Pier, Wolf Schmid, Jörg Schönert (Eds) (2009), s. 434–446.
- Mercer, Neil (1994). "Neo-Vygotskian Theory and Classroom Education". I: Stierer & Maybin (Eds) (1994). *Language Literacy & Learning in Educational Practice*. Multilingual Matters: Open University, s. 92–109.
- Nettelbladt, G. och G. Håkansson (utg.) (1990). *Samtal och språkundervisning. Studier till Lennart Gustavssons minne*. Linköping Studies in Arts and Science 60. Linköping: Tema Kommunikation.

- Nilsen, Harald (2000). *På leitning etter tekstens implisitte lesere*. Leserimpliserende signal i elevtekster fra grunnskolens 7. – 9. klasse. Dr. Art. avhandling. Trondheim: NTNU.
- Nivre, Joakim, Mats Dahllöf och Beáta Megyesi (eds) (2008). *Resourceful Language Technology: Festschrift in Honor of Anna Sågvall Hein*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Permanentlänk: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-8933>
- Norberg Brorsson, Birgitta (2007). *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Örebro: Universitetsbiblioteket.
- Nordqvist, Åsa (1998). "Projecting speech to protagonists in oral and written narratives: a developmental study". *Psychology of Language and Communication*. Vol. 2. No 2.
- Nordqvist, Åsa (2000). "Anförda meningar: en granskning av SAG". I: Engdahl, Elisabet och Kerstin Norén (red.) (2000), s. 37–46.
- Nordqvist, Åsa (2001a). *Speech about speech. A developmental study on form and function of direct and indirect speech*. Gothenburg monographs in linguistics 19. Göteborg: Department of Linguistics, Göteborg University.
- Nordqvist, Åsa (2001b). "The use of direct and indirect speech by 1" – to 4-year-olds". *Psychology of Language and Communication*. Vol 5. No 1, s. 21–45.
- Nyström, Catharina (2000). *Gymnasisters skrivande: en studie av genre, textstruktur och sammanhang*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet, 51.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Nyström Höög, Catharina (2010). *Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9*. (Svenska i utveckling nr 27. FUMS Rapport nr 228) Uppsala: Uppsala Universitet.
- Oestreicher, Amelie (1994). "Fakta och citat – ett viktigt motsatspar i nyhets-texter". I: Holmberg, Anders & Kent Larsson (utg.) (1994), s. 318–329.
- de Oliveira, Janaina Minelli & Adriana Silvina Pagano (2006). "The research article and the science popularization article: a probabilistic functional grammar perspective on direct discourse representation". *Discourse Studies* (2006) vol. 8, s. 627–646.
- Olevar, Helena (1999). "Tonårsliv". *En pilotstudie av 60 elevtexter från standardproven för skolor [sic.] 9 åren 1987 och 1996*. (Svenska i utveckling, FUMS rapport nr. 194.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Olevar, Helena (2002). "Skrivuppgift i repris – presentation av ett forskningsprojekt". I: Garne, Birgitta (red.) (2002), s. 86–100.
- Ongstad, Sigmund (2002). "Positioning Early Research on Writing in Norway". *Written communication* (2002) vol. 19, s. 345–381.
- Packer, M.J. (1993). "Away from internalization". In: Forman, Elice A., Norris Minick och C. Addison Stone (eds) (1993), s. 254–265.

- Page, Norman (1973). *Speech in the English Novel*. New Jersey: Humanities Press.
- Pagin, Peter (2005). "Andras perspektiv". I: Hellberg, Staffan och Göran Rossholm (red.) (2005), s. 109–130.
- Parmenius-Swärd, Suzanne (2008). *Skrivande som handling och möte – gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Malmö Studies in Educational Sciences (No 42). Malmö: Holmbergs.
- Pettersson, Åke (1977). "Barnspråk". I: Badersten Lennart & Åke Pettersson (1977).
- Pettersson, Åke (1997). "Blev gymnasisterna bättre skribenter mellan 1984 och 1995?". I: Håkansson, Gisela (1997) (red.), s.156–171.
- Pettersson, Åke (1999). "Ja, det har hänt något med gymnasisternas skrivförmåga". *Svenskläraren* nr 1, 1999.
- Pitkänen-Koli, Taina. "Verb i flickors och pojkars skoluppsatser". I: Gunnarsson, Britt Louise & Caroline Liberg (red.) (1992).
- Prior, Paul (2009). "From Speech Genres to Mediated Multimodal Genre Systems: Bakhtin, Voloshinov, and the Question of Writing". I: Bazerman, Charles, Adair Bonini & Débora Figueiredo (eds) (2009), s. 17–34.
- Reichenberg, Monica (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter: en studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Serie: Göteborg studies in educational sciences: 149.
- Reid, Ian (1987) (ed.). *The Place of Genre in Learning: Current Debates*. Deakin University: Centre for Studies in Literacy Education.
- Richardson, Paul (1991). "Language as Personal Resource and as Social Construct; Competing Views of Literacy Pedagogy in Australia". *Educational Review* (1991), vol. 43:2, s. 171–191.
- Ricoeur, Paul (1986/1988). "Vad är en text?". I: Kemp, Peter & Bengt Kristensson (red.) (1988).
- Rieber, Robert W & David K. Robinson (eds) (2004). *The essential Vygotsky*. New York: Kluwer Academic.
- Rieber, Robert W (2004). "A Dialogue with Vygotsky". I: Rieber, Robert W & David K. Robinson (eds) (2004), s. 1–8.
- Rogoff, Barbara (1995). "Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship". I: Wertsch (1995) (ed.), s. 139–164.
- Rommetveit, Ragnar (1990). "Konversationsjon i Ibsens dokkehus". I: Nettelbladt & Håkanson (utg.) (1990), s. 1–23.
- Rothery, Joan (1996). "Making changes: developing an educational linguistics" I: Hasan R & Williams G. (eds) (1996), s. 86–123.
- SAG = Teleman, Ulf; Staffan Hellberg; & Erik Andersson (1999). *Svenska Akademiens Grammatik 1-4*. Stockholm: Norstedts Ordbok.

- Sandqvist Carin & Ulf Teleman (red.) (1989). *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Schleppegrell, Mary J. (2004). *The language of schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum associates, publishers.
- Scollon, Ron; Wai King Tsang; David Li; Vicki Yung; Rodney Jones (1998). "Voice, Appropriation and Discourse Representation in a Student Writing Task". *Linguistics and Education* vol. 9:3, s. 227–250.
- Scollon, Ron (1998). *Mediated Discourse as Social Interaction: a study of news discourse*. London: Longman.
- Sfard, Anna (1998). "On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One". *Educational researcher* (1998) vol. 27:2, s. 4–13.
- Shulman, Lee S. (1987). "Knowledge and Teaching. Foundations of the new reform". I: Shulman, Lee S. (2004), s. 1–22.
- Shulman, Lee S. (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Skolverket (2000). *Kursplaner och betygsriterier 2000*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Skolverket (2001). *Bedömning och betygsättning. Kommentarer med frågor och svar*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2003). *Ämnesprov i engelska, matematik, svenska. Skolår 5. Vårterminen 2003. Vårterminen 2004*. Göteborg, Stockholm, Uppsala: Göteborgs Universitet, Enheten för språk och litteratur resp. Lärarhögskolan i Stockholm, PRIM-gruppen resp. Uppsala Universitet, Institutionen för nordiska språk. (Samlande propärm)
- Skolverket (2006). *Vidgade vyer. Texthäfte till det nationella ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk för grundskolan år 9 och specialskolan år 10, vårterminen 2007*. Skolverket: Uppsala Universitet, Institutionen för nordiska språk. Avdelningen för forskning och utbildning i modern svenska. (FUMS)
- Skolverket (2006b). *Delprov C. Skrivuppgifter. Vidgade vyer. Årskurs 9 och specialskolan årskurs 10. Vårterminen 2007. Svenska/Svenska som andraspråk*. Skolverket: Uppsala Universitet, Institutionen för nordiska språk. Avdelningen för forskning och utbildning i modern svenska. (FUMS)
- Skolverket (2007). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2008). *Ämnesprovet 2007 i grundskolans årskurs 9. En resultatredovisning*.
- Socialstyrelsen (2009 [2005]). *Personuppgifter i forskningen – vilka regler gäller?* <http://www.epn.se/media/9422/personuppgifter%20i%20forskningen.pdf>

- Stierer & Maybin (eds) (1994). *Language & Learning in Educational Practice. Multilingual Matters*: Open University.
- Stone, C. Addison & James V. Wertsch (1985). "The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions". I: Wertsch (ed.) (1985), s. 162–179.
- Stone, C. Addison (1993). "What Is Missing in the Metaphor of Scaffolding". I: Forman, Elice A., Norris Minick och C. Addison Stone (eds) (1993), s. 169–183.
- Street, Brian (1995). *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London & New York: Longman.
- Sundgren, Eva (2008) (red.). *Sociolingvistik*. Stockholm: Liber.
- Sundgren, Eva (2008). "Språklig variation och förändring". I: Sundgren, Eva (2008) (red.).
- Swain, Elizabeth (2007). "Constructing an Effective 'Voice' in Academic Discussion Writing: An Appraisal Theory Perspective". I: McCabe Anne, Mick O'Donnell & Rachel Whittaker (2007) (eds), s. 166–184.
- Säljö, Roger (ed.) (1988). *The Written World. Studies in Literate Thought and Action*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Säljö, Roger (1988). "A Text and Its Meanings: Observations on How Readers Construe What Is Meant from What Is Written." I: Säljö, Roger (ed.) (1988).
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Thelander, Mats (1970). *Fiktionsprosa och sakprosa*. (Ord och stil. Språkvårds-samfundets skrifter.) Lund: Studentlitteratur.
- Teleman, Ulf (1982). "Språket, skolan och levande livet." I: Dahl, K. (red.) (1982), s. 13–26.
- Teleman, Ulf (1988). "Veta och kunna. Om metakunskapens roll vid produktion av skriftliga texter." I: Gunnarsson, Liberg, Wahlén (utg.) (1988), s. 5–29.
- Teleman, Ulf (1989). "Språkutveckling under skoltiden: ett problemfält". I: Sandqvist Carin & Ulf Teleman (red.) (1989), s. 7–13.
- Toolan, Michael (1988). *Narrative a critical linguistic introduction. Second edition*. Oxon: Routledge.
- Toolan, Michael (1990). *The Stylistics of Fiction. A Literary-Linguistic Approach*. Oxon: Routledge.
- Toolan, Michael (1996). *Language in Literature. An Introduction to Stylistics*. London: Arnold.

