

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

## **Att berätta för att förstå**

*Om interaktionens, samarbetets och stöttnings roll i  
andraspråksundervisning med arbete med muntligt berättande som  
exempel*

Sofia Davydenko

Magisteruppsats, 15 hp  
Svenska som andraspråk, SSA 220  
Vt 2013  
Handledare: Sally Boyd  
Examinator: Anna Lyngfelt

## Sammandrag

Syftet med uppsatsen är att undersöka interaktionens, samspelets och stöttnings betydelse i muntligt berättande för förmågan att på egen hand i skrift återge innehållet i en berättelse. Har det muntliga berättandet i interaktion och samarbete med en klasskamrat någon påverkan på inlärnarnas skriftliga texter? Finns det några fördelar med att muntligt rekonstruera innehåll i en berättelse innan man börjar rekonstruera den skriftligt? För att få svar på dessa frågor och undersöka interaktionens, samspelets och stöttnings betydelse vid muntligt återberättande för skriftliga texter har jag valt att dels genomföra ett undervisningsförsök då vuxna andraspråksinlärare får arbeta med berättande texter och därefter rekonstruera dem, dels att genomföra kortare individuella intervjuer i syfte att ta reda på deltagarnas egna reflektioner kring muntligt återberättande. Under den första delen av undervisningsförsöket får deltagarna arbeta med att rekonstruera berättelsen skriftligt utan att återberätta den och under den andra delen får deltagarna rekonstruera en likvärdig berättelse muntligt i samspel och interaktion med en klasskamrat innan de börjar rekonstruera den skriftligt. Därefter analyseras och jämförs texter skrivna av en och samma deltagare med avseende på längd och berättelsestruktur. Resultatet av undersökningen visar att texter som är skrivna efter det att deltagarna fick rekonstruera innehållet i dem muntligt är ca 14 % längre än de texter deltagarna skrev utan muntligt återberättande. I undersökningen framkommer även att det är fler texter, skrivna efter muntligt återberättande, som innehåller någon form av resultat som en del av berättelsen och därmed kan betraktas som fullständiga berättelser. Eftersom undersökningens resultat baseras på endast 16 deltagares prestationer och deras svar på intervjufrågor blir det svårt att dra några långtgående slutsatser om återberättandets effekter på det skriftliga språket men med utgångspunkt i forskning som ser språkinläring som ett socialt fenomen kan antas att muntligt återberättande i samspel och interaktion med en kamrat har en positiv påverkan på utveckling av det skriftliga språket.

**Nyckelord:** muntligt berättande, interaktion, samspel, stöttning

## Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Syfte och forskningsfrågor.....	3
3. Forskningsöversikt.....	4
3.1. Lev Vygotskij: samspel som underlag för utveckling.....	4
3.2. Betydelsen av språkligt in- och utflöde för andraspråksutveckling.....	6
3.3. Betydelsen av interaktion för andraspråksutveckling.....	8
3.4. Språkutvecklande arbetssätt: samarbete, stöttning, innehåll.....	9
4. Teoriram.....	11
4.1. Val av analysmått.....	11
4.2. Vad utmärker en berättande text?.....	12
4.3. Berättelsestruktur.....	12
4.4. Temporal framställningsform i berättande texter.....	14
4.5. Språkliga medel på mikronivå i berättande texter.....	15
4.6. Språkflyt i skriftliga texter och texternas längd.....	15
5. Material och metod.....	16
5.1. Val av berättelser.....	17
5.2. Deltagare.....	20
5.3. Genomförande.....	21
6. Resultat.....	22
6.1. Deltagarnas texter.....	22
6.2. Texternas genomsnittliga längd.....	23
6.3. Orientering i deltagarnas texter.....	25
6.4. Handling i deltagarnas texter.....	27
6.5. Resultat i deltagarnas texter.....	31
6.6. Berättelsestruktur: sammanfattning.....	34
6.7. Sammanfattning av intervjuerna.....	35
6.8. Deltagarna om texternas innehåll.....	35
6.9. Deltagarna om skrivande och återberättande.....	36
7. Diskussion.....	38
7.1 Betydelsen av språkligt inflöde, utflöde och interaktion.....	38
7.2. Om innehåll i språkundervisning utifrån undersökningens resultat.....	42

7.3. Texternas längd, berättelsestrukturen och Vygotskijs idéer om samband mellan muntligt och skriftligt språk.....	44
8. Slutsatser.....	46
Litteraturförteckning.....	49

Bilaga 1. Informerat samtycke

Bilaga 2. Deltagarnas texter

Bilaga 3. Intervjufrågor

## 1. Inledning

I mitt arbete undersöker jag samarbetets, interaktionens och stöttnings roll i andraspråksundervisningen med arbete med muntligt berättande som exempel i jämförelse med en annan ofta förekommande klassrumsaktivitet, individuell textläsning. Mitt personliga intresse för detta ämne har väckts under flera års arbete som lärare i svenska som andraspråk inom grundskolan, grundläggande vuxenutbildningen (Sfi) och på gymnasium. Ett återkommande önskemål från andraspråksinlärare på alla nivåer handlar oftast om att kunna få fler tillfällen att använda språket muntligt i klassrummet. ”Jag förstår allt när jag läser men jag har svårt för att prata och förstå talad svenska”, lyder ofta kommentarerna.

Om man gör en koppling till modersmålsinläring kan man se att det muntliga språket i modersmålet alltid föregår utvecklingen av det skriftliga (Vygotskij 2011). Barn som lär sig sitt modersmål lär sig prata först innan de sätter sig i skolbänken och börjar lära sig att skriva. En annorlunda utveckling kan man se vid inläring av främmande språk och även vid andraspråksinläring. Ju äldre andraspråksinlärare är och ju större dess kompetens i modersmålet är desto mer kan man se det omvända fenomenet (Vygotskij 2011). Kompetensen i skriftspråket föregår ofta kompetensen i muntliga språket. Med stöd av kunskaper i modersmålet utvecklar man kunskaper i andraspråket.

Följdfrågor som lärare i svenska som andraspråk ofta ställer sig blir då: Hur kan man jobba språkutvecklande med det muntliga språket? Hur kan man organisera undervisning så att språkutveckling sker i meningsfulla sammanhang där innehållet står i centrum?

Ett försök att aktivt arbeta med utveckling av andraspråksinlärares muntliga färdigheter i svenska kom jag i kontakt med under min tid som lärare på en grundskola som tar emot nyanlända barn. En gång i veckan fick vi besök av en lärare som berättade en till två berättelser för våra elever. Efter att ha lyssnat på berättelsen fick våra elever återberätta den

i mindre grupper med hjälp av bildserier som ritades tillsammans med läraren. ”Läxan” till eleverna blev oftast att berätta samma historia till så många som möjligt hemma: föräldrar, kompisar och syskon.

Trots att våra elever hade begränsade kunskaper i svenska kunde de oftast förstå poängen med berättelsen. En förklaring till det kan vara att eleverna var så koncentrerade på innehållet att de gärna ville förstå hur den slutade. En annan förklaring kan också vara att varianter av samma berättelse finns i flera kulturer. Det var inte helt ovanligt att vi hörde från eleverna: ”vi har samma berättelse i Kurdistan, Somalia, Ryssland fast...”. Dessutom fick de hjälp av andra ”stödverktyg” som t.ex. stödbilder och förklaringar av okända och svåra ord innan läraren började berätta. Förutom många goda skratt och trevliga stunder tillsammans märkte vi också att de flesta eleverna, även de som var blyga och tillbakadragna, började prata mer både i och utanför klassrummet. Eleverna var alltid glada att träffa ”den berättande läraren” och blev inspirerade att berätta egna historier.

Efter denna positiva erfarenhet, en del läsning och funderingar om berättelse som pedagogiskt verktyg kom jag fram till att berättelse som metod kan utforskas i flera olika dimensioner: den sociala, den kognitiva och den språkutvecklande.

Till det som jag kallar den sociala dimensionen hör det sätt på vilket berättelsen genom historien ofta förenar människor (Fast 2001:7). När elever från olika länder samlas kring berättelsen och dessutom känner igen den blir det psykologiska avståndet mellan eleverna och läraren mindre. Trots att gruppmedlemmar kommer från olika länder och har olika erfarenheter kan alla förstå budskapet. Den kognitiva dimensionen av det muntliga språket, som lyfts bland annat av Vygotskij, är att språk och tänkande befinner sig i ett dynamiskt förhållande. Språk och tanke hör ihop och vårt språk påverkar och utvecklar vårt sätt att tänka (Vygotskij 2011). Med utgångspunkt i Vygotskijs tankar kan man föreslå att utveckling av det muntliga språket genom berättande leder till kognitiv utveckling. Berättelse som ett

språkutvecklande arbetssätt kan studeras framför allt genom att observera och analysera hur människornas förmåga att uttrycka sig på andraspråket utvecklas.

Dessa tre dimensioner hör ihop och går i varandra och det är svårt att skilja dem åt i undervisningssituationer. I min uppsats är jag dock främst intresserad av hur det muntliga berättandet påverkar deltagarnas skriftliga texter och därmed kommer jag att jämföra texter skrivna av en och samma deltagare med och utan berättande.

## **2. Syfte och forskningsfrågor**

**Syftet** med studien är att undersöka interaktionens, samspelets och stöttningens betydelse i muntligt berättande för förmågan att i skrift på egen hand återge innehållet i en berättelse.

### **Forskningsfrågor:**

- Har det muntliga berättandet i interaktion och samarbete med en klasskamrat någon påverkan på inlärnarnas skriftliga texter?
- Finns det några fördelar med att muntligt rekonstruera innehållet i en berättelse innan den rekonstrueras skriftligt?
- Hur ser inlärnarnas individuella språkliga produktion ut med avseende på textens berättelsestruktur och längd när de i skrift ska återge innehållet i en berättelse efter det att de har läst den och sedan fått arbeta individuellt med att återge innehållet?
- Hur ser inlärnarnas individuella skriftspråkliga produktion ut med avseende på textens berättelsestruktur och längd när de i skrift ska återge innehållet i en berättelse efter det att de har läst den och sedan har fått återberätta innehållet i den till en klasskamrat?

### 3. Forskningsöversikt

I forskningsöversikten redovisas teorier, vetenskapliga idéer och arbetssätt inom andraspråksforskningen som betraktar språkinlärning och språkutveckling som ett socialt fenomen där språkligt inflöde, inlärares egna språkliga produktion/ utflöde, interaktion och samspel anses vara huvudsakliga villkor för att utveckling på andraspråket ska kunna ske.

#### 3.1. Lev Vygotskij: samspel som underlag för utveckling

Idén om att all kognitiv utveckling generellt och språkutveckling i synnerhet sker i samspel mellan olika individer introducerades av den ryske psykologen Lev Vygotskij som på 1930-talet presenterade sina idéer i boken *Språk och tanke*. Det huvudsakliga budskapet i Vygotskij teori är att all individuell utveckling är ett resultat av interaktion och samspel som sker på social nivå (Vygotskij 2011). Individens inre kognitiva processer kan inte separeras från det sociala livet (Strandberg 2006:48). Med andra ord föregås, enligt Vygotskij den individuella utvecklingen av yttre sociala aktiviteter som enskilda individer är engagerade i. Utvecklingen sker först på en social nivå för att sedan övergå till en individuell (Strandberg 2006:48, 151).

Språket i sig är ett resultat av social aktivitet (Vygotskij 2011; Bråten 1998:15), och samspel och interaktion leder till språkutveckling. Enligt Vygotskij finns det dock ett djupare samband mellan språk, tanke och utveckling. Vårt språk är inte endast en spegling av vårt tänkande (Vygotskij 2011:16). Det finns nämligen en omvänd relation: våra tankar fullbordas i talet d.v.s. yttre språkliga aktiviteter leder till tankearbete och utvecklingen av inre kognitiva processer (Bråten 1998:9, Strandberg 2006:47). Utveckling av språkfärdigheter leder till begreppsbildning både vad gäller vardagliga och vetenskapliga begrepp. Detta i sin tur bidrar till människans kognitiva utveckling (Vygotskij 2011:164).



Vygotskij understryker även undervisningens roll för individuell utveckling. Utveckling är inte ett resultat av passiv mognad (Strandberg:151), den måste föregås av undervisning och yttre aktiviteter. Undervisningen påskyndar och föregår utvecklingen (Vygotskij 2011:312). Stöd för detta påstående har Vygotskij bl.a. i flera empiriska undersökningar som han genomförde på 1920- och 1930- talet tillsammans med flera av sina kollegor. Undersökningarna syftade till att förstå och beskriva hur barn utvecklar vetenskapliga och vardagliga begrepp. Forskarna kom fram till att hos barn i skolåldern förekom ofta begreppsbyggnad av vetenskapliga begrepp före begreppsbyggnad av vardagliga begrepp (Vygotskij 2011). Detta fenomen förklarar Vygotskij med att undervisning om vetenskapliga begrepp även leder till utveckling av vardagliga begrepp, och att individuell utveckling i många fall är en produkt av undervisning (Vygotskij 2011).

I detta sammanhang skriver Vygotskij även om enskilda elevers möjligheter till utveckling som han kopplar till begreppet ”zonen för den närmaste utvecklingen” som syftar till avståndet mellan elevers aktuella utvecklingsnivå d.v.s det de klarar av på egen hand till det som elever kan göra med hjälp av läraren eller mer kunniga kamrater (Vygotskij 2011, Bråten 1998:43). Grundtanken kan sammanfattas som att det som elever idag kan göra med hjälp kommer de imorgon att klara av på egen hand (Flyman Mattsson & Håkansson 2010:82). Med andra ord: för att utveckling ska komma till stånd måste eleverna dels få uppgifter som är något svårare än vad de på egen hand kan klara av (i annat fall sker ingen utveckling), dels behöver de få hjälp och stöd för att klara av uppgiften.

Med utgångspunkt hos Vygotskij kan man anta att arbete med muntligt berättande när det sker i samspel och interaktion mellan lärare och elever leder till utveckling av muntliga färdigheter, vilket i sin tur kan leda till utveckling av skriftspråket och högre kognitiva processer.

### 3.2. Betydelsen av språkligt in-och utflöde för andraspråkutveckling

Den amerikanske andraspråksforskaren Stephen Krashen kom på 1970-80-talet ut med en serie böcker och artiklar där han sammanfattar sin syn på språkutveckling genom att presentera fem bashypoteser: inlärnings-/tillägnandehypotesen, monitorhypotesen, hypotesen om naturliga inlärningsgångar, inpuhypotesen och hypotesen om det affektiva filtret (Krashen 1982:10 ff; Mitchell & Myles 2004:44). Eftersom fokus i min uppsats ligger på att jämföra olika undervisningsmetoders effekter på inlärares språkliga produktion tar jag här endast upp Krashens inlärnings-/tillägnandehypotes och hypotes om begripligt inflöde. Krashen fastslår att det finns en väsentlig skillnad mellan språkinläring och språktillägnande. Språkinläring sker under formell undervisning och resulterar i kunskaper om språket. Språktillägnande sker däremot framför allt omedvetet och i naturliga sammanhang då inlärare har tillgång till begripligt språkligt inflöde (Krashen 1982:10 ff; Mitchell & Myles 2004:45).

Det är dock viktigt att poängtera att med språktillägnande i naturliga sammanhang menar Krashen inte bara kommunikation och tillgång till målspråket utanför klassrummet. Den typen av språkutveckling är också möjlig i formella undervisningssammanhang. Huvudsaken är, enligt Krashens inpuhypotes, att undervisning sker i meningsfull kommunikation där innehållet står i centrum (Krashen 1982:33 ff, Mitchell & Myles 2004:45).

Obegripligt inflöde när inlärare hör målspråket men inte kan förstå innehållet, leder inte till språkutveckling (Krashen 1982, Abrahamsson 2009:177). Tillgång till målspråket får man, enligt Krashen, framförallt genom begripligt språkligt inflöde där infödda eller mer kompetenta talare av språket anpassar sin språkliga produktion efter mottagarens nivå med hjälp av extralingvistisk information i form av till exempel gester och mimik (Abrahamsson 2009:174).

För att språkligt inflöde ska resultera i språktillägnande är det också viktigt att dess nivå ligger något högre än inlärares aktuella språknivå. Om inlärares nivå definieras som  $i$  blir det språkstimulerande språkliga inflödet  $i+1$  (Krashen 1982, Mitchell & Miles 2004:47). Med andra ord bör språkligt inflöde som leder till språkutveckling varken vara för avancerat, så att det stör förståelse av innehållet, eller för enkelt så att inflödet inte utmanar inlärares aktuella språknivå (Flyman Mattsson & Håkansson 2009:79).

Krashens idéer om språkutveckling har haft stort inflytande på andraspråksforskning och inspirerade till många empiriska studier (Mitchell & Myles 2004:45) men samtidigt menar flera forskare att språkinläring är ett alltför komplext fenomen och därmed kan den inte endast förklaras genom tillgång till begripligt inflöde som Krashen menade. Betydelse av samtal, språkligt utflöde/output och interaktion mellan olika talare har lyfts fram som andra viktiga beståndsdelar av framgångsrik andraspråksinläring (Abrahamsson 2009:178)

De flesta språkforskare är överens om att tillfälle att använda och praktisera målspråket leder till ett bättre flyt i språket (Mitchell & Myles 2004:174). Merrill Swain går längre i sin argumentation för betydelse av språkanvändning och språklig interaktion och menar att språkligt inflöde huvudsakligen leder till att inlärare förstår innehållet men för att det ska leda till språkutveckling krävs att de själva produktivt använder språket (Swain 2000:98 ff; Flyman Mattsson & Håkansson 2010:80). Swain utvecklar outputhypotesen där hon tillskriver språkligt utflöde följande funktioner:

- medvetandegörande gällande egna kunskapsluckor
- hypotesfunktionen
- metalingvistiska funktionen (Mitchell & Myles 2004:174)

Swain menar att i de fall det uppstår missförstånd i språklig kommunikation mellan olika talare blir den inlärare som tvingas producera egna yttranden, uppmärksammas på sin egen språkkompetens och försöker omformulera sig. Inlärares prövar sig fram och tvingas att

testa olika sätt att uttrycka sig för att göra sig förstådd. Inläraren tvingas också både medvetet och omedvetet att analysera vad det är i hans eller hennes yttrande som avviker från den språkliga normen och gör att infödda talare inte förstår. När inlärare tvingas formulera om sina yttranden i syfte att göra dem begripliga för samtalsparter blir språkligt utflöde, enligt Swain, språkutvecklande och leder till inlärarspråkets progression (Swain 2000; Abrahamsson 2009: 179).

### **3.3. Betydelsen av interaktion för andraspråksutveckling**

Michael Long anser i sin interaktionshypotes att inflödet blir begripligt inte bara genom att infödda talare eller mer kompetenta talare förenklar språket och anpassar det till mottagarens/inlärarens nivå utan också när det uppstår missförstånd i kommunikationen. När samtalspartnern signalerar förståelse eller bristande förståelse leder det till anpassning i interaktionen vilket resulterar i begripligt inflöde. På detta sätt sker även anpassning och modifiering av kommunikation i interaktionsstrukturen (Long 1981: 268 ff; Abrahamsson 2009:181). Med andra ord gynnas språkutveckling, enligt interaktionshypotesen, när det sker ett slags språklig förhandling i samspel mellan olika talare (Long 1981; Flyman Mattsson & Håkansson 2010:81). Infödda talare och även inlärare använder sig av olika strategier som till exempel upprepningar, bekräftelse att man har förstått budskapet, tecken på bristande förståelse, förklaringar och förtydliganden (Long 1981; Mitchell & Myles 2004:167; Abrahamsson 2009:181).

Inger Lindberg har studerat språklig interaktion i klassrummet och analyserat olika typer av undervisningsaktiviteter som förekommer i andraspråksundervisning med avseende på de kommunikationsmöjligheter som de ger upphov till bl.a. lärarledd textgenomgång, lärarledd diskussion, rollspel, parövningar och gruppdiskussion kring bilder (Lindberg 2005:116). Trots att syftet med studien inte var att analysera olika aktivitetens inlärningspotential kommer hon i sin analys fram till att det finns stora skillnader mellan olika typer av klassrumsaktiviteter vad det gäller alla inlärares

möjligheter att komma till tals. Smågruppsaktiviteter som till exempel samtal, parövningar och smågruppsdiskussioner kräver att alla deltagare aktivt tar initiativ och större ansvar för sitt lärande än vad som krävs i lärarledda aktiviteter som till exempel i helgruppsdiskussion (Lindberg 2005:212 ff). En annan fördel med smågruppsaktiviteter som lyfts fram i Lindbergs forskning är att dessa i stort sett liknar samtal i naturliga sammanhang utanför klassrummet vilket ger deltagarna möjlighet att träna sitt språk i autentiska situationer (Lindberg 2005:224). Utifrån sina observationer drar Lindberg även slutsatsen att det inte förekommer några eller väldigt få klassrumsaktiviteter som syftar till att utveckla inlärnarnas förmåga att självständigt bygga upp sammanhängande berättelser och redogörelser. Det finns även få möjligheter för deltagarna att hålla samman och utveckla sin språkliga produktion med hjälp av konjunktioner och adverbiala uttryck som *men, eftersom, dessutom, alltså, visserligen, på sätt och vis* (Lindberg 2005:222 ff). Språkliga aktiviteter som syftar till att inlärare ska kunna utveckla sin förmåga att självständigt göra längre muntliga redogörelser och kunna berätta borde, enligt Lindberg, ha en självklar plats i andraspråksundervisningen (Lindberg 2005:223).

### **3.4. Språkutvecklande arbetssätt: samarbete, stöttning och innehåll**

Språkutvecklande arbetssätt är ett återkommande ämne i andraspråksforskningen. Hur ska man lära ut språk på det bästa sättet? Hur ska man göra undervisningen både meningsfull och språk- och kunskapsutvecklande? Hur ska man tillämpa teoretiska kunskaper i praktiken? Dessa och många andra frågor som rör språkinläring ställer sig även de flesta lärare som jobbar med språkundervisning.