- Unsworth, Len (2000a) (ed.). *Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistic Perspectives*. London & Washington: Cassell.
- Utbildningsdepartementet (2001). LPO94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*.
- Vagle, Wenche (2005). "Studie 10: Tekstlengde + ordlengdesnitt = kvalitet? Hva kvantitative kriterier forteller om avangselevenes skriveprestasjoner". I: Berge, Kjell Lars, Evensen, Lars Sigfred et.al. (red.) (2005), s. 303–386.
- Vandelanotte, Lieven (2009). *Speech and thought representation in English : a cognitive functional approach*. (Topics in English linguistics, 65.) Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- Vetenskapsrådet (2010). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Nedladdad 2010-08-25 på: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vološinov, V.N. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language*. Harvard: Academic Press inc.
- Vygotskij, L.S (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotskij, Lev S (1995 [1930]). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij Lev S (1999 [1934]) *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wennerström, Eva (1935). "Expressiva anföringsverb". I: *Svensk stil. Studier tillägnade Bengt Hesselman*. Uppsala: Samfundet för stilforskning (genom Nils Svanberg. I), s. 151–160.
- Wertsch (1985) (ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge university press.
- Wertsch, James V. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch (1995) (red.). *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge: Cambridge university press.
- Wertsch, James (1998). *Mind as action*. New York/Oxford: Oxford university press.
- Wertsch, J.V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (2007). "Mediation". I: Daniels, Harry, Michael Cole och James V. Wertsch (eds) (2007), s. 178–192.
- Westman, Margareta (1984). "Skrivförmåga". I: *Nysvenska studier* (65), s. 135–149. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Westman, Maria (2009). *Skriftpraktiker i gymnasieskolan. Bygg- och omvårdnads elever skriver*. Acta universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series 49. Stockholm: Stockholms universitet.

- White, P.R.R. (2003). "Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance". *Text* vol. 23:2 (2003), s. 259–284.
- Whittaker, Rachel; Mick O'Donnell och Anne McCabe (red.) (2006). *Language and Literacy. Functional Approaches*. London/New York: Continuum.
- Wiksten Folkeryd, Jenny (2006). *Writing with an attitude. Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. Uppsala, Uppsala universitetsbibliotek.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Uppsala: Uppsala universitet.

Bilagor

Bilaga 3.1. X-skolans dokument ”Lokal arbetsplan i ämnet svenska”

Lokal arbetsplan för svenska på X-skolan

2000-09-25

Utkast

Syfte

Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater. (*anm. vår understrykning*)

(LPO 94)

X-skolans undervisning i svenskämnet löser det nationella uppdraget genom att skapa situationer/lektioner under vilka ovanstående understrukna delar kan resultera i att eleven når Fakta, Färdighet, Förståelse och Förtrogenhet i ämnet. Dessa fyra F anger allmänna nivåer i en kognitiv kunskapsutveckling och kan för respektive elev fördjupas utan övre gräns i olika moment/övningar.

För att strukturera ämnet lokalt används samlingstermerna skriva, läsa och uppleva, tala samt språkets struktur.

Övergripande metod/arbetssätt

Svenskämnet arbetar med ett antal centrala teoretiska begrepp som kan benämnas *språkliga verktyg*. Dessa verktyg används för att angripa det material respektive elevgrupp arbetar med. Exempel på sådana språkliga verktyg är :

- Analysera
- Reflektera
- Värdera
- Kritisera
- Strukturera/Disponera
- Planera
- Utvärdera

Eleven når målen i nionde året genom att han/hon

- deltar i samtal och diskussioner och sätter sig in i andras tankar, samt redovisar ett arbete muntligt så att innehållet framgår och är begripligt,
- läser till åldern avpassad skönlitteratur från Sverige, Norden och från andra länder samt saklitteratur och tidningstext om allmänna ämnen, återger innehållet sammanhängande samt reflekterar över det,
- läser, reflekterar över och sätter in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka
- tar del av, reflekterar över och värderar innehåll och uttrycksmedel i bild, film och teater,
- skriver olika sorters texter så att innehållet framgår tydligt samt tillämpar skriftspråkets normer, både vid skrivande för hand och med dator,
- har kunskaper om språket som gör det möjligt att göra iakttagelser av eget och andras språkbruk.

Bilaga 3.2. X-skolans dokument "Kompetenskartan" för egen text.

Kompetenskartan – *egen text* – i förhållande till mål och betygskriterier

Fokus	Kvalitetsindikatorer för textproduktion - delen	Kompetenser - helheten	Genom genremängd
<p>Kan skriva olika sorters texter så att innehållet framgår tydligt samt tillämpa skriftspråkets normer, både vid skrivande för hand och med dator</p>	<p>Arbetar medvetet med ditt språk för att göra det mer uttrycksfyllt, korrekt och tydligt i både tal och skrift</p>	<p>Skriva reflektioner och sammanfattningar med korrekt grundstruktur i eget språk</p>	<p>Skönlitterär text</p>
<p>Textproduktion</p>	<p>Argumenterar i diskussioner och grupparbeten för den egna åsikten, ställer frågor som hör till ämnet, lyssnar på andra och granskar dina egna och andras argument</p>	<p>Inför olika genrestrukturer i egen skapad text</p>	<p>Novell Poesi Film Radioer Bildertryck</p>
<p>=</p>	<p>kan redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår och är begripligt</p>	<p>Nyskapa text genom att ta sig utifrån genrens ram / kombinera och dra nytta av annan genre i skapandet av ny</p>	<p>Medial text</p>
<p>Utveckla egen röst</p>	<p>Har kunskaper om språket som gör det möjligt att göra åsiktsuttåg av eget språkbruk</p>	<p>Inför olika genrestrukturer i skrivandet</p>	<p>Debatartiklar Nyhetsartiklar Insändare Kronika Recenserande text Reportage Dokumentärfilm Radioslag Bildreportage Informationstext/Upplysande</p>
	<p>Anpassar i både tal och skrift din text till mottagare och syfte</p>	<p>Inför olika genrestrukturer i egen skapad text</p>	<p>Analyserande text</p>
	<p>Använder skrivandet för att ge uttryck för tankar, åsikter och känslor och som ett redskap för kommunikation</p>	<p>Bryta ned annans fakta till egen anteckning</p>	<p>Novellanalys Diktanalys Bokanalys Filmanalys</p>
	<p>Använder dig av olika källor för att bilda kunskap, granskar och värderar dem samt sammansätter dina resultat så att de blir tillgängliga för andra</p>	<p>Tillämpa tidningstexters grundstruktur i skapandet av egen text</p>	<p>Reflekterande text</p>
		<p>Komma gå från text till film</p>	<p>Verenskapligt anknuten text</p>
		<p>Att koppla bilder till egen text</p>	<p>Referat Analyser Essä Faktagrogram TV/Radio</p>
		<p>Använda annans film som inspiration till egen</p>	<p>Skrivloggbook Metatext – värdering av egen text</p>
		<p>Att skapa bild från text</p>	<p>Vardaglig text Brev och skrivelser</p>

Bilaga 3.3. X-skolans dokument ”Kompetenskartan” för ammans text.

Kompetenskartan – annans text - i förhållande till mål och betygsgränser

Fokus	Kvalitetsindikatorer för textbearbetning - delen	Kompetens - helheten	Genom genremängd	Stråvmål ur Kursplan
<p>Kan läsa till sin ålder avpassad skönlitteratur från Sverige, Norden och från andra länder samt ämnen, kan återge innehåll, sammanhängande samt kan reflektera över det</p> <p>Kan aktivt delta i samtal och diskussioner och sätta sig in i andras tankar</p> <p>Kan läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka</p> <p>Kan ta del av, reflektera över och värdera innehåll och uttrycksmedel i bild, film och texter</p> <p>Har kunskaper om språkets som gör det möjligt att göra iakttagelser av andras språkbruk</p>	<p>Har bredd i sin läsning, gör jämförelser och reflektar det lästa till egna tankar och uttryck</p> <p>Gör enkla analyser av innehåll och form hos olika slags texter och behåskar bland annat ord för olika gener och berättartekniker samt vanliga grammatiska termer</p> <p>Gör jämförelser och finner beröringspunkter mellan olika texter och tolkar och jämför budskapet i olika medier</p>	<p>Läsa första och sammanfatta innehåll i skönlitteratur</p> <p>Lysna aktivt till ammans text</p> <p>Läsa och uttrycka värdering samt motivera värderingen</p> <p>Använda ammans text som källa till egen utveckling</p> <p>Upprätta grundstrukturer i olika gener</p> <p>Tolka budskap i skönlitterär text</p> <p>Komponera karaktärer och deras handlingssträva via egen erfarenhet</p> <p>Upprätta och beskriva teman och samband mellan olika texter i samma och skilda gener samt i tid och rum</p> <p>Läsa första och sammanfatta innehåll i fakta och tidsningstext</p> <p>Upprätta grundstrukturer i tidsningstexter av skilda slag</p> <p>Upprätta se och första budskap i tidsningstexter</p> <p>Analysera påtecken i mötet med olika tidsningstexter</p> <p>Använda ammans tidsningstext i egen utveckling</p> <p>Förstå och sammanfatta det upplevda i film och bild</p> <p>Urskilja genretypiska drag ur film och bild som exempelvis budskap och tema</p> <p>Känna igen gener och kommentera genre-specifika drag</p> <p>Analysera påtecken från film i olika gener</p>	<p>Skönlitterär text</p> <p>Novell</p> <p>Brev</p> <p>Film</p> <p>Radiotexter</p> <p>Bilduttryck</p> <p>Medial text</p> <p>Dokumentär</p> <p>Nyhetsartikel</p> <p>Innehållare</p> <p>Kreativitet</p> <p>Recenserande text</p> <p>Reportage</p> <p>Ämnesinnehåll</p> <p>Bildreportage</p> <p>Informations-text/Upplysande</p> <p>Analyserande text</p> <p>Novellanalys</p> <p>Brevanalys</p> <p>Bildanalys</p> <p>Filmanalys</p> <p>Vetenskapligt anknuten text</p> <p>Referat</p> <p>Analys</p> <p>Skript</p> <p>Fiktionsprogram TV/Radio</p> <p>Reflekterande text</p> <p>Skrivloggbok</p> <p>Mentext – värdering av egen text</p> <p>Vardaglig text</p> <p>Brev och skrivelser</p>	<p>– utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt genom att uttrycka sina känslor och åsikter</p> <p>– utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor samt med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera,</p> <p>– utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppfatta texter av olika slag och att värdera och analysera dem med textens till dessa syfte och berättelse</p> <p>– får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att läsa skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen</p> <p>– utvecklar sin förmåga att uttrycka olika möjligheter för att hämta information, tilläggar sig kunskap om mediers språk och funktion samt utvecklar sin förmåga att tolka, kritiskt granska och värdera olika källor och budskap,</p> <p>– utvecklar sin egen skapande och till eget uttryck och värderar till läsa, samt till att ta aktivt del i kulturmiljöer,</p> <p>– förvärvat insikt i hur lärande går till och reflekterar över sin egen utveckling och lär sig att både på egen hand och tillsammans med andra använda, erövra, utvärdera och berätta om språkliga förmågor för att bidra och berika språkliga förmågor för att bidra och tilläggar sig kunskaper om det svenska språket, dess ständigt pågående utveckling, dess uppbyggnad, ursprung och historia samt utvecklar förmåga för varför namnskor skiljer och talar olika,</p> <p>– förvärvat insikt om hur olika språk används i olika sammanhang och om det svenska språket och övriga minoritetsspråk i Sverige,</p> <p>– utvecklar sin förmåga att skriva läsligt för hand och att använda datorn som hjälpmedel,</p> <p>– gör enkla och värderande jämförelser och uttrycker sina åsikter i grundläggande radio- och tv-programatiska strukturer i språk som utvecklar sin förmåga att tillämpa skriftspråkets normer i olika sammanhang,</p> <p>– utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språk, både individuellt och i samarbete med andra,</p> <p>– utvecklar en god språklig säkerhet i tal och</p>

Bilaga 3.4. Deckarnovellens målskrivningsdokument

Deckare

(År 8, svenska, Mikael och NN)

Strävansmål (momentet inriktas mot att) du :

- Utvecklar din fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse
- Utvecklar din förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera
- Utvecklar din förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär
- Får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen

Uppnåendemål (G-kriterier) Du :

- Kan läsa till din ålder avpassad skönlitteratur från Sverige, Norden och från andra länder
- Kan läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka
- Kan aktivt delta i samtal och diskussioner och sätta dig in i andras tankar samt kan redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår och är begripligt
- Kan ta del av, reflektera över och värdera innehåll och uttrycksmedel i bild, film och teater
- Lämnar in / Redovisar i tid

Innehåll

- Se deckare från TV/Video.
- Läsning av deckarnoveller samt diskussion kring dessa.
- Läsning av deckarroman – självständigt.
- Skriva egen deckare.

Redovisningsformer

- Deltagande i diskussioner kring noveller och TV-deckare.
- Skriftlig analyserande recension av egen deckarroman.
- Muntlig presentation av egen deckarroman/författare.
- Egenhändigt skriven deckare – långsiktig inlämningsuppgift för dig som inte har hemkunskap (**frivilligt** för dig som har hemkunskap).

Bilaga 3.5. Lokala betygskriterier för deckarnovell

Mom	G. Du :	Mom	VG. Du :	Mom	MVG. Du :
	Kan aktivt delta i samtal och diskussioner och sätta dig in i andras tankar samt kan redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår och är begripligt	3	Du arbetar in en eller flera tydliga miljöbeskrivningar i din deckarnovell.	3	Du skriver så att din deckare har ett spännande driv i sig och på ett sätt som gör den tydlig och sammanhängande i fråga om brott, motiv och upplösning.
	Kan läsa till din ålder avpassad skönlitteratur från Sverige, Norden och från andra länder samt saklitteratur och tidningstext om allmänna ämnen, kan återge innehållet sammanhängande		Argumenterar i diskussioner och grupparbeten för den egna åsikten, ställer frågor som hör till ämnet, lyssnar på andra och granskar dina egna och andras argument		Har bredd i din läsning, gör jämförelser och relaterar det lästa till egna tankar och erfarenheter av olika slag samt visar ett personligt förhållningssätt till texterna.
	Kan läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka	3	Du skriver en deckarnovell med ett större antal av de ingredienser som du lärt dig en sådan brukar innehålla (brott, alibi, deckarhjälte och brottsling).		Tolkar och värderar med originalitet och precision texter av olika slag.
	Kan ta del av, reflektera över och värdera innehåll och uttrycksmedel i bild, film och teater		Gör enkla analyser av innehåll och form hos olika slags texter och använder och behåskar bland annat ord för olika genrer och berättartekniker samt vanliga grammatiska termer	3	Du har en bra balans i din detaljbeskrivning av personer och miljöer samt visar att du behåskar novellens olika karaktärsdrag såsom inledning, upptrappning och avslutning samt lägger med extra möda på deckarnovellens grund med en utvecklad gåta eller brott som stomme för texten.
3	Du skriver en novell som innehåller ett fåtal skrivregler i fråga om stavning, styckemdelning och skjelletecken.		Använder skrivandet för att ge uttryck för tankar, åsikter och känslor och som ett redskap för kommunikation		Siffror=nått denna termin genom betygsgrundande uppgift nr ... Ej nått i momentet=X
	Har kunskaper om språket som gör det möjligt att göra iakttagelser av eget och andras språkbruk	3	Du gör sådan faktaresearch som behövs för att din novell skall bli mer detaljerad och trovärdig t ex ifråga om utredning, bevisning och brottsplatsundersökning.		
			Gör jämförelser och finner beröringspunkter mellan olika texter och tolkar och granskar budskapet i olika medier		

Bilaga 3.6. Lokala betygskriterier för skräcknovell

G. Du :	VG. Du :	MVG. Du :
Kan aktivt delta i samtal och diskussioner och sätta dig in i andras tankar samt kan redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår och är begripligt	Du arbetar in eller flera tydliga miljöbeskrivningar i din <i>skräcknovell</i> samt har genom respons arbetat bort i stort sett alla skrivregel- och slarvfel. Du undviker också iögonfallande upprepningar i fråga om ordval.	Du skapar stämning i din novell genom att utnyttja person- och miljöbeskrivning på ett sätt som ligger i linje med <i>skräcknovellens</i> tema. Du lyckas också kombinera traditionell skräcknovell med egna förnyande litterära grepp såsom exempelvis genreblandning.
Du visar att du genom litteraturläsningen i år 8 och 9 uppfattat de mest grundläggande dragen för en novells uppbyggnad samt något av <i>skräcknovellens</i> traditionella innehåll.	Argumenterar i diskussioner och grupparbeten för den egna åsikten, ställer frågor som hör till ämnet, lyssnar på andra och granskar dina egna och andras argument	Har bredd i din läsning, gör jämförelser och relaterar det lästa till egna tankar och erfarenheter av olika slag samt visar ett personligt förhållningssätt till texterna.
Kan läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka	Du skriver en <i>skräcknovell</i> med ett större antal av de ingredienser som du lärt dig en sådan brukar innehålla.	Tolkar och värderar med originalitet och precision texter av olika slag.
Kan ta del av, reflektera över och värdera innehåll och uttrycksmedel i bild, film och teater	Gör enkla analyser av innehåll och form hos olika slags texter och använder och behärskar bland annat ord för olika genrer och berättartekniker samt vanliga grammatiska termer	Du visar att du behärskar novellens grunddisposition såsom inledning, upprappning och avslutning samt lägger ned extra möda på <i>skräcknovellens</i> syfte – att överraska, skrämra och eventuellt moralisera (sensmoral/budskap).
Du skriver en <i>skräcknovell</i> som innehåller ett fåtal skrivregel fel i fråga om stavning, styckeindelning och skjiftetecken.	Använder skrivandet för att ge uttryck för tankar, åsikter och känslor och som ett redskap för kommunikation	
Du ger och tar respektfull respons i din basgrupp.	Använder dig av olika källor för att bilda kunskap, granskar och värderar dem samt sammansätter dina resultat så att de blir tillgängliga för andra	

Bilaga 3.7. Lokala betygskriterier för Essä.