Med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet och Vygotskijs idéer presenterar Pauline Gibbons i sin bok *Stärk språket Stärk lärandet* konkreta arbetssätt och modeller som främjar elevernas språk- och kunskapsinläring. Dessa modeller och arbetssätt grundar sig i tre huvudsakliga principer som går som en röd tråd genom hela boken: *samarbete, stöttning och innehåll* (Gibbons 2002).

Enligt Gibbons syn på undervisning byggs språkkunskaper i ett tätt samarbete både mellan läraren och eleverna men också i kontakter och samspel mellan klasskamrater (Gibbons 2002:26). Elever är aktiva kunskapssökare som utvecklas genom att ställa frågor, interagera och komma till insikt (Gibbons 2002:12). Språkinläring och språkutveckling grundar sig i sociala relationer människor emellan. Parövningar, grupparbete, smågruppaktiviteter är några exempel på konkreta övningar som, enligt Gibbons, är optimala för andraspråksutvecklingen.

En annan viktig del i Gibbons pedagogik är begreppet stöttning, vilket innebär att för att elever ska kunna utveckla sitt språk behöver de stöd och hjälp från läraren eller kamraterna (Gibbons 2002:29). Stöttning kan också innebära att elever tar hjälp i sitt arbete av olika typer av yttre verktyg, som till exempel bilder eller foton när de jobbar med att skapa texter som handlar om egna upplevelser eller återberättar något (Gibbons 2002:101). Enligt Gibbons borde stöttning också vara framtidsorienterad och bara syfta till det elever inte klarar av på egen hand, annars sker ingen utveckling (Gibbons 2002:29).

Gibbons menar att ett språk bäst lärs in i ett sammanhang och att det hör till lärarens ansvar att skapa mening i sin undervisning (Gibbons 2002:12). Författaren är kritisk till den formaliserade undervisningen där läraren i kontrollsyfte ställer frågor som den redan har svar på och förespråkar i sin tur kommunikativa övningar där det finns en kognitiv klyfta (Gibbons 2002:26). Sådana övningar bygger på ett autentiskt intresse och väcker elevernas naturliga nyfikenhet och engagemang.

När det gäller elevernas samarbete kring meningsfullt innehåll kan berättande betraktas som en kommunikativ övning där innehållet står i centrum samtidigt som elever har ett genuint intresse för att lyssna på berättelsen och förstå innehållet.

## 4. Teoriram

För att förstå och undersöka interaktionens, samspelets och stöttnings roll i andraspråksundervisning med arbete med muntligt berättande som exempel har jag valt att analysera texter skrivna av en och samma skribent både med och utan muntligt berättande. Målet med analysen av deltagarnas texter är att jämföra berättelsestruktur och längd av inläratexter efter det att de har arbetat enligt två olika arbetssätt. Det första arbetssättet innebär att deltagarna får läsa en kort berättelse och därefter blir ombedda att rekonstruera texten i skrift. Det andra arbetssättet innebär att deltagarna läser en liknande berättelse men innan de ska rekonstruera texten, får de återberätta innehållet i den för en kurskamrat som inte har läst den. Syftet med min studie är att undersöka om det faktum att deltagarna får återberätta, d.v.s. rekonstruera texten muntligt innan de får rekonstruera den skriftligt, har påverkat texternas kvalitéer med avseende på berättelsestruktur och längd.

### 4.1. Val av analysmått

Språkinläring är ett komplext fenomen och hur det slutliga resultatet av inläringen blir beror på många individuella och yttre faktorer. Dessutom är språkinläring en tidskrävande process och det är inte helt okomplicerat att undersöka inlärningspotential och effekter av ett arbetssätt på den språkliga formen under denna studie, även om ett sådant angreppssätt kunde vara möjligt om man observerade deltagarna under en längre period. Därför har jag i min studie valt att undersöka berättelsens utformning, d.v.s. dess struktur och längd i de skriftliga texterna. Med andra ord är målet med min analys inte att granska den språkliga korrektheten utan att titta närmare på innehållet och den narrativa strukturen i deltagarnas texter. Ett sådant urval är också nödvändigt för att det inte heller är möjligt att ge en heltäckande bild av en text utifrån en analysmodell. Enligt Nyström (2004:18) måste man, innan man börjar analysera texten, välja en eller ett par aspekter som ska studeras under textanalysen.

I analysen av deltagarnas texter blir då följande frågor aktuella: Följer texten berättelsestrukturen? Återger texten innehållet i den berättelse som deltagarna har läst? Påverkas textens flyt av det faktum att deltagarna fick rekonstruera berättelserna muntligt innan de skrev ned berättelsernas innehåll?

För att få svar på dessa frågor i analysen av deltagarnas texter är det aktuellt att redogöra för de utmärkande dragen i berättande texter och även att operationalisera följande begrepp: berättelsestruktur och flyt.

#### **4.2. Vad utmärker en berättande text?**

I forskningslitteratur som behandlar textanalys och analys av berättande texter framkommer det tydligt att, för att en text eller muntlig framställning ska kunna betraktas som en fullständig berättelse måste den innehålla vissa gemensamma drag (Labov & Waletzky 1967; Labov 1972; Håkansson 2003; Nyström 2004; Almér 2011). Dessa gemensamma drag i narrativa texter eller muntliga berättelser kan grupperas under tre rubriker:

- fast berättelsestruktur;
- temporal framställningsform;
- användning av sådana språkliga verktyg på mikronivå som är utmärkande för berättande texter

I det följande avsnittet redogörs kort för dessa gemensamma drag och görs sedan ett val av analysmodell som används i denna studie.

#### **4.3. Berättelsestruktur**

1967 presenterade William Labov och Josua Waletzky i en vetenskaplig artikel ”*Narrative analysis: oral versions of personal experience*” en narrativ modell som forskarna använde för att analysera muntliga berättelser som var producerade under intervjuer. Denna modell utvecklades och kompletterades sedan av Labov (1972) i hans studie ”*Language in the inner city*” (Vuorimaa 2012:29). Enligt Labov (1972) kännetecknas en fullständig berättelse (Labov använder termen narrativ) av sex följande element: *abstrakt, orientering, handling, evaluering,*



*resultat och koda*. Nedan följer en kort sammanfattning av den labovska modellen.

I den labovska modellen ska *abstrakt* fungera som ett slags introduktion till berättelsen. Berättaren förbereder lyssnaren och kan inleda sin berättelse med några meningar som fungerar som bakgrund till varför berättelsen kommer att berättas, och sammanfattar kort vad berättelsen kommer att handla om utan att avslöja dess innehåll alltför mycket (Labov 1972:363f).

I det andra berättelseelementet, *orienteringen*, presenteras tid, plats, personer och situation som berättelsen kommer att handla om. Här ger berättaren en bakgrund till själva handlingen. Det som utmärker orienteringen är att man här kan finna många yttranden som beskriver vad som har hänt innan. (Labov 1972:364).

Berättelsens *handling* innehåller händelseförloppet framställt i temporal ordning. För att man ska kunna betrakta texten som en fullständig narrativ måste handlingen, enligt Labov, innehålla minimala narrativa sekvenser som beskriver handlingen i en korrekt tidsföljd d.v.s. berättelsens kärna ska beskriva händelser i den tidsordning som de ägde rum i verkligheten.

*I evalueringen* uttrycker berättaren sin egen inställning till berättelsen och här kan motiveringen till varför man berättar just denna berättelse bli tydlig. Det kan göras genom att berättaren till exempel kommenterar berättelsens innehåll med att säga att något i berättelsen kändes spännande, intressant eller konstigt. Evaluering är enligt Labov inte platsbunden och kan finnas överallt i berättelsen (Labov 1972:369 ff).

Enligt Labov ska *resultatet* finnas näst sist i narrativen. I resultatet berättas hur historien slutade och här får berättelsen sin upplösning. Det sista elementet i den labovska modellen är *koda* som signalerar för lyssnaren att berättelsen har kommit till sitt slut (Labov 1972:363 ff).

En svensk forskare, Gisela Håkansson, refererar till flera undersökningar vars syfte är att jämföra berättelsestruktur i uppsatser av barn med svenska som modersmål och barn med svenska som

andraspråk (Håkansson 2003:183ff) och i likhet med Labov menar hon att för att en berättelse ska uppfattas som en sammanhängande enhet måste den ha ett slags underliggande berättelsegrammatik och följa en fast berättelsestruktur. Enligt Håkansson har en berättelse vissa obligatoriska delar: *inledning*, *huvudhändelse*, *avrundning/avslutning* och eventuellt en *värdering*. Berättelseanalys enligt dessa element har tillämpats i flera undersökningar som behandlar berättande texter av både första- och andraspråkselever (Holmberg & Sahlén 1987; Lindberg & Juvonen och Viberg 1990; Andersson 1997, refererad i Håkansson 2003).

Dessa berättelseelement har en tydlig koppling till berättelsestrukturen i den labovska narrativa modellen. *Inledningen* ska, enligt Håkansson, presentera bakgrunden och ge uppgifter om tid, plats och personer (*orientering* i Labovs modell), *huvudhändelse* kan ofta representera konflikt (*handling* i Labovs modell) och efterföljande *avrundning/avslutning* där man får veta hur berättelsen avslutas tillsammans med eventuell *värdering* påminner i stora drag om Labovs *resultat, koda och evaluering*. Det som är intressant för min studie är att Håkansson, till skillnad från Labovs undersökningar som fokuserar på muntliga berättelser, analyserar berättelsestrukturen i just skriftliga texter vilket också är målet för min analys.

Eftersom berättelseelement i Labovs modell och i Håkanssons undersökningar i stort sett representerar samma berättelsestruktur har jag i min studie valt att analysera berättelsestruktur i deltagarnas texter utifrån följande berättelseelement: *orientering, handling och resultat*.

#### **4.4. Temporal framställningsform i berättande texter**

Det som utmärker berättande texter är att meningar och satser i den är länkade till varandra i tidsföljd (Hellspong & Ledin 1997:21) d.v.s. berättelsens huvudsakliga handling måste beskrivas i en viss tidsordning. Det är just den kronologiska dispositionen och berättelsens tidslinje som ger berättelsen dess struktur (Nyström 2004:143).

Även Labov understryker att berättelsens innehåll speglar den ordning i vilken de beskrivna händelserna inträffade. Om man ändrar ordningen i berättelsen kan detta påverka hela berättelsens betydelse. Alla handlingssekvenser borde vara sammankopplade med varandra så att de följer handlingens ordning (Labov 1972:360 ff).

Vid analys av texter som är återgivningar av berättelser, vilket är målet för min analys, kan ett sådant krav på berättelsestrukturen visa att skribenten har förstått berättelsen eller tyda på skribentens bristande förståelse för berättelsens innehåll.