G.	VG.	MVG.
Kan aktivt delta i samtal och diskussioner och sätta dig in i andras tankar samt kan redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår och är begripligt	Din essä visar drag av personligt engagemang i ämnet.	Du skriver så att din essä blir tydlig och sammanhängande utan att vara upprepande.
Faktan i din essä är lämpligt vald och är invävd på ett smidigt sätt i din text.	Argumenterar i diskussioner och grupparbeten för den egna åsikten, ställer frågor som hör till ämnet, lyssnar på andra och granskar dina egna och andras argument	Du balanserar dina egna åsikter gentemot andras.
Kan läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka	Du låter andras åsikter om ämnet synas i din text.	Tolkar och värderar med originalitet och precision texter av olika slag.
Kan ta del av, reflektera över och värdera innehåll och uttrycksmedel i bild, film och teater	Gör enkla analyser av innehåll och form hos olika slags texter och använder och behärskar bland annat ord för olika genrer och berättartekniker samt vanliga grammatiska termer	Din essä är väl komponerad av dels intressanta fakta men också skarsinniga egna tankar och åsikter i ämnet som du också argumenterar tydligt för.
Du skriver en essä som innehåller ett fåtal skrivregler i fråga om stavning, styckindelning och skiljetecken.	Du försöker ha en dialog med en tänkt läsare i din text.	
Har kunskaper om språket som gör det möjligt att göra iakttagelser av eget och andras språkbruk	Du gör sådan faktaresarch som behövs för att din essä skall bli mer detaljerad och trovärdig samt upplysande för läsaren.	
	Gör jämförelser och finner beröringspunkter mellan olika texter och tolkar och granskar budskapet i olika medier	



INLEDNING/BÖRJAN?

Obestämd tid och plats :

- "Det var en gång i ett land långt bort i fjärran"
- "En gång för längesedan i kungariket Mikaelien"

PERSONER?

Huvud och bipersoner :

- Hjälte?
- Motståndare?
- Medhjälpare?
- Vägvisare?

UPPDRAG?

Vad är målet?

- En skatt?
- En prinsessa som är fångad?
- Ett storverk?
- Ett omöjligt uppdrag?
- Alltihop?

TILLBEHÖR?

MAGI?

- Egna krafter
- Prylar?
- Transportmedel?

ANDRA SAGOINGREDIENSER?

Något vi missat?

- Varelsor?
- Djur?
- Sagosiffror?
- Övernaturlig natur?
- Förvandlingar t ex prins-groda

**Ont
och
Gott?**

Bilaga 3.10. Modelltext för deckarrecension

Stark deckare – svag faktakontroll (egen titel)

Henning Mankell: *Innan frosten* (faktaruta)
501 s. Leopard CA 298-

Det var nog inte bara Kurt Wallander som blev förvånad, när dottern Linda i slutet av "Danslärarens återkomst" berättade att hon tänkte bli polis. Det var en överraskning även för läsarna, men en effektiv sådan. Linda som vi mött som den bortstötta och trotsigt avståndstagande valde till slut att gå i pappas fotspår. Skulle Henning Mankell efter tio romaner och en novellbok om sin kommissarie med hedern i behåll kunna skriva om en ny generation Wallander i uniform? **(Lägg märke till hur skribenten hänvisar till t ex tidigare produktion och gör en egen reflektion)**

Hans första bok (lägg märke till att rubriker kan fogas in löpande i texten) om Linda Wallander, Innan frosten, visar att det gick alldeles utmärkt. Linda har dock sökt sig till Ystad, så både hon och Henning Mankell får draghjälp från den bättre Kurt Wallander. Det är också först i slutet av romanen som Linda ikläder sig uniformen. Största delen av den utspelas medan hon ännu är ledig efter sin utbildning. Det spejars också till konflikten mellan henne och pappan. Linda får följa utredningen, men Kurt Wallander är lika mycket hennes far som utredningsledare. När Linda tar sig för stora friheter, blir han rasande. Då drabbas hon av faderns vrede, inte poliskommissariens. **(ett slags sammanfattande avsnitt om Lindas förhållande till pappan)**

Som vanligt berättar Mankell en blodig historia. Som så ofta i hans romaner förgrenar den sig långt ner i tiden och till andra sidan jordklotet. Mankell börjar i Guyana och den fruktansvärda massakern i november 1978, då den religiösa fanatikern Jim Jones beordrade alla sina anhängare att begå självmord. **(nu skriver han om miljön)**

En överlevande är en religiös fantast från Sverige, som lämnade sin fru och dotter och deras alternativtullvaro i det ack så korkade svenska sjuttioalet. Han återvänder ett kvartssekel senare. Han har genomskådat Jim Jones, men han tror också att han förstätt vad Jones gjorde för fel. Därför har han grundat en egen sekt, som skall rena människan inför Messias återkomst. Inga offer är för stora, särskilt inte de renande skuldoffer som består av kvinnor som genomgått abort. Så knyter Mankell även in USA:s kristna höger i sin berättelse. **(referens till annan kunskap)**

Dramatiken inleds med två brännande svanar, som flyger över en skånsk insjö **(en beskrivning av handlingen påbörjas)**. Sedan mördas en kvinna, några kyrkor sätts i brand, en kvinna offras rituellt och en av Lindas väninnor försvinner. Det senare gör att Linda dras in i fallet, och hennes personliga engagemang får professionella konsekvenser. Mer än så skall inte avslöjas om skeendet (hör till recensionsgenren).

Han ger en lyhörd bild av Lindas vända, sliten mellan lojaliteterna och redan snärjd i en uniform hon ännu inte satt på sig. Henning Mankell väver också ihop Lindas personliga motiv med fallets skilda delar: sociala, polisiära och politiska.

Jag (ett jag syns – det är någon som värderar) uppskattar även Mankells lekfullhet i tecknandet av en del bifigurer. När han beskriver en kvinnas sökande efter överväxta stigar i Skåne, ger hans bild av hur stigarna överlagrar varandra en fin blinkning åt Lars Gustafssons vackra "Ballad om stigarna i Västmanland". **(referens till annan kunskap)**

"*Innan frosten*" är en utmärkt roman **(omdömesord)**. Den bevisar Henning Mankells särklass bland svenska deckarförfattare. Han har ett skarpslipat språk åtminstone när han anstränger sig. **(omdöme om språket)**.

Så långt är allt väl. Men tyvärr försämrar boken av onödigt slarv. Mankell stavar till skånska Romeleäsen som vore den uppkallad efter marskalk Rommel ("Rommeleäsen"). Han kallar den amerikanska Lake Erie för "Eiresjön", som om sjöns namn var en hyllning till den irländska republiken. Han placerar småländska Anderstorp i Skåne, ganska precis där Anderslöv ligger. Mankell låter den religiöse fantastens alias vara omväxlande Lifton och Clifton, och han har satt ihop ett telegram från en amerikansk polismyndighet på knackig svengelska med konstig ordföljd och felaktiga verbval **(stark kritik mot utvalda delar)**.

Det kan tyckas småaktigt att anmärka på sådana misstag, men den kriminalroman som Henning Mankell skriver är för sin trovärdighet helt beroende av att fakta är korrekta. Då blir slarvet för mycket för läsaren. Dessutom är Henning Mankell numera en mångmiljonindustri. Förlaget måste därför höja sig över den amatörmässighet som sådant slarv avslöjar. **(motivering till kritiken)**

SAGOKORT

NAMN :

SAGA	
FÖRFATTARE	

INNEHÅLL

<i>1. Sammanfatta sagans handling</i>

<i>2. Hur ser det ut där sagan utspelar sig?</i>

<i>3. Vilka typiska sagoingredienser fanns med?</i>	

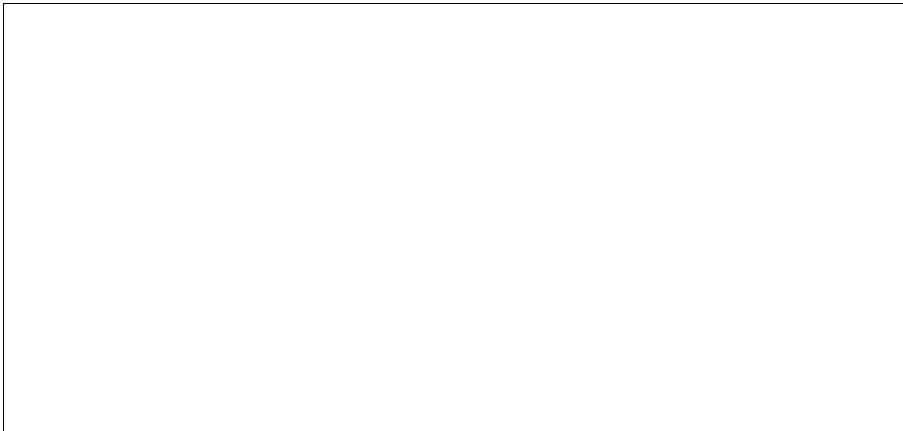
<i>4. Beskriv hur den viktigaste personen/figuren i sagan är</i>

<i>5. Vad tycker du man kan lära sig av denna sagan (sensmoral/budskap)</i>

OMDÖME

<i>Skriv vad du tyckte om sagan. Ge den ett omdöme eller betyg och tala om varför</i>

EN BILD UR MIN SAGA



BILDTEXT :

Bilaga 3.12. Nivåprofildokument

Nivåprofil

Namn: _____

Du har skrivit prov i läsförståelse med en novell som material. Det som jag ville mäta och betygsätta är hur långt du kommit i din läsförståelse. Du skall inte jämföra ditt resultat med andra – det är nästan omöjligt – och därför är det heller inga poäng på provet. Du får här nedanför en nivåprofil som förhåller sig till de frågor som provet innehöll.

Nivå 1 mäter kunskaper som att kunna *beskriva*, *ge exempel* och *besvara* enklare innehållsfrågor samt reflektera över samband.

Nivå 2 mäter (förutom det som anges under nivå 1) förmågan att genom exempel ur texten kunna *motivera* ett svar

Nivå 3 mäter (förutom innehållet under nivå 1 och 2) förmågan att göra en egen *tolkning* och *motivera* denna på ett rimligt vis genom *argumentation* (rimlig sådan) eller genom *hänvisning* till texten eller egen annan erfarenhet, eller både och.

Dessa tre nivåer anger en skala för en utveckling av den språkliga kompetensen *Läsa*. (se även betygsriterier på baksidan)

Sammanräkning

För G krävs 8 svar som når minst nivå 1.