#### **4.5. Språkliga medel på mikronivå i berättande texter**

För att återge berättelsens händelseförlopp i temporal ordning använder oftast berättaren språkliga verktyg på mikronivå. Till dessa språkliga medel kan adverb tillhöra (*sedan, alltså, därefter*), konjunktioner (och, men, därför) och även användning av pronomen (*han, hon, de*) i stället för till exempel tilltalsnamn. (Håkansson 2003:183)

I samma syfte använder berättaren oftast tempus som uttrycker förfluten tid. Berättelsen återger händelserna som redan är avslutade och för att innehållet i den ska spegla händelseförloppet blir det naturligt att uttrycka det med verb i förfluten tid. Även ett stort antal handlingsverb som till exempel *känka, bära* och *bygga* hör enligt Nyström till de utmärkande dragen hos berättande texter. (Nyström 2004:144f).

#### **4.6. Språkflyt i skriftliga texter och texternas längd**

Analys av en sådan aspekt som flyt i skriftliga texter skiljer sig från hur man kan analysera flyt i muntliga framställningar. I muntliga presentationer kan till exempel följande analysmått tyda på att inläraren har bättre eller sämre flyt i språket: *tjuvstart, upprepningar, självkorrigeringar* och *omformuleringar*. Även *antal pauser* och *pausernas längd* kan också vara tänkbara mått för analys av flyt i det muntliga språket. Inlärare som klarar av att producera längre yttranden med kortare och färre pauser kan anses ha mer flyt i språket (Ellis & Barkhuzein 2005:145ff).

Av naturliga skäl är inga av dessa mått användbara för analys av en skriftlig text. Hur ska man då kunna mäta flyt i skriftliga texter? Hur kan man se att en skriftlig text skiljer sig från en annan med avseende på flyt?

Enligt några språkforskare kan tal- och skrivhastigheten vid språklig produktion vara ett analysmått som säger en del om flyt i inlärspråk (Wiese 1984; Lennon 1990, refererad i Ellis & Barkhuzein 2005). Med andra ord kan de inlärare som kan producera både muntliga och skriftliga texter snabbare än andra, anses ha bättre flyt i språket.

Deltagare i min studie har fått lika lång tid för att producera sina båda texter och de flesta skribenterna har utnyttjat hela den avsatta tiden. Om deltagarnas texter varierar i längd betyder det att de längre texterna var skrivna snabbare. Detta i sin tur kan tyda på att, de gångerna deltagarna skrev längre texter under lika lång tid hade de bättre flyt i språket, d.v.s. längden på texterna i min studie är ett analysmått som mäter flyt i språket.

## **5. Material och metod**

För att få svar på mina forskningsfrågor och undersöka interaktionens, samspelets och stöttnings betydelse i muntligt berättande för förmågan att på egen hand i skrift återge innehåll i en berättelse har jag valt att jämföra inlärnarnas texter som är producerade efter det att de har jobbat med två olika arbetssätt. Undervisningsförsöket genomförs på en grupp vuxna inlärare av svenska. Jag jämför texter av en och samma deltagare och försöker se om det muntliga berättandet har haft någon inverkan på deltagarnas skriftliga texter.

Under den första delen av arbetet får deltagarna läsa en berättelse. Därefter ombeds deltagarna att skriva ned berättelsens innehåll. Under andra delen av arbetet får deltagarna läsa en berättelse som bedöms som likvärdig och får sedan återberätta den muntligt för en kamrat som inte har läst den. Därefter ombeds deltagarna att skriva ned berättelsens innehåll.

Jag har även valt att intervjuva alla deltagare om hur de själva ser på det muntliga återberättandets, samspelets, interaktionens och stöttnings betydelse när de ska skriftligt återge innehåll i en berättelse.

### 5.1. Val av berättelser

I valet av berättelser utgick jag från likvärdighet i följande moment: berättelsens längd i ord, berättelsestruktur, temporal framställningsform och antal språkmedel utmärkande för berättande texter på mikronivå: verb, tempus, adverb och konjunktioner. Berättelsestrukturen i originalberättelserna analyseras utifrån berättelseelement som har tagits fram inom teoriramen: orientering, handling och resultat.

I nedanstående tabell presenteras berättelser deltagarna har fått arbeta med under denna studie.

**Tabell 1. Berättelser**

	Berättelse A <b>Munken och den unge mannen</b>	Berättelse B <b>En bunt pinnar</b>	Berättelse C <b>Den magiska drycken</b>
<b>Berättelsens längd i ord</b>	186	189	186
<b>Berättelsestruktur</b>			
<b>Orientering</b>	Det var en gång en gammal vis munk som bodde i ett tempel i Japan (15 ord)	Det var en gång en kvinna som hade sju barn och levde ensam med dem. De hade det ganska jobbigt hemma och många av barnen retade varandra och inte sällan så var det något som grät. Mamman kände att hon inte klarade av att ha det så här. Hon ville inget hellre än att få de att förstå att man behöver varandra (62 ord)	Det var en gång en kille som ville lära sig allt snabbt. Han ville dessutom bli stark på en gång.(20 ord)

<p>Handling</p>	<p>En dag hörde munken någon som otåligt bankade i tempelporten. Han öppnade och utanför stod en ung man som sade: ”Jag har läst vid många universitet och haft många kloka och visa lärare. Men om det skulle finnas luckor i min utbildning hoppas att ni kan hjälpa att fylla ut dem”. ”Javisst”, sa den gamle vise munken. ”Följ med in och drick te med mig så kan vi diskutera dina studier”. Då teet var klart började munken försiktigt hålla te i den ungen mannens kopp och när koppen var full, fortsatte munken hålla så att teet rann ned över den unge mannens händer och ned i hans knä. Den unge mannen ryckte till och skrek: ”Och du ska vara en vis man?! Du är en idiot som inte ens kan se när koppen är full!” (135 ord)</p>	<p>Så en dag sa mamman plötsligt: ”Nu går ni härifrån allihop! Gå ut och hämta var sin pinne i skogen och kom tillbaka!” Barnen trodde att mamman hade blivit knäpp. Vad skulle de ha pinnarna till? När de kom tillbaka satte de sig runt mamman och hon gav en av pinnarna till den äldste sonen och sa: ”Försök att bryta sönder pinnen”. Han tog pinnen och kunde lätt bryta sönder den. ”Men om du tar allihop i en bunt. Då går det inte att knäcka dem”. Den äldste sonen fick nu försöka att knäcka pinnarna i bunten men lyckades inte. Flera av barnen ville prova men igen klarade av att knäcka pinnarna i bunten. (115 ord)</p>	<p>En dag fick han höra att det fanns en grotta uppe i ett berg. Där inne fanns en dryck och om man drack den så blev han stark på en gång. Det ville han gärna bli så han tog sig till berget och hittade grottan. Men precis när han skulle gå in hoppade det ut en liten dvärg. ”Om du ska in så får du ta ner mig först”, sa dvärgen. Och så började de brottas men dvärgen var för stark och killen lyckades inte få ner honom. Men killen kom tillbaka och så där fortsatte det flera dagar och veckor. Killen återvände för att brottas mot dvärgen. Till slut så fick han ner honom på rygg och klev in i grottan. Där stod en bägare. Killen gick fram och tog tag i bägaren. Lyfte den och drack. Men det var bara vanligt vatten. (144 ord)</p>
<p>Resultat</p>	<p>Den gamle mannen svarade lugnt: ”Precis som koppen</p>	<p>Barnen förstod från den dagen att det var viktigt att hålla</p>	<p>Han kände sig lurad tills dvärgen sa ”Du är ju stark</p>

	är ditt huvud så fyllt av tankar att det inte finns plats för fler. Kom till mig med en tom hjärna. Först då jag kan lära dig något".(36 ord)	ihop.(12 ord)	nu. Genom att kämpa mot mig så har du blivit stark!".(22 ord)
<b>Temporal framställningsform</b>	<p><b>Kronologiska dispositionen av händelser i dåtid.</b></p> <p><b>Direkt tal anges i nutid:</b>" Jag har läst vid många universitet och haft många kloka och visa lärare. Men om det skulle finnas luckor i min utbildning hoppas att ni kan hjälpa att fylla ut dem"; "Javisst", ... "Följ med in och drick te med mig så kan vi diskutera dina studier"; Och du ska vara en vis man?! Du är en idiot som inte ens kan se när koppen är full!"; "Precis som koppen är ditt huvud så fyllt av tankar att det inte finns plats för fler. Kom till mig med en tom hjärna. Först då jag kan lära dig något" (98 ord)</p>	<p><b>Kronologiska dispositionen av händelser i dåtid.</b></p> <p><b>Direkt tal anges i nutid:</b> " Nu går ni härifrån allihop! Gå ut och hämta var sin pinne i skogen och kom tillbaka!"; "Försök att bryta sönder pinnen"; "Men om du tar allihop i en bunt. Då går det inte att knäcka dem" (37 ord)</p>	<p><b>Kronologiska dispositionen av händelser i dåtid. Direkt tal anges i nutid:</b>" . "Om du ska in så får du ta ner mig först"; "Du är ju stark nu. Genom att kämpa mot mig så har du blivit stark!". (26 ord)</p>
<b>Språkliga medel på mikronivå</b>	<b>Tempus som uttrycker förfluten tid:</b> bodde, bankade, öppnade, stod, har läst, haft, sa, var, började, fortsatte,	<b>Tempus som uttrycker förfluten tid:</b> var, hade, levde, retade, grät, kände, klarade, ville, sa, trodde, hade blivit	<b>Tempus som uttrycker förfluten tid:</b> var, ville, fick höra, fanns, drack, blev, tog, hittade, skulle

	<p>rann, ryckte till, skrek, svarade</p> <p><b>Ord och adverb som uttrycker kronologin i berättelsen:</b> det var en gång, en dag, då, när</p> <p><b>Handlingsverb:</b> bankade, öppnade, kan hjälpa, började hälla te, fortsatte hälla, rann över, ryckte till, skrek</p>	<p><b>Ord och adverb som uttrycker kronologin i berättelsen:</b> det var en gång, inte så sällan, en dag, när, då</p> <p><b>Handlingsverb:</b> retade, hämta, kom tillbaka, satte sig runt, gav, bryta sönder, knäcka,</p>	<p>gå in, hoppade, började, lyckades, kom, fortsatte, återvände, stod, drack</p> <p><b>Ord och adverb som uttrycker kronologin i berättelsen:</b> det var en gång, en dag, men precis när, och så, men, till slut</p> <p><b>Handlingsverb:</b> lära sig, drack, tog sig till berget, hittade, hoppade ut, brottas, kom tillbaka, återvände, gick fram, tog tag, lyfte</p>
--	--	--	---

## 5.2. Deltagare

Gruppen som jag har valt att genomföra min studie på består av 20 vuxna inlärare av svenska. Det gemensamma för alla deltagare är att de har god studievana och att alla har akademisk bakgrund från sina hemländer, förutom en som har gymnasial utbildning. Deltagarna går en intensiv kurs där de kombinerar studier i svenska språket, får grundläggande kunskaper om svenskt arbetsliv och även genomför praktik på olika arbetsplatser. Både svensk kunskaper och vistelsetiden i Sverige varierar något mellan deltagarna. De flesta deltagarna är klara med Sfi-studier på D-nivå men det finns även de som läser Sfi C och några deltagare som läser Svenska som andraspråk 1. Vistelsetiden i Sverige är olika från deltagare till deltagare och varierar från fyra månader till fem år. Alla kom dock till Sverige i vuxen ålder.