För VG krävs 7 svar som når nivå 2 samt att inte mer än ett fåtal når nivå 0.

För MVG krävs 6 svar som når nivå 3. Ett fåtal som inte når nivå 2. Ej fler än ett svar som når nivå 0.

Namn: _____

Offerlamm- svarshäfte

1.

A) Vilken typ av novell skulle du säga att *Offerlamm* är? Ringa in:

Sagonovell

Deckarnovell

Kärleksnovell

B) Motivera ditt val (Det är en ... därför att). Eget förslag går bra om det är motiverat:

2.

Vem är textens huvudperson?

3.

A) Vilket yrke har den mördade mannen?

B) Hur känner sig kvinnan i texten innan mannen kommit hem? Motivera med hjälp av ett citat ur texten.

C) Vad är det som har hänt som får kvinnan att plötsligt känna sig annorlunda?

4.

Vad är en byffé? _____

5.

Kvinnan i texten dricker alkohol. Finns det något skäl för henne att inte göra det? I så fall vilket skäl?

Intervjumall ang. skräcknoveller

Berätta för mig som om du berättade för någon som inte vet något om det vi jobbat med. Det är ingen bedömningsituation. Jag för inte vidare något till skolvärlden – dvs till din lärare. Var ärlig.

Allmänt - icebreaker

- Vad innehåller en bra skräcknovell? Delar etc.
- Novellgenren – vad är typiskt – dess inton och dess förekommande drag?

Intertextuell/kulturell kontext – närmande till egen uppgift

- Var kommer dina idéer ifrån allmänt? I denna uppgift? Gå ev. till specifika frågor på innehållet. Idéns ursprung.

Situationskontext och metanivå för egen skräcknovell

- Instruktioner – vad har använts?
- Kriterier – hur mycket tittar du på dem? Hjälps eller ej? Uppfattningar?
- Vem är mottagare?
- Tillämpning av instruktioner och kriterier på egen text.

Textinternt – specifikt om egen text

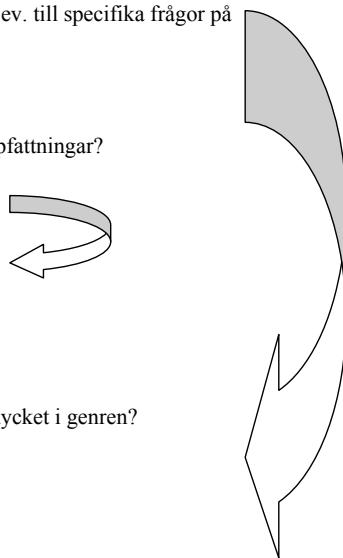
- Summering
- Huvudpunkter
- Språkliga egenheter
- Befråga fel.
- Befråga frånvaro av drag ex. miljö, dialog etc.
- Närvaro av registerdrag – var kom de ifrån? Ev. läser du mycket i genren?
- Inferenser av olika slag – hur tänkte du när du skrev detta?
- Idén till novellen kom varifrån?
- Idén till specifika utdrag?

”Stängande” frågor

- Respons – hur mycket och från vem? Hur värderar du den? Ändrar du mycket efter respons?
- Självvärdering och lärarbedömning.
- Inställning till uppgiften. Rolig – tråkig etc. Gjorde du ditt bästa? Skönlitterärt skrivande – vad tycker du? Lätt svårt etc. Skriva på dator – inställning?
- Bättre eller sämre än din förra novell (Robinsonaden).

Syfte att minnas vid intervjutillfälle:

- Textrorlighet – är du din egen modellläsare?...



Bilaga 3.14. Medgivande

Medgivande - utskick till samtliga föräldrar vars barn går i år 9, X-skolan i X.

Mikael Nordenfors

X 2006-12-13

Hej!

Som jag berättat om vid ett par föräldramöten delar jag min arbetstid mellan att vara svensklärare på X-skolan och att vara doktorand. Eftersom mitt intresseområde är skrivande i svenskämnet har jag mitt skrivbord vid Institutionen för svenska språket. Syftet med mitt avhandlingsprojekt är att försöka gestalta skrivförmåga i grund- och gymnasieskola för att kunna bidra dels till större kunskande kring detta område, dels till en utveckling av en bra skrivpedagogik. Anledningen till detta brev är att jag vill be om ert och era barns **medgivande** och förtroende att använda mig av:

1. Skriva texter; sådana de redan skrivit (innefattande nationellt prov år 5) och sådana de kommer att skriva. Texterna kommer att användas för analys av skrivsätt på olika vis.
2. Inspelningar av skrivprocesser i skolan. Dessa upptagningar innebär att jag spelar in exempelvis responsamtal och lektioner som ingår i skolans regelbundna skrivundervisning under ett eller flera moment under vårterminen.
3. Intervjuutsagor där de i intervju med mig och svenskläraren får kommentera sitt förhållande till skrivande och det skriva i stort och smått.

Metodöversikt

Under vårterminen kommer samtliga texter (som går att få tag på) att samlas in för inskrivning i en databas. En eller flera skrivprocesser kommer att studeras genom inspelning av kommentarer från elever och lärare.

Under gymnasiets första år kommer jag att kontakta några elever för en uppföljningsstudie av hur skrivandet i deras nya svenskmiljö gestaltar sig och hur de upplever denna i jämförelse med det "bagage" de fått med sig från grundskolan.

Etik och sekretess

Elevernas deltagande kommer att behandlas enligt god forskningsetisk sed vilket bland annat innebär att elevernas namn inte skrivs ut, vilket gör det omöjligt att identifiera någon i efterhand. Personuppgifter behandlas konfidentiellt och under tystnadsplikt i enlighet med personuppgiftslagen (1998:204).



Elevens namn: _____

Grupp: _____

Ja, jag samtycker till studien enligt ovanstående beskrivning.

Elevens namnteckning _____

Ja, jag samtycker till att mitt barns texter och intervjuutsagor används för ovanstående syften.

Målsmans namnteckning _____

Medgivandet är inte att betrakta som ett kontrakt utan ni och ert barn kan välja att avbryta deltagandet i studien om ni så önskar. Om ni inte vill delta; lämna rutan okryssad men lämna in blanketten ändå.

Vill ni ha mer information vänd er gärna till:

Mikael Nordenfors;

773 5293

(doktorand)

mikael.nordenfors@svenska.gu.se

Lars-Gunnar Andersson;

lars-gunnar.andersson@svenska.gu.se

773 4465

(huvudhandledare)

Per Holmberg;

773 4468

per.holmberg@svenska.gu.se

(bitr. handledare)

OBS! Var vänliga returnera medgivandet till mig senast den 20/12. Lämnas till respektive mentor alternativt i mitt fack på lärarrummet.

Bilaga 3.15. Empiriska exempel¹ för koderna (utom för utvidgningar som finns i bilaga 3.16)

Citerande röst		Refererande röst		Röstblandning	
Kod	Exempel	Kod	Exempel	Kod	Exempel
<FriA>	" Kom nu Florence älskligen, vi ska äta! " <FriA>			<AR>	Hon kom fram till ett brunnslock och hoppade smidigt över det. Att trampa på brunnslock gav otur, speciellt de med ett A på. <AR> Det hade hon lärt sig i skolan. <AR>
<FriAam>	".../ Morfadern går fortfarande före när det gäller vem som ska få ta hand om familjens pengar." sa <Pgv> Advokat Granlund till sin klient <AD> . "Men så länge du är hennes förmyndare åt flickan behöver du inte vara orolig." <FriAam>				
<FriAm>	Vilka motiv skulle mördaren kunnat ha? Var han ute efter pengar, hämnd eller något annat? <FriAm>				
<FriAmam>	Tre år kvar tänkte <Pgm> hon , tre långa år kvar i skolan. Jag överlever aldrig. <FriAmam>				
<Pgv>	"Du har inte tjuvkikat på paketen hoppas jag." sa <Pgv> Florences mamma/.../	<INDpgv>	Han sa att han skulle gå.		
<Pbv>	"Florence älskligen. Jag och pappa ska åka till julottan nu." viskade <Pbv> Florences mamma/.../	<INDpbv>	Han skrek att han skulle gå.		
<Psv>	"Konrad, jag har funderat på om jag kan få bo hos min morfar ett tag." frågade <Psv> Florence.	<INDpsv>	Han frågade om de skulle gå.		
<Ppv/m>	Men jag kan ju inte vägen till skolan gick det <Ppm> plösligt <Os> upp för Sivan.	<INDppv/m>	Han hörde henne säga att de borde gå.		
<Pgm>	<i>Varför reagerade Konrad så konstigt när jag frågade om jag kunde få bo hos morfar.</i> tänkte <Pgm> Florence /.../	<INDpgm>	Han tänkte att han borde gå.		
<Pbm>	Ska jag gå nu grubblade han.	<INDpbm>	Florence var nu säker på <INDPbm> att Konrad fortfarande var efter henne./.../		
<Psm>	Ska jag gå nu frågade han sig själv.	<INDpsm>	Han frågade sig själv om han borde		

¹ Samtliga exempel är ur den insamlade empirin.