### 5.3. Genomförande

Deltagarna informeras om studiens syfte, får möjlighet att ställa frågor och får därefter skriva under ett informerat samtycke. Undervisningsförsöket genomförs i tre steg.

Steg 1. Alla deltagare får texten med berättelse C. Läraren går igenom de viktigaste orden genom att förklara och visa bilder och säkerställer att deltagarna förstår dem. Deltagarna får läsa och bearbeta texten individuellt i 15 minuter. Om deltagarna inte förstår något ord får de möjlighet att fråga läraren eller slå upp ordets betydelse. Deltagarna får även möjlighet att göra skriftliga anteckningar medan de läser texten. Därefter ombeds deltagarna att skriva ned berättelsens innehåll. Inga hjälpmedel i form av anteckningar, lexikon eller hjälp från läraren eller klasskamraterna är tillåtna under själva skrivtillfället. Deltagarna får skriva sina texter i 20 minuter.

Steg 2. Gruppen delas i två mindre grupper: grupp 1 och grupp 2. Deltagarna sitter i par. Grupp 1 börjar arbeta med berättelse B. Arbetsgången i början är samma som under steg 1 när hela gruppen arbetade med berättelse C. Skillnaden denna gång består i att grupp 1 får, efter det att de har arbetat individuellt med texten, muntligt återberätta innehållet i berättelse B för en klasskamrat från grupp 2 som inte har läst den berättelsen. Deltagarna uppmuntras att interagera med varandra och den lyssnande klasskamraten får ställa frågor och be om förklaringar om den inte förstår. Därefter ombeds deltagarna att skriva ned berättelsens innehåll. Inga hjälpmedel i form av anteckningar, lexikon eller hjälp från läraren eller klasskamraterna är tillåtna under själva skrivningen. Deltagarna får skriva sina texter i 20 minuter.

Steg 3. Under sista delen av undervisningsförsöket jobbar deltagarna på samma sätt som under steg 2 men får ombytta roller. De deltagare som har lyssnat på berättelsen får nu läsa sin berättelse individuellt, återberätta den och sedan skriva ned berättelsens innehåll.

Mellan steg 1 och steg 2 i undervisningsförsöket fick deltagarna ta en rast på ca 15 minuter. Sammanlagt deltog 16 deltagare vilket resulterade i 32 texter. För att få reda på deltagarna egna tankar och reflektioner kring det muntliga berättandets påverkan på deras skriftliga texter intervjuades alla deltagarna efter det att de hade jobbat enligt båda arbetssätten. Intervjufrågor finns i bilaga 3.

## 6. Resultat

Det övergripande syftet med uppsatsen är att jämföra berättelsestrukturen och längden i deltagarnas texter som består av rekonstrueringar av berättelser som skribenterna fått ta del av i textform. Berättelse C är skriven direkt efter läsandet. Berättelserna A och B är skrivna efter det att deltagarna efter läsningen fick återberätta texterna muntligt innan skrivandet.

För att klargöra vad eventuella skillnader kan bero på och komplettera de resultat som jag kommer fram till när jag jämför texterna har jag även valt att genomföra kortare enskilda intervjuer med alla deltagare efter det att de har skrivit sina texter (för intervjufrågor se bilaga 3).

Utifrån det befintliga materialet har jag valt att disponera resultatavsnittet i två delar: analys och jämförelse av deltagarnas texter samt redovisning av resultat av genomförda intervjuer med deltagare. Alla deltagares namn i denna studie är anonymiserade.

### 6.1. Deltagarnas texter

Vid analysen av struktur i deltagarnas texter tittar jag på berättelsernas längd och deras disposition utifrån följande berättelseelement: *inledning, orientering och resultat* (4.3.). Transkriberade texter av deltagarnas fullständiga skriftliga berättelser finns i bilaga 2.

## 6.2. Texternas genomsnittliga längd

Nedan i tabell 2 presenteras berättelsernas genomsnittliga längd. Sammanlagt är det 28 skriftliga texter som är med i beräkningen. Det var 16 deltagare som deltog i studien. Förklaringen till att det är färre texter är att en deltagare, Lydia, som var med under hela processen, lämnade in enbart sin första text som var mycket kort (26 ord) och den innehöll bara några inledande fraser. Den andra texten ville hon inte lämna in vilket hon motiverade med att hon inte skrev någonting och inte kunde förstå varken den första eller den andra berättelsen. Lydia var dock med under båda delarna av undervisningsförsöket och ville lämna in en text som hon skrev ned efter det att hon hade lyssnat på en berättelse som hennes klasskamrat Ramona hade berättat. Denna text ingår inte i beräkningen men är intressant i sig och jag kommer att ta upp den längre fram i diskussionsavsnittet. Lydias text som är skriven efter det att hon hade lyssnat på Ramona finns i bilaga 2.

En annan deltagare, vars texter inte finns med i redogörelsen, skrev i den första delen av undervisningsförsöket en av de kortaste texterna (13 ord). Amanuel har av alla deltagare varit längst tid i Sverige (ca 5 år) och anledningen han uppgav till att hans text var mycket kort var att han inte förstått instruktionen till uppgiften tillräckligt bra. I den andra delen skrev Amanuel en mycket längre text (96 ord) men med tanke på den förklaring han gav vid inlämningen av sin första text blir det svårt att dra några definitiva slutsatser om vad som hade påverkat hans texts längd och därmed exkluderades hans texter vid beräkningen av texternas genomsnittliga längd.

**Tabell 2. Texternas genomsnittliga längd i ord**

Berättelse	Genomsnittlig textlängd i ord (originalberättelsen)	Genomsnittlig textlängd i ord (deltagarnas texter)
C "Den magiska drycken", 14 texter	186	102
A "Munken och den	186	122

unge mannen”, 7 texter		
B ”En bunt pinnar”, 7 texter	189	113
Genomsnittlig längd av berättelse A och B	187	117

Som framgår av tabellen omfattar texterna, skrivna av deltagarna efter det att de hade fått återberätta innehållet i berättelsen för en kurskamrat (A eller B), i genomsnitt 117 ord vilket i genomsnitt är 14 % längre än de texter som är skrivna när deltagarna fick rekonstruera berättelserna skriftligt utan att rekonstruera dem muntligt i interaktion och samspel med en klasskamrat. Texterna skrivna utan att deltagarna fick rekonstruera dem muntligt (C) innehåller i genomsnitt 102 ord (se tabell 2).

De kortaste texterna skrivna i den första delen av undervisningsförsöket efter det att deltagarna fick arbeta med berättelse C hör till följande deltagare: Kanya (19 ord), Lydia (26 ord), Leila (43 ord) och Abdulla (61 ord). Dessa fyra deltagare har varit mycket kort tid i Sverige och kan därmed bedömas som relativa nybörjare i svenska: Kanya läser för närvarande en av kurserna på Sfi-nivå och varken Lydia, Leila eller Abdulla är klara med Sfi-studier.

Under den andra delen av undervisningsförsöket skrev tre av dessa deltagare mycket längre texter: Kanya (61 ord), Leila (79) Abdulla (147 ord). Som nämndes ovan, valde Lydia att inte lämna in någon text i den andra delen av undervisningsförsöket vilket gör det omöjligt att göra någon jämförelse av hennes texter.

De längsta texterna skrivna i det första undervisningsförsöket hör till Sylvio (161 ord), Karina (147 ord), Vera (137 ord), Ramona (132 ord) och Jafar (131 ord). Alla fem är klara med Sfi-studier och bedöms därför ha kommit längre i sin andraspråkutveckling jämfört med de andra deltagarna. I den andra delen av undervisningsförsöket skrev två av dem, Jafar och Ramona, något längre texter. Skillnaden i ord i Ramonas

text är dock obefintlig: texten skriven efter det att hon arbetat med muntligt berättande är 8 ord längre. Jafars andra text, skriven efter det att han fick återberätta den för en kamrat som inte hade läst den, är 20 ord längre vilket motsvarar ca 15 %. Karinas andra text är ungefär lika lång som hennes första (147 och 146 ord).

De andra två deltagarna som skrev de längsta texterna i den första delen av undervisningsförsöket skrev under den andra delen något kortare texter. Veras andra text innefattar 126 ord (jämför med hennes första text, 137 ord) och Sylvios andra text är 26 ord kortare än den första.

### 6.3. Orientering i deltagarnas texter

Alla tre berättelser som deltagarna fick jobba med ("Munken och den unge mannen", "En bunt pinnar" och "Den magiska drycken") inleds med frasen "Det var en gång...". De flesta av deltagarnas texter (24 av 31) börjar också med en liknande inledning:

- (1) Det var en gång en kille som lära sig snabbt (Farida, berättelse C)
- (2) En gång var en kille som ville lära sig snabbt (Maria, berättelse C)
- (3) Det var en gång en vis monk i tempel i Japan (Jafar, berättelse A)
- (4) En gång det var en kvinna som hade sju barn (Said, berättelse B)

I några av texterna förekommer även en annan typ av inledning där skribenterna inleder sin text med att ge en bakgrund till handlingen:

- (5) En man ville lära sig allt på en gång han ville också bli stark (Sylvio, berättelse C)
- (6) En kille behöver bli stark (Abdulla, berättelse C)
- (7) En kille vill blir hard (Leila, berättelse C)
- (8) Munken i tempel i Japan (Leila, berättelse A)
- (9) Finns en mamma med 7 barnen (Phillip, berättelse B)

Ett gemensamt drag för alla texter förutom en, skriven av Kanya, är att alla innehåller någon form av orientering som beskriver situation som ligger till grund för berättelsens handling och ger svar på frågor: vem? var? och när?

(10) Finns en mamma med 7 barnen. 7 barnen var dåligt varandra (Phillip, berättelse B)

(11) Det var gamla vis och gamla munk som bodde i tempel. Det ligger i Japan (Abdulla, berättelse A)

(12) Det var en gång en kvinna bod ensam med sju barn. De bråkade ofta och alltid fanns ingen som grött. Det var jobbit hemma (Vera, berättelse B)

(13) Det var en gång en kille som lära sig snabt. och han ska bli stark en gång (Said, berättelse C)

(14) En gång var en kille som ville lära sig snabbt (Maria, berättelse C)

Kanyas text ger ingen bakgrundsinformation till berättelsen och går in direkt på själva handlingen.

(15) Det har dvärg i bägare på berg. Dvärg killen så belv i bägare och grotta dvärg dricker. Han skulle ... (Kanya, berättelse C)

Om man jämför orienteringsdelen i texterna skrivna av en och samma deltagare kan man se att det inte förekommer några större skillnader i hur man väljer att inleda berättelser oavsett om det handlar om texten som man fick återberätta innan skrivandet (A eller B) eller om texten som skribeten fick skriva ned direkt efter läsandet (C).

(16) Det var en gång en kille som ville lära sig allt snabb till exempel han vill bli stark snabb (Ramona, berättelse C)

(17) Det var en gång en klok munk som bodde i ett tempel i Japan (Ramona, berättelse A)

(18) Det var en gang en kille ville lara sig en gang och han ville blev stark också (Shahnaz, berättelse C)

(19) Det var en gang en vis munk som bodde ett tempel i Japan (Shahnaz, berättelse A)

(20) En kille vill blir hard (Leila, berättelse C)

(21) Munken i tempel i Jappan (Leila, berättelse A)

I flera deltagares texter som fick arbeta med berättelse B ("En bunt pinnar") är orienteringsdelen något längre i berättelse B än orienteringsdelen i berättelse C. Här är två exempel på två orienteringsdelar skrivna av samma skribent i olika texter.

(22) Det var en gång en kille som lära sig snabbt. och han ska bli också stark en gång. (Said, Berättelse C,18 ord)

(23) En gång det var en kvinna som hade sju barn De levde ensam med varandra och det var jobbit för att barnen vära inte så snäll med varandra. Mamman trorde att de bättre hålla ihop. (Said, berättelse B,35 ord)

(24) Det var en gång en kille som ville lära sig allt snabbt. Han ville också bli stark på en gång. (Karina, berättelse C, 20 ord)

(25) Det var en gång en kvinna som budde ensam med hennes sju barn. De gade det ganska jobbigt hemma. Barnen grälade varje dag och retade varandra. Mamma ville inte ha det så här längre (Karina, berättelse B, 34 ord)

Det är dock svårt att dra några generella slutsatser här och en trolig förklaring till detta är att originaltexten av berättelse B ("En bunt pinnar") har, i jämförelse med de andra texterna, betydligt längre orienteringsdel: berättelse B (orienteringsdelen 62 ord), berättelse C (orienteringsdelen 20 ord), berättelse A (orienteringsdelen (15ord).

#### **6.4. Handling i deltagarnas texter**

Handling som utgör berättelsens kärna finns i 30 texter av 31 i mitt material. En text som endast innehåller inledning och inte någon handling är skriven av Amanuel under den första delen av undervisningsförsöket d.v.s. då deltagarna fick läsa och skriva texterna utan att berätta. En förklaring som han själv gav vid inlämningen gick

ut på att han inte förstod instruktionen tillräckligt bra och därför inte kunde skriva klart texten.

Ett av de språkliga dragen i berättande texter är att händelseförloppet ska vara framställt i temporal ordning. Händelseförloppet brukar också oftast beskrivas i förfluten tid (4.4–4.5). Handlingen i de flesta av deltagarnas texter, skrivna både före och efter berättandet, som är fallet i exemplen nedan, är beskriven i dåtid.

(26) En dag hörde kille att det fanns [...]. Han gick till bergen och hittade grottan, men när han ville gå in, [...]. Killen kunde inte ta dvärgen. Han kom tillbaka hit många gånger (dagar och veckor) Han fortsatta ta dvärgen, men han hade inte bra resultat. [...] En dag gick en gång till och ta dvärgen utan problem. Senare kunde han gå inne i grotta. Där hittade han en vacker bägare och drack han vatten, men vatten var bara vanlig vatten. Han sa: varför?  
(Ramona, berättelse C)

(27) En dag hörde han att någon var ute, en arg person. När munken gick där träffade han med en ugn man. Mannen sa: [...]. Inne templet började munken hälla te i den koppan, när koppan var full fortsätter munken hälla te. Mannen hade te i händerna och knä också. Plötslig sa mannen: [...] (Ramona, berättelse A)

Det finns också några texter i mitt material där skribenterna beskriver händelseförloppet i nutid eller växlar mellan dåtid eller nutid.

(28) Han höra röst från grottan uppe berget. Han hitta en dvärg. Han dryck en bägare dvärg så honom om du vill få sig ner mi föst, börjar de brottas med varje en dvärg hoppade först till en kille (Leila, berättelse C)

(29) En dag ung man kommer på en munken kan hjäl mig [...] du gå to många universitet [...]. Jag hopps lära mig [...] dricker teet munken full kopper teet fullt och ramala för knä ungman sa ung man [...] (Leila, berättelse A)

(30) Han kommer att veta att det finns en magik som kan hjälpa honom. Han skulle vilja bli mycket smart [...]. Han betamde att han ska gå i grotta på berg [...]. När kommer han till grotta och försökte att gå in, en dvärg kommer främfor honom. Dvärgen sa om du vill gå in du måste ta ner mig först. Han försökte men dvärgen var stark och dvärgen vann. Pojken försökte [...] tog



ner dvärgen. Han promenerade in[...] , han drack vätten med det var vanlig vätten (Jafar, berättelse C)

(31) Han höde att [...] och han inte vänta. Monken öppnade dörren det strå en ung mannen. Ung mannen sa ”Jag har studerat mycket på universitet men[...]. Monken sa [...]. När teet var klart monken fylade te i koppen. Koppen var full men monken försätter fylla i, teet ran på ung mannens händer och sen på knä. Ung mannen skrikade ord: ”du skulle vara en vis person. Du är en ideot därför att du vet inte när ska vi stoppa fylla på teet. Du måste sluta när koppen är full”. (Jafar, berättelse A)

Det faktum att skribenterna blandar tempus i en och samma berättelse kan troligtvis förklaras med deltagarnas bristande språkkunskaper. Alla deltagare är relativt nya i Sverige och har inte kunnat uppnå den färdighetsnivå i språket som ger tillräcklig kontroll över den språkliga formen när deltagarna koncentrerar sig på innehållet.

Om man jämför berättelserna av samma deltagare skrivna med och utan berättande verkar det inte förekomma några större skillnader vad gäller användning av tempus. De deltagare som valde att återge händelseförloppet i dåtid i den första texten gjorde likadant i den andra texten och de deltagare som skrev sina berättelser i nutid eller i både nutid och dåtid följde samma mönster i texterna skrivna efter det att de hade arbetat med muntligt berättande.

I mitt material finns dock två exempel när skribenterna använder avvikande verbformer i den första texten för att sedan använda sig av den nästan korrekta formen i den andra texten, skriven efter det deltagarna fick rekonstruera texten muntligt tillsammans med en klasskamrat.

(32) Han hord det fanns en grott i ett berg (Shahnaz, berättelse C)

(33) En dag hörde munken någon (Shahnaz, berättelse A)

(34) Han höra finns en grotta upp i bergt (Abdulla, berättelse C)

(35) munken härde en ung (Abdulla, berättelse A)

Trots att stavningen inte är korrekt i exempel (35) kan man ändå se att det är ett försök att använda verbet ”höra” i dåtid och därmed anpassa det till de utmärkande dragen i berättande texter.

I exempel (33) använder skribenten också omvänd ordföljd efter inledande adverbial. Det finns ett till exempel på sådan användning i hennes text:

(36) [...]När koppen var full förtsatte munken hälla tee (Shahnaz, berättelse A)

De båda exemplen är hämtade från texten skriven efter det att Shahnaz fick arbeta med muntligt berättande och det förekommer inte några exempel med omvänd ordföljd i den första texten. Eftersom mitt material består av texter som är rekonstrueringar av berättelser som deltagarna fick ta del av i textform blir det också svårt att dra några slutsatser här om detta berodde på det muntliga berättandet eller om deltagaren helt enkelt hade memorerat dessa sekvenser i sin helhet.

Ett annat drag hos berättande texter som nämns i teoriramen (4.5.) är att man ofta använder ett stort antal handlingsverb vilket gör att lyssnaren eller läsaren kan följa handlingen i berättelsen. I en av deltagarnas texter, skriven av Kanya, hittar man i princip inga verb som för handlingen framåt. Nedan följer ett exempel hämtat från Kanyas första text.

(37)Det har dvärg i bågare på berg. Dvärg killen så belv i bågare och grotta dvärg dricker. Han skulle (Kanya, berättelse C)

Om man jämför detta försök att beskriva händelseförloppet med nedanstående exempel skriven av samma deltagare efter det att hon hade försökt återberätta texten kan man se att det finns betydligt fler verb och som dessutom är använda i korrekt tempusform.

(38) En gång han öppnade utanför tempel hörde någon som otåligt bankade i tempelporten. Han har läst till universitet luskor i min utbildning. ”Javisst” Precis fler hjälpa munken kloka, försiktigt ryckte till och skrek: idiot lugnt,

fler hjärna tom något. Dricka te ”Följ diskutera unga munken på teet var klart (Kanya, berättelse A)

Generellt kan man också se att texterna skrivna efter det att deltagarna fått återberätta sina texter innehåller fler sekvenser med direkt tal. Men även här är det svårt att generalisera om det är återberättandet i sig som har påverkat hur skribenterna valt att återge innehållet i berättelserna i skrift. Som framgår i avsnittet om material och metod (5.1.) innehåller alla tre texterna direkt tal. Originalberättelserna A och B har dock, i jämförelse med originalberättelse C, fler sekvenser som innehåller direkt tal: berättelse A (98 ord), berättelse B (37 ord) och berättelse C (26 ord) vilket innebär att de texter som skribenterna fick återberätta ursprungligen hade fler sekvenser med direkt tal.

### **6.5. Resultat i deltagarnas texter**

Eftersom texterna som deltagarna fått arbeta med består av berättelser där historiens sensmoral avslöjas i slutet har resultat som berättelsekomponent i min undersökning en betydelsefull funktion. I resultatdelen når berättelsen sin upplösning och förekomsten eller frånvaron av resultatdelen i berättelsestrukturen i deltagarnas texter kan med största sannolikhet vara ett tecken på att deltagaren har förstått eller inte förstått innehållet i berättelsen. En annan förklaring kan vara att deltagaren har förstått innehållet men av någon anledning inte har kunnat återge innehållet i berättelsen på ett sätt som gör att man kan betrakta texten som en fullständig berättelse.

Som nämndes tidigare består materialdelen, då deltagarna fick arbeta med berättelse C och skriva ned dess innehåll utan att först rekonstruera den muntligt, av 14 texter. Resultatdelen som tydligt visar att skribenten har förstått innehållet i berättelsen finns i 5 av dessa 14 texter. Nedan följer tre sådana exempel:

(39) Dvärgen sa till kille att han hade blivit stark genom att kämpa och vinna (Farida, berättelse C)

(40) Killen kände sig lurad tills dvärgen sa ”Du är ju stark nu. Genom att brotta med mig har du blivit starkare!” (Karina, berättelse C)

(41) Dvärg svarade: Du blev stark när du kunde ta mig. (Ramona, berättelse C)

I följande två exempel på resultatdelen i deltagarnas texter skrivna enbart efter läsning framgår det inte tydligt om skribenten har förstått berättelsens innehåll och dess sensmoral:

(42) Han kände att han var lurad och dvärgen såg till honom nu du är alltid stark (Said, berättelse C)

(43) Han kände sig arg och dvärg sa att han var plotslist stark när han kom (Maria, berättelse C)

Materialdelen som innehåller texter skrivna efter det att deltagarna fick rekonstruera texterna muntligt i interaktion och samspel med en klasskamrat (A eller B) består av 14 texter. Av dessa innefattar 13 texter någon form av avslutning som kan betecknas som resultat enligt den berättelsestruktur som diskuterats inom teoriramen (4.3).