			gå nu.		
<Pmet>	"Varför?" lyckas jag stamma fram.	<INDPmet>	Axel kunde tydligt se att <INDPmet> hon hade en korsett under eftersom hon inte hade varit så smal dagen innan.		
<Ot>	"Jag vet vad du heter", viskade <Pbv> han sedan <Ot> .				
<Op>	"Goddag i stugan!" Hördes <Ppm> en mansröst ifrån dörren <Op>				
<Os>	Åt upp din frukost nu!" sa Konrad bestämt <Os>				
<Oo>	Gå härifrån sa han av ilska .				
<Osp>	Gå härifrån sa han				
<Ov>	Gå härifrån sa jag med lite hopp om framgång .				
<Or>	Inga belägg				
<Osk>	Inga belägg				
<Osv>	Inga belägg				
<Om>	Gå härifrån sa han igen.				
<Bin>	"Jag tänkte bara..." Hon blev avbruten. <Bin> "Du ska inte tänka någonting! Åt upp din frukost nu!"!...!				
<Ben>	"Om Florence vill flytta till mig ska hon väl få det." <FriA> /.../ Hans ton var inte det minsta vänlig och Florence kände hur obehaget spred sig i kroppen. <Ben>				
<Bip>	Konrad hade nästan kommit ifatt henne, han var bara 20 meter bakom henne nu <Bip> . "Snälla, stanna Florence!"!...!				
<Bep>	"Om Florence vill flytta till mig ska hon väl få det." <FriA> Det var Florences morfar som pratade. <Bep>				
<Bepn>	"Jag är ledsen men jag kan inte låta dig komma i min väg." <FriA> Det var något speciellt i Konrads röst, han lät inte som den Konrad Florence kände. <Bepn>				
<Bipn>	Vi fortsatte och blev lite lugnare tills Sara skrek till. <Bipn> – Du vill inte veta vad jag såg! viskade <Pbv> hon med darrande röst <Os> .				
<BD> [ER]	Susanna protesterade vilt, men ingen gav sig. <BD> Jag fick en klump i halsen och kunde inte svara <BD> Stina och Karin bara kollade på Lisa och sedan Moa.<BD>				

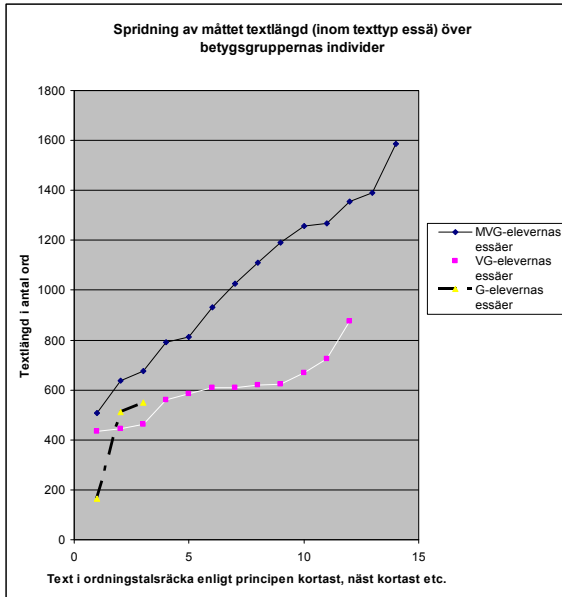
Bilaga 3.16. Uppmärkningskoder för utvidgningar.

<u>Ordning</u>	<u>Huvudkategori:</u> <i>Expansion</i>	<u>Svensk term:</u> <i>Utvidgning</i>	<u>Subkategorier per huvudkategori</u>	<u>Exemplifieras/realiseras ofta genom markörer</u>	<u>Taggas som</u>
Paratax – samordning	Elaboration (s. 397)	Utveckling	Exposition	med andra ord, d.v.s.	<SUExp>
			Exemplification	till exempel	<SUEX>
			Clarification	för att vara mer precis	<SUC>
	Extension (s. 405)	Tillägg	Addition	och, men	<STAd>
			Variation	istället för, förutom	<STV>
	Alternation	(antingen) eller (annars)		<STAlE>	
Enhancement (s. 411)	Specifisering	Temporal	Causal - conditional	[och] samtidigt, efteråt, sedan	<SSTemp>
			Condition - concessive	för, varför han..., [och] i sådant fall, annars	<SSCC>
		Spatial	[och] där...	ändå, [men] trots det, [men]	<SSSp>
	Manner	på så vis, således, alltså	fortfarande, [men ändå]	<SSM>	
Satsradn.	---	---	---	---	<SR>
Hypotax – underordning	Elaboration	Utveckling	Description	relativsatser: som, vars, vilket, vilken.	<UD>
	Extension	Tillägg	Addition	medan (ej tid), förutom, så val som	<UTAd>
			Variation	istället för, snarare än	<UTV>
			Alternation	om...inte (then)	<UTAlE>
	Enhancement	Specifisering	Temporal	under tiden som, när, efter, eftersom, medan, innan	<USTemp>
Spatial			så långt som till, överallt	<USCC>	
	Manner	som om, liksom, på samma sätt som	eftersom, så att, utifall att, om man överväger att, givet att, så länge som, även om, trots att, fastän	<USSp>	
				<USM>	

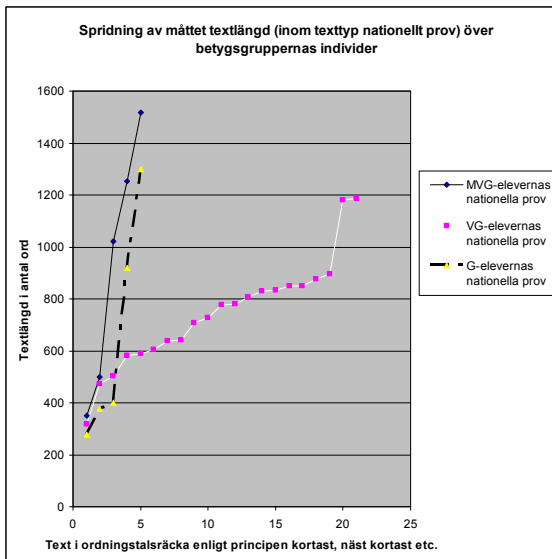
Bilaga 5.1. Tablå över textval för nationellt prov år 5 och 9 samt värden för textlängd (fokustextgrupp gråskuggad)

Elev	År 5 ord. Textval	Text- längd	År 9 omskriv Textval	Text- längd	+/- absoluta tal	+/- relativa tal
1.	Så här gick det	86	Vildmarksminne	735	649	754
2.	Vildmarksminne	196	Vildmarksminne	694	498	254
3.	Örnunge berättar	356	Vildmarksminne	667	311	87
4.	Vildmarksminne	238	Vildmarksminne	77	- 161	- 67
5.	Så här gick det	120	Vildmarksminne	437	317	264
6.	Vildmarksminne	130	Så här gick det	227	97	75
7.	Örnunge berättar	259	Vildmarksminne	503	244	94
8.	Örnunge berättar	208	Vildmarksminne	469	261	125
9.	Örnunge berättar	278	Örnunge	366	88	32
10.	Vildmarksminne	480	Vildmarksminne	731	251	52
11.	Örnunge berättar	309	Vildmarksminne	791	482	156
12.	Örnunge berättar	376	Vildmarksminne	746	370	98
13.	Vildmarksminne	159	Vildmarksminne	474	315	198
14.	Vildmarksminne	421	Vildmarksminne	730	309	73
15.	Så här gick det	132	Vildmarksminne	598	466	353
16.	Vildmarksminne	389	Vildmarksminne	663	274	70
17.	Vildmarksminne	471	Vildmarksminne	760	289	61
18.	Vildmarksminne	604	Vildmarksminne	741	137	23
19.	Örnunge berättar	205	Vildmarksminne	648	443	216
20.	Vildmarksminne	157	Vildmarksminne	488	331	210
21.	Så här gick det	164	Så här gick det	359	195	119
22.	Så här gick det	200	Vildmarksminne	604	404	202
23.	Örnunge berättar	145	Vildmarksminne	429	284	196
24.	Vildmarksminne	208	Örnungen	591	383	184
25.	Vildmarksminne	341	Vildmarksminne	666	325	95
26.	Örnunge berättar	123	Vildmarksminne	464	341	277
27.	Örnunge berättar	438	Vildmarksminne	681	243	56
28.	Vildmarksminne	224	Örnungen	336	112	50
29.	Så här gick det	125	Vildmarksminne	674	549	439
30.	Vildmarksminne	278	Vildmarksminne	568	290	104
31.	Vildmarksminne	277	Vildmarksminne	382	105	38

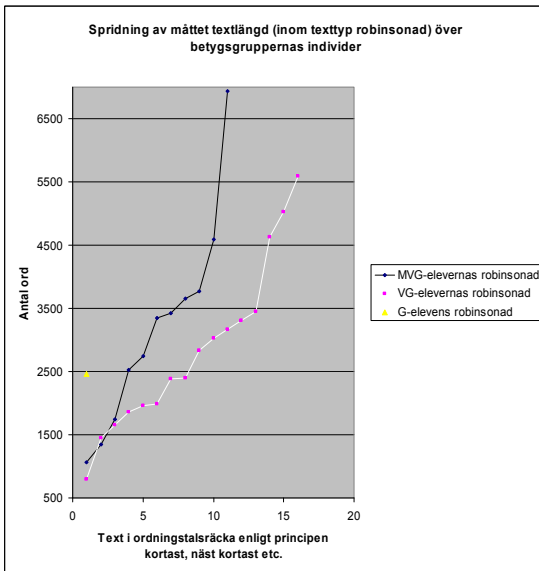
Bilaga 5.2. Spridning av måttet textlängd (inom texttyp essä) över betygsgruppernas individer



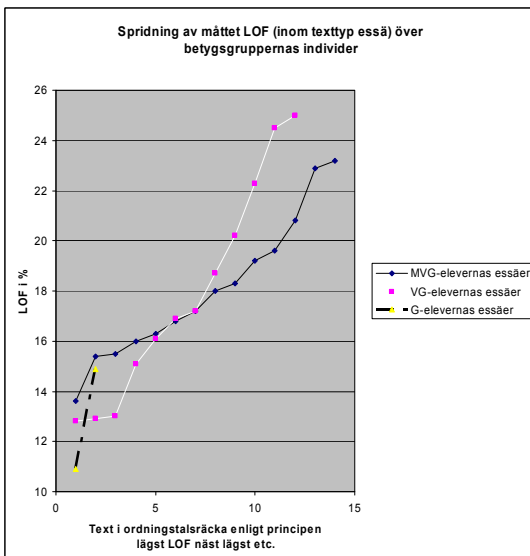
Bilaga 5.3. Spridning av måttet textlängd (inom texttyp nationellt prov) över betygsgruppernas individer