(44) Munken sa att hans huvud var samma fullt som koppen och han kunde inte lära honom något nytt. Han sa att ung mannen kan komma och lära sig när hans hjärna blir tum (Maria, berättelse A)

(45) Han förstod vad mamman ville bevisa = det är bättre va ihop”. Resten av barnen försakte också bryta bunten men dem unde inte och dem förstod också vad mamman ville bevisa. (Sylvio, berättelse B)

(46) Mamma sa till barnen att man behöver varandra och man måst hålla med varandra annars det är svårt att leva ensam. Barnen förstod vad mamma sa och började att respektera varandra (Farida, berättelse B)

Exemplen (44, 45 och 46) innehåller en relativt utförlig förklaring till hur berättelsen slutar och dess sensmoral klargörs på ett tydligt sätt. Det finns också några exempel som inte ger en lika tydlig bild av deltagarens förståelse för berättelsens innehåll men som ändå visar att skribenterna har förstått berättelsens sensmoral. De grammatiska misstagen beror troligtvis på skribenternas bristande språkkunskaper.

(47) Munken så huvudet samma kopp kan inte full soker och informtation du mast stader först, efter kommer kan lära sig (Leila, berättelse A)

(48) Munket säger Jag hade nu svara for dig frage! Om kopp är full, du kan inte hålla mer om du hjärna är full ☺ (Abdulla, berättelse A)

(49) men gamle mannen svarade. koppen är ditt huvud och det fanns inte plats för fler. Kom till mig med en tom hjärna. Jag kan lära dig något (Shahnaz, berättelse A)

De ovanstående exempel (47, 48 och 49) är hämtade ur texter skrivna av deltagare som har varit mycket kort tid i Sverige och därmed inte hunnit tillägna sig tillräckligt mycket svenska för att tydligt kunna återge innehållet i berättelsen. Abdulla i exemplet (49) har till och med ritat ett tecken som kallas för ”smiley” ☺ för att visa att han har förstått och uppskattat den humoristiska poängen med berättelsen. Det som är intressant här är att dessa sekvenser är skrivna av deltagare som inte hade någon resultatdel i de texter som var skrivna utan att deltagarna fick rekonstruera berättelserna muntligt innan skrivtillfället.

En annan deltagare som i likhet med Leila, Abdulla och Shahnaz inte har någon resultatdel i den text, vilken skrevs i den första delen av undervisningsförsöket (utan muntligt berättande), visar i sin andra text ett försök att avsluta den med resultatdelen och återger berättelsens sensmoral. Detta görs efter att hon fått återberätta texten.

(50) Barnen förstod från att bunt pinnarna är viktiga för dagen att den barnen hålla ihop tillbaka av försök sönder bunten pinnarna (Anna, berättelse B)

I ovanstående exempel är det dock inte helt självklart att deltagaren har förstått berättelsens poäng.

Det förekommer inga exempel i mitt material då deltagare som inte har skrivit någon resultatdel i den andra berättelsen skriven efter muntlig rekonstruktion har presterat bättre i den första delen av undervisningsförsöket. Två deltagare har inte skrivit någon resultatdel varken i den första eller andra delen. Däremot finns det fem deltagare

som inte har skrivit någon resultatdel i texterna i den första delen av undervisningsförsöket men har gjort det i den andra delen, i texterna skrivna efter det att de har fått rekonstruera dem muntligt i samspel och interaktion med en klasskamrat.

### 6.6. Berättelsestruktur: sammanfattning

I nedanstående tabell redovisas förekomsten av berättelseelement i deltagarnas texter skrivna både med och utan muntligt berättande.

**Tabell 3. Förekomsten av berättelsekomponenter i deltagarnas texter**

<b>Berättelsekomponent</b>	<b>Berättelse C enbart skrift(14 texter)</b>	<b>Berättelse A/B skrift och tal (14 texter)</b>
<b>Orientering</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>Handling</b>	<b>14</b>	<b>14</b>
<b>Resultat</b>	<b>9</b>	<b>13</b>

Som framgår av ovanstående tabell består den största skillnaden i berättelsestrukturen i deltagarnas texter i resultatdelen. Av 14 texter skrivna av deltagare i den första delen av undervisningsförsöket innehåller nio texter resultatdel. I texterna skrivna efter det att deltagarna fick arbeta med muntligt berättande finns resultat som berättelsekomponent i 13 texter.

Alla texter, förutom en i den första delen av undervisningsförsöket, innehåller orientering. I den andra delen, då deltagare arbetade med muntligt berättande, skrev alla deltagare texter som innehåller orientering.

Alla berättelser som är med i redogörelsen innehåller någon form av handling.

## **6.7. Sammanfattning av intervjuerna**

Sammanlagt deltog 16 personer i undervisningsförsöket. En av deltagarna, Farida kunde inte delta i intervjun på grund av personliga skäl och därför består denna del av materialet av 15 individuella intervjuer. Varje intervju varade i 3-6 minuter. Syftet med intervjuerna är bl.a. att klargöra eventuella missförstånd och få svar på vad som hade kunnat påverka resultatet. Frågor till intervjun finns i bilaga 1. Nedan följer en sammanfattning av deltagarnas svar om texternas innehåll och skrivande med och utan återberättande.

## **6.8. Deltagarna om texternas innehåll**

Enligt deltagarnas intervjusvar förstod de flesta deltagarna alla tre berättelserna. De deltagare som skrev de längsta texterna, Sylvio, Karina, Vera, Ramona uppger att de inte hade några större svårigheter att varken läsa och förstå texten eller återge innehållet skriftligt under den angivna tiden.

Av de deltagare som inte skrev något eller skrev mycket kort i båda delarna av undervisningsförsöket uppger Lydia och Anna att texterna var svåra att förstå. Lydia kunde inte förstå varken den första eller den andra texten. Anna menar att hon kunde förstå berättelserna men att tiden inte räckte till när hon skulle börja skriva eftersom hon först ville översätta texten till engelska och sedan skriva. Den andra berättelsen kände Anna igen sedan tidigare vilket gjorde att det var lättare för henne att skriva den andra texten. Även Kanya uppger i sina svar att tiden inte var tillräcklig och tycker att den första berättelsen var svårare att förstå än den andra och att hon inte kom ihåg mycket av den av den när hon skulle återge innehållet i den. Said kunde förstå innehållet i alla berättelser men tycker att den andra texten var lättare att förstå eftersom den första innehöll fler nya och okända ord. Maria och Vera tyckte däremot att den andra texten var svårare att förstå än den första.

I likhet med Anna berättar även Jafar att han kände igen historierna sedan tidigare vilket hjälpte honom mycket både när han skulle återberätta och när han skulle skriva sina texter. De andra deltagarna, Leila, Peter och Abdulla, tyckte inte att det var någon större skillnad i svårighetsgrad mellan berättelserna. Sammanfattningsvis kan man säga att åsikterna skiftade mellan deltagarna när det gällde att gradera texterna i svårighetsnivåer och det berodde också en del på förförståelse, d.v.s. om deltagarna kände igen berättelserna sedan tidigare.

### **6.9. Deltagarna om skrivande och återberättande**

Deltagarnas åsikter om återberättande och upplevelser kring berättande situationen skiljer sig något åt mellan olika deltagare. Vera, som skrev en av de längsta texterna, berättar att hon var orolig och stressad när hon behövde återberätta texten för sin klasskamrat. Även Karina, vars två texter också var bland de längsta, tycker att hon tappade koncentrationen och skulle helst skriva utan att behöva återberätta texten. Vidare beskriver dessa deltagare att de försökte att memorera texten och Karina säger att hon tror att ”den första texten är närmare originalet”. Både Karina och Vera är dock positiva till diskussion kring berättelsen och Vera menar även att hon ”förstår bättre när någon berättar något” för henne.

Anna, som under intervjun uppger att hon inte kunde förstå den första berättelsen, tycker inte att återberättandet i sig spelar någon större roll för skrivandet. Huvudsaken är att man förstår innehållet, tycker hon. Shahanz tycker inte heller att återberättande spelar något större roll för skrivandet men beskriver samtidigt berättandet som positivt och nämner att hennes samtalspartner ställde frågor när hon inte kunde förstå och även korrigerade hennes uttal.

Bland fördelarna med berättande uppger flera deltagare möjlighet till en repetition av det man har läst. Jafar tycker att det är bra att berätta för att repetera och memorera och menar att den lyssnande parten kan hjälpa till att återberätta och lära berättaren synonymer till orden i berättelsen.



Leila tycker också att det var lättare att memorera berättelsen efter det att hon fick rekonstruera den muntligt. Även Kanya och Sylvio tycker att återberättande är en bra komplettering och att det är bra för att komma ihåg historien bättre.

Abdulla berättar under intervjun att hans samtalspartner var intresserad av berättelsen och ställde frågor. Han tycker definitivt att det var bra att återberätta för att komma ihåg berättelsen bättre. I intervjun beskriver Abdulla vidare hur han i sin vardag brukar prata med sig själv eller återberätta för någon annan person saker han har läst och som han vill komma ihåg.

Maria tycker att ”pratet” hjälpte henne att formulera sig på ett bättre och tydligare sätt. Hennes samtalspartner var intresserad och ställde frågor när han inte förstod och hon tror att hennes första text skulle vara bättre om hon fick återberätta den innan skrivandet.

Amanuel menar att berättande i sig hjälper berättaren att förstå bättre. ”När man förklarar något för någon man förstår”, säger han i intervjun. Som nämndes tidigare lämnade inte Lydia sin andra text men skrev självmant ned berättelsen som hennes klasskamrat Ramona hade berättat. I intervjun berättar Lydia om flera fördelar med berättande. För det första tycker hon att det är lättare att skriva efter det att någon har berättat något. ”Då jag kan ställa frågor, be att förklara, be vänta och repetera”, säger Lydia. För det andra är det, enligt Lydia, lättare att skriva när hon själv har fått återberätta. ”Om jag säger fel den andra personen kan rätta mig”, säger hon.

Sammanfattningsvis kan man säga att situationen kring återberättandet upplevs olika av deltagarna. Medan många av deltagarna beskriver flera fördelar med återberättande uppger några av dem att det skulle vara lättare att skriva utan att behöva återberätta texten. De flesta uppvisar dock en positiv inställning till återberättande och diskussion kring textens innehåll och tycker att detta hjälpte dem att skriva.

## **7. Diskussion**

I denna del av arbetet analyseras och diskuteras undersökningens resultat som redovisats i föregående kapitel. Resultaten diskuteras i relation till teorier, vetenskapliga idéer och arbetssätt inom andraspråksforskningen som har beskrivits i forskningsöversikten och som betraktar språkinlärning som ett socialt fenomen där interaktion, stöttning och samspel mellan individer står i centrum.