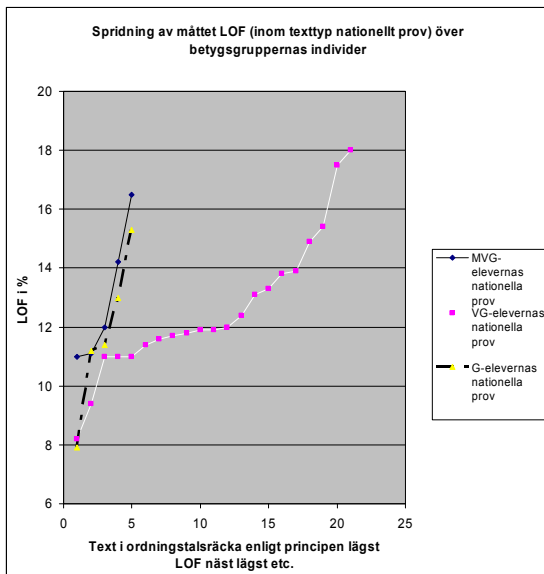
Bilaga 5.4. Spridning av måttet textlängd (inom texttyp robinsonad) över betygsgruppernas individer



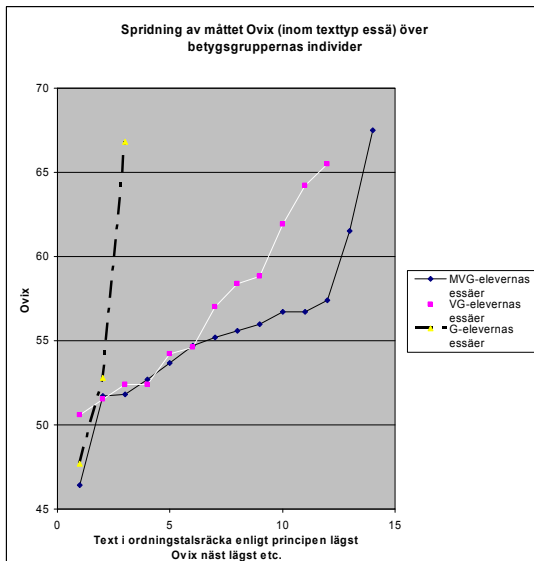
Bilaga 5.5. Spridning av måttet LOF (inom texttyp essä) över betygsgruppernas individer



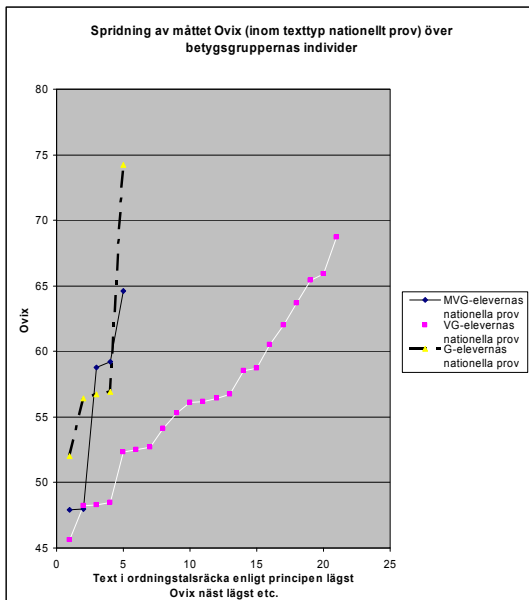
Bilaga 5.6. Spridning av måttet LOF (inom texttyp nationellt prov) över betygsgruppernas individer



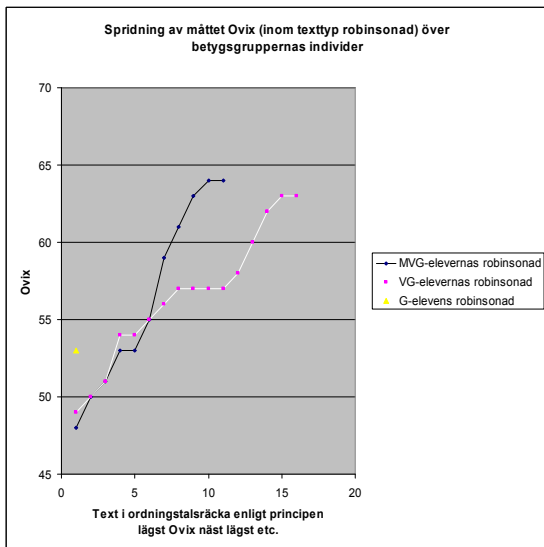
Bilaga 5.7. Spridning av måttet Ovix (inom texttyp essä) över betygsgruppernas individer



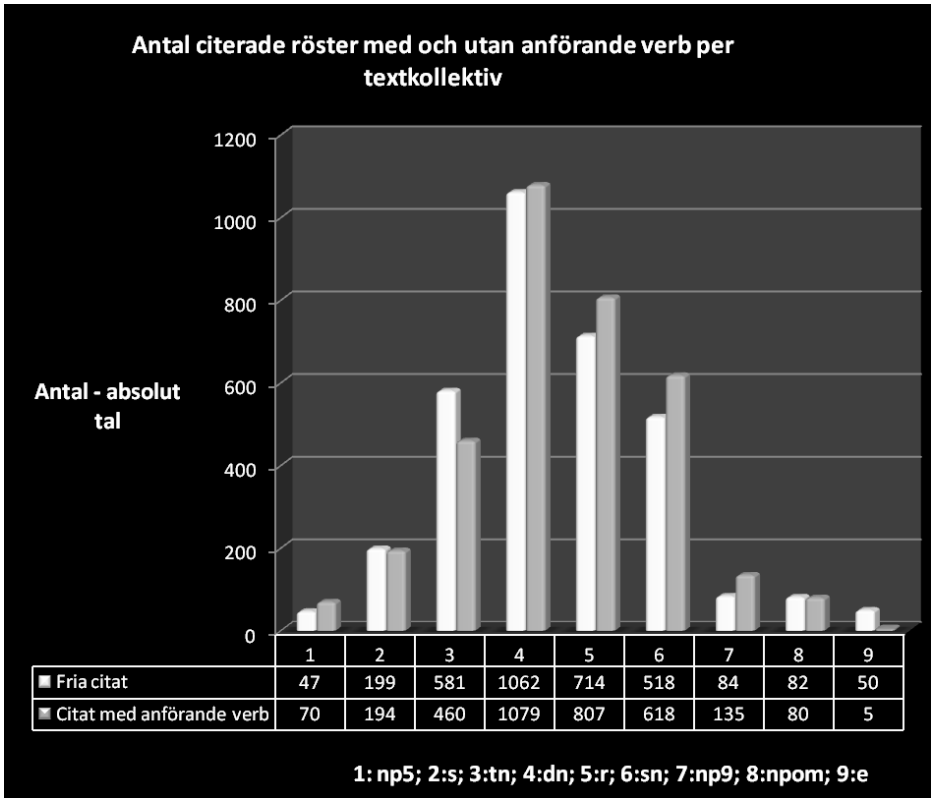
Bilaga 5.8. Spridning av måttet Ovix (inom texttyp nationellt prov) över betygsgruppernas individer



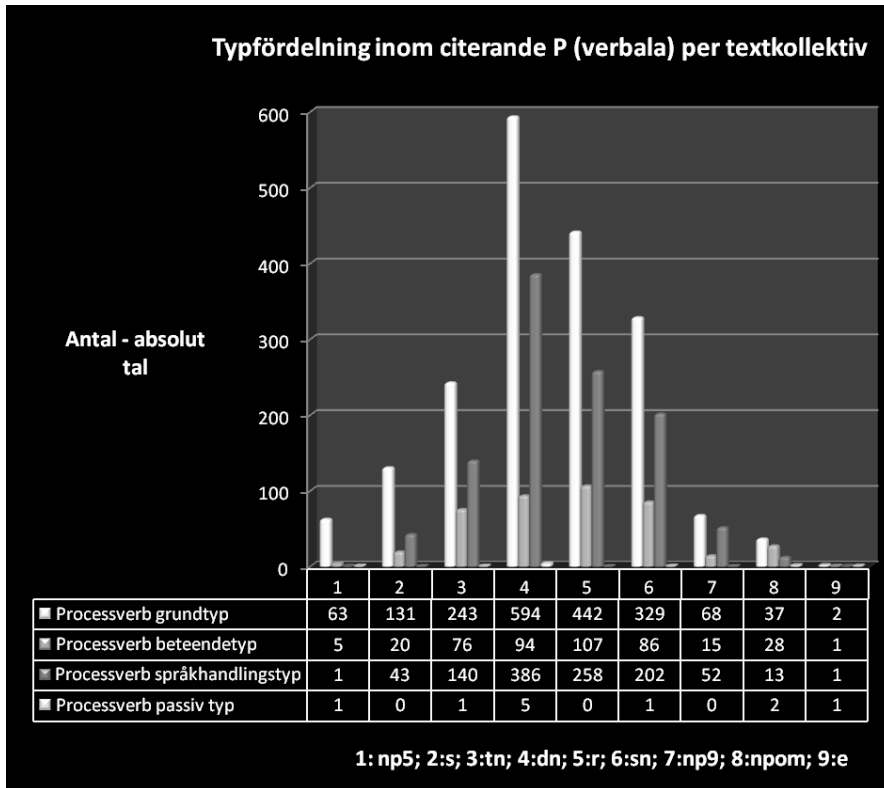
Bilaga 5.9. Spridning av måttet Ovix (inom texttyp robinsonad) över betygsgruppernas individer



Bilaga 6.1. Antal citerade röster med och utan anförande verb per textkollektiv



Bilaga 6.2. Typfördelning inom citerande P (verbala) per textkollektiv



Bilaga 6.3. Verbvariation inom deckarnovellen per betygssteg

Deckarnovellens verbvariation		
	Beteendeverb	Språkhandlingsverb
G	Mumlar, suckar, ,skriker, stammade, utbrast, hojtade, skrattade (7)	Svarar, frågar, fyllde i, undrade, la till (5)
VG	Viskade, ropade, skrattade, skrek, mumlade, halvskrek, stammade, ljög, snyftade, utropade, kraxade, suckade, snäste, skrockade, muttrade, hojtade, utbrast, röt (18)	Frågade, svarade, undrade, fortsätter, föreslår, berättade, förklarade, invände, avbröt, beskrev, tillade, konstaterade, inflikade, informerade, genmälde, upplyste, föreslog, började (18)
MVG	Undrade, skriker (2)	Började, fortsatte, svarade, frågade (4)

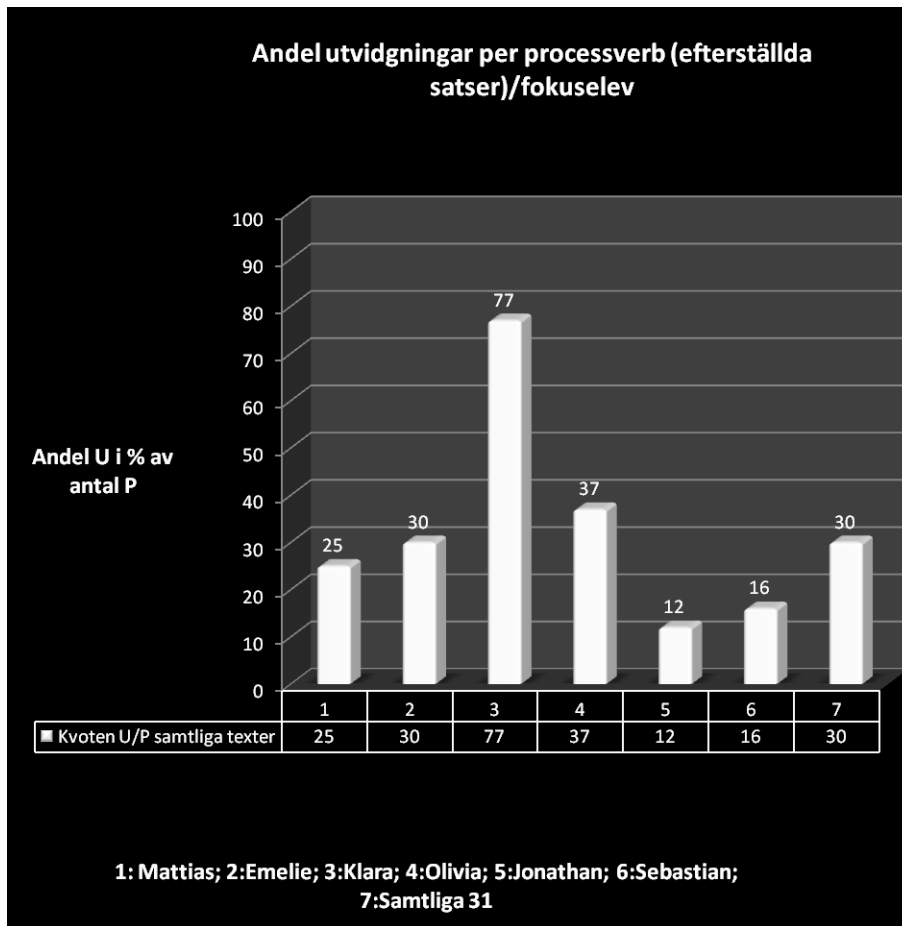
Bilaga 6.4. Enskilda typer av samordnande respektive underordnande utvidgningar för respektive textkollektiv

Texttyp/Kod ²	np5	S	tn	dn	r	sn	Delsumma ³	np9	npom	e	Totalt
Samordnande (S) utvidgningar i citerande sats											
SUExp	0	0	0	0	1	1	2	0	0	1	3
SUC	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0	2
STAd	2	17	61	224	200	207	709	37	37	3	788
SSM	0	1	0	2	2	1	6	0	0	0	6
SSCC	0	0	0	0	3	1	4	0	0	0	4
SSC	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1
SA	2	18	61	227	207	211	724	37	37	4	804
Antal/P-enhet	0,03	0,09	0,12	0,2	0,24	0,31	---	0,25	0,39	0,57	0,21
Underordnande (U) utvidgningar i citerande sats											
UUD	1	5	13	17	23	17	75	0	1	1	78
USTemp	0	1	10	44	61	34	150	10	5	0	165
USM	0	0	3	4	4	0	11	0	3	0	14
USCC	0	1	4	10	1	6	22	2	1	0	25
USC	0	0	0	3	4	2	9	1	0	0	10
SA	1	7	30	78	93	59	267	13	10	1	292
Antal/P-enhet	0,01	0,03	0,06	0,07	0,11	0,09	---	0,09	0,11	0,14	0,08
S och U/P-enhet	0,04	0,12	0,18	0,27	0,35	0,4	---	0,34	0,49	0,71	0,3

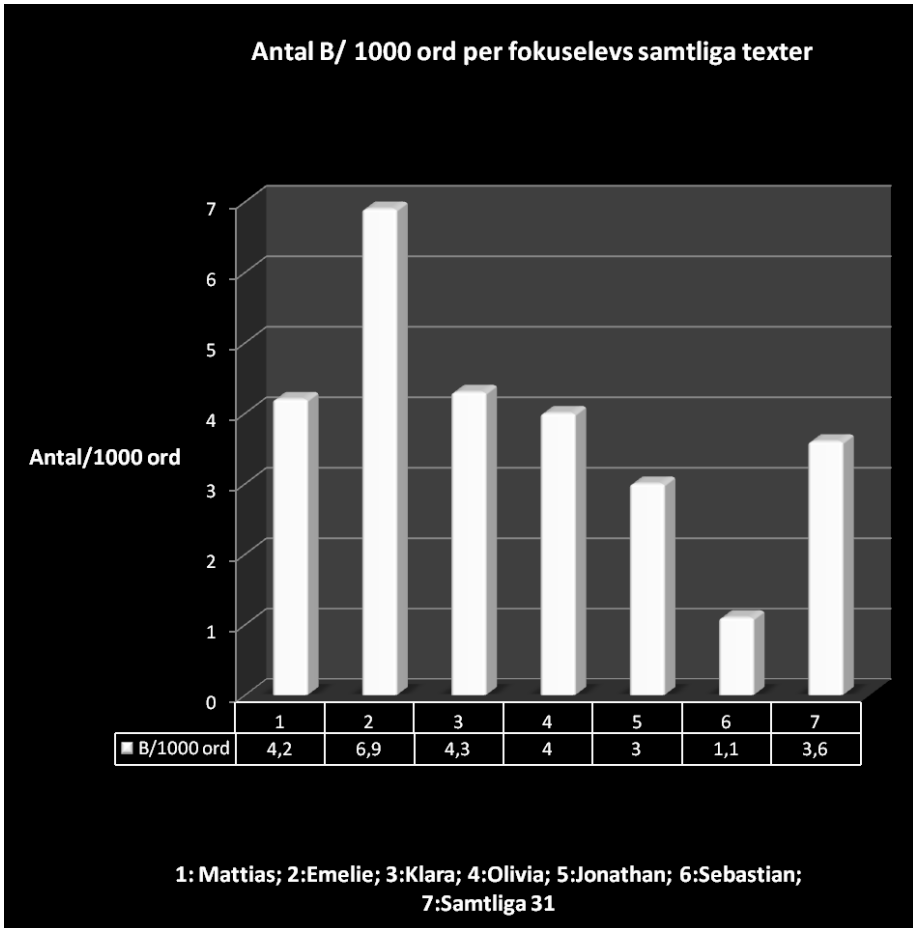
² np5=nationellt prov år 5; s=saga år 6; tn=tonårsnovell år 7; dn=deckarnovell år 8; r=robinsonad år 9; sn=skräcknovell år 9; np9=nationellt prov ordinarie år 9; npom=nationellt prov omskrivning av år 5:s prov i år 9; e=essä år 9.

³ För skönlitterärt textfält – novell 1-5.

Bilaga 7.1. Andel utvidgningar per processverb (efterställda satser)/fokuselev



Bilaga 7.2. Antal B/1000 ord per fokuselevs samtliga texter



DOCTORAL THESIS PREPARED WITHIN THE
FRAMEWORK OF THE GRADUATE SCHOOL CUL

1. Mikael Jensen (2008): *Kognitiv utveckling och låtsaslekens mysterier*. Humaniora med inriktning mot utbildningsvetenskap.
2. Eva Nyberg (2009): *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar – en fallstudie i årskurs 5*. Ämnesdidaktik.
3. Angelika Kullberg (2010): *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Pedagogiskt arbete.
4. Michael Walls (2010): *Framing the Israel/Palestine Conflict in Swedish History School Textbooks*. Samhällsvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning.
5. Anders Fredriksson (2011): *Marknaden och lärarna. Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap*. Samhällsvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning.
6. Cecilia Kilhamn (2011): *Making Sense of Negative Numbers*. Ämnesdidaktik med inriktning mot matematik.
7. Michael Tengberg (2011): *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Humaniora med inriktning mot utbildningsvetenskap.
8. Louise Peterson (2011): *Values in Play-Interactional life with the sims*. Tillämpad informationsteknologi med inriktning mot utbildningsvetenskap.
9. Mikael Nordenfors (2011): *Skriftspråksutveckling under högstadiet*. Humaniora med inriktning mot utbildningsvetenskap.
10. Christian Wideberg (2011): *Ateljésamtalens utmaning – ett bildningsperspektiv*. Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap.

Finns även på CUL:s hemsida: <http://www.cul.gu.se/doktorand/cul-doktorer/>