### **7.1. Betydelsen av språkligt inflöde, utflöde och interaktion**

Som framgår av undersökningens resultat upplever de flesta deltagare situationen kring återberättande av texter som de har läst som positiv och som något som hjälper dem att sedan rekonstruera texterna skriftligt (6.9). Även de deltagare som i intervjuer uppger att återberättandet i sig inte var till någon hjälp när de skrev sina texter och att det i viss mån var störande är positiva till samtal och diskussion kring texten. Vad som ytterligare framgår av intervjuerna är att några deltagare helst skulle vilja skriva utan att behöva återberätta. De anger att de upplever stress och tappat koncentrationen när de måste samtala med en kamrat och har försökt att memorera texten vilket inte var meningen med uppgiften (6.9.).

Det faktum att flera deltagare uppfattade att uppgiften att rekonstruera texten gick ut på att exakt memorera originalberättelsen och försöka att skriva så nära originalet som möjligt säger mycket om hur olika deltagare med bakgrund från olika skolsystem kan uppfatta vad som förväntas av dem i språkundervisningen. Om man som inlärare skolades in i ett undervisningssystem som uppmuntrar utantillinlärning behöver man både tid samt explicita och tydliga förklaringar av läraren för att förstå vad uppgiften att rekonstruera texten innebär. Min reflektion i detta sammanhang är att om uppgiftinstruktionen tydligare hade visat vad uppgiften att rekonstruera texten innebär, skulle även de deltagare som inte uppskattade muntlig rekonstruering av texterna uppleva de positiva effekter muntligt återberättande har på skrivandet.

Det finns ett intressant exempel i min undersökning då en deltagare som inte kunde förstå innehållet i berättelserna när hon läste texterna sedan självvalt valde att lämna in en text som hon skrivit efter att ha lyssnat på en berättelse som en annan deltagare återgivit för henne. I intervjun förklarar hon att hon förstår mycket bättre när någon annan berättar för henne än när hon läser texten själv, eftersom hon då har möjlighet att visa för den berättande parten när hon inte förstår.

I hennes svar finns det delvis stöd för Krashens idéer om att språktillägandet framförallt sker i naturlig kommunikation mellan talare samt att det viktigaste för att språkinläringen ska gå framåt är att den mottagande parten förstår innehållet av det som sägs. Det begripliga språkliga inflödet där innehållet står i centrum och där den berättande parten har möjlighet att anpassa sitt språk efter mottagarens språkliga nivå blev i detta fall mycket betydelsefullt för att denna deltagare kunde förstå berättelsen och fick motivation att slutföra uppgiften.

Det framgår även av deltagarnas intervjusvar att möjligheten att få återberätta och rekonstruera texterna muntligt i interaktion med en annan deltagare, innan man börjar skriva ned innehållet i dem på egen hand av många deltagare upplevs som mycket positivt och önskvärt. Bland de positiva effekterna nämns bland annat möjligheten att få sitt uttal korrigerat, tillfälle till repetition samt det stöd det gav för minnet. Deltagarnas åsikter om återberättande har koppling till Swains outputhypotes, där hon menar att språkligt utflöde är nödvändigt för språkutvecklingen. När deltagarna vid återberättandet tvingas producera egna meningar i tal samt sätta ord på sina tankar i interaktion med en kamrat framgår det om berättelsens innehåll och dess budskap går fram till den lyssnande parten. Ifall den mottagande parten signalerar bristande förståelse eller om det uppstår missförstånd tvingas berättaren att formulera om sina yttranden och göra nödvändiga korrigeringar för att göra sig förstådd.

Att språkligt utflöde och interaktion med samtalspartner där deltagarna fått återberätta sina texter förmodligen hade en viss effekt även på den språkliga formen i deltagarnas texter, kan man se i några av deltagarnas texter. Det finns exempel på deltagare som i texter skrivna utan återberättande använder verbformer som avviker från den språkliga normen, för att sedan använda sig av nästan korrekta former av samma verb (32-33, 34-35). En trolig förklaring till detta är att vid återberättande blev dessa deltagare korrigerade eller på något sätt av den lyssnande parten uppmärksammade på att verbformen var felaktig och därmed skedde korrigerande i deltagarnas språkliga kompetens, vilket ledde till att inlärare producerade nästan korrekta verbformer i texterna skrivna efter återberättandet. Detta antagande kan delvis bekräftas genom att båda deltagarna i sina intervjuer uppger att de lyssnande kamraterna varit intresserade av berättelsen, ställt frågor när de inte kunde förstå och även korrigerat deras språk.

Ett annat exempel i min undersökning som är intressant i detta sammanhang kan man hitta i två texter som är skrivna av en deltagare som kan betecknas som en nybörjare i svenska. Hennes första text, skriven utan återberättande, innehåller nästan inga verb som för handlingen framåt (6.4 (37-38)). Däremot innehåller hennes andra text, skriven, efter det att hon försökte att rekonstruera berättelsen muntligt, betydligt fler verb och några av dem används i korrekt tempus. Det framgår inte tydligt i intervjun med deltagaren om det var effekten av den lyssnande partens frågor och samtal kring berättelsen, eller om det var något annat som hjälpte henne att formulera sig bättre. Detta beror till stor del på att denna deltagares språkkunskaper inte tillät henne att uttrycka sina tankar till fullo vid intervjun. Eftersom jag själv var med under undervisningsförsöket och observerade deltagarna vet jag dock att hennes samtalspartner var en av de språkligt starkaste deltagarna i gruppen och kan anta att hon hjälpte henne hitta ord för att föra berättelsen framåt, vilket hade en märkbart positiv effekt på skrivandet.

Med andra ord kan man anta att den språkligt svagares muntliga utflöde blev mer begripligt efter det att hon hade fått möjlighet att rekonstruera

berättelsen med stöd och hjälp av den språkligt starkare deltagaren, samt att detta påverkade kvalitétér i hennes skriftliga text.

Betydelsen av språklig interaktion och förhandling, understryks även i Longs interaktionshypotes där forskaren i likhet med Swain påstår att vid missförstånd i den språkliga kommunikationen tvingas talaren att anpassa sitt språkliga utflöde, omformulera och förtydliga sina yttranden för att göra sig förstådd (3.3). I min undersökning framgår det även av flera deltagares svar på intervjufrågor (6.9.) att situationen kring återberättande ger deltagarna möjlighet till korrigeringar och anpassning, vilket stöder påståenden i både Swains outputhypotes och Longs interaktionshypotes.

Deltagarnas samarbete kring rekonstrueringen av berättelsen för också tankarna till Vygotskijs idéer om ”zonen för den närmaste utvecklingen” vilket syftar på avståndet mellan inlärnarnas aktuella språkliga nivå och utvecklingsmöjligheter av nya färdigheter med hjälp av interaktion och samspel med andra (3.1.). Som jag ser det ligger muntlig rekonstruering av berättelsen just inom ”zonen för den närmaste utvecklingen”, då samarbete och interaktion kring meningsfullt innehåll i berättelsen hjälper den berättande parten att utveckla sitt språk med stöd av frågor och eventuella korrigeringar från den lyssnande parten. Med Vygotskijs termer kan man säga att språkutvecklingen vid rekonstruering av berättelsen först sker på social nivå med hjälp av yttre aktiviteter, för att sedan övergå till utveckling på individnivå då deltagarna arbetar enskilt med att rekonstruera texterna skriftligt.

Även Gibbons didaktiska resonemang om stöttning i språkutvecklande arbetssätt, som har sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet (3.4.) och som betraktar språkinläring som ett socialt betingat fenomen, återspeglas i deltagarnas svar på intervjufrågorna i min undersökning när de menar att återberättande i tätt samarbete med den lyssnande kamraten ger möjlighet till repetition, språkliga korrigeringar och hjälp med att formulera sig och komma ihåg berättelsen bättre (6.9.).

## **7.2. Om innehåll i språkundervisning utifrån undersökningens resultat**

Som redovisats i forskningsöversikten understryker flera forskare betydelsen av meningsfullt innehåll i andraspråksundervisningen. Både Krashens och Gibbons idéer om språkutveckling går ut på att meningsfullt innehåll i undervisningen spelar stor roll för att utvecklingen i andraspråket ska vara framgångsrik (3.2.). Språket, enligt detta synsätt, lärs bäst in i meningsfulla sammanhang där innehållet står i centrum, vilket också gäller vid arbete med berättande texter i andraspråksundervisning. Det genuina intresset för berättelsens innehåll och deltagarnas nyfikenhet för hur berättelsen slutar, bidrar förmodligen till att den lyssnande parten ställer fler autentiska frågor i syfte att förstå berättelsen och dess sensmoral, vilket i sin tur leder till att berättaren anstränger sig mer för att förmedla berättelsens slutliga poäng och dess budskap.

Stöd för detta resonemang kan man även se i min undersökning. Som framgår av resultatavsnittet (se tabell 3) innehåller texter (13 av 14), skrivna efter det att deltagarna fick återberätta texterna, någon form av resultatdel enligt den berättelsestruktur som har tagits fram inom teoriramen för min undersökning. Om man gör en jämförelse med texterna skrivna utan återberättande ser man att de motsvarande siffrorna är 9 av 14. Det är alltså fler texter som kan betraktas som fullständiga berättelser i den delen av undersökningen där deltagarna fick arbeta med muntlig rekonstruering av texterna.

En trolig förklaring till detta, utifrån teoretiska utgångspunkter som understryker vikten av meningsfullt innehåll i språkundervisningen, är att samarbete kring texter där innehållet står i centrum stimulerar deltagarnas motivation att förmedla budskapet och den slutliga poängen till den lyssnande parten. Med Gibbons ord kan man säga att arbete med berättande texter har sin grund i deltagarnas naturliga nyfikenhet och stimulerar både den lyssnande och den berättande parten att samarbeta

kring texter som bygger på genuint intresse och engagemang för att förstå hur berättelsen slutar.

I sin teori om språktillägnande menar Krashen att tillgång till begripligt språkligt utflöde utgör det huvudsakliga villkoret för att det nya språket ska läras in. Han fastslår också att situationer med tillgång till målspråket i naturliga sammanhang även kan skapas i klassrumsmiljö (3.2.). Arbete med berättande texter kan vara ett sådant exempel. Eftersom deltagare vid återberättande samarbetar kring meningsfullt innehåll och eftersom den lyssnande parten inte har läst berättelsen, blir det naturliga att denne ställer autentiska frågor som han eller hon inte har svar på. Detta arbetssätt skiljer sig från andra ofta förekommande klassrumsaktiviteter i andraspråksundervisning där alla deltagare ofta får arbeta med samma text och sedan ha en diskussion kring den. Vid sådana undervisningstillfällen blir det svårt att uppmuntra deltagare att ställa autentiska frågor som bygger på genuint intresse och engagemang. Under sådana lärarledda aktiviteter som exempelvis gruppdiskussion brukar även lärare ställa frågor som hon eller han redan kan svaret på, eftersom innehållet i texten är känt för henne eller honom sedan tidigare.

Även Lindberg, som har undersökt språklig interaktion i andraspråksundervisning, kommer fram till att sådana smågruppsaktiviteter som till exempel parövningar ger deltagarna möjlighet att träna språket i autentiskt liknande situationer, eftersom dessa övningar liknar samtal i naturliga sammanhang utanför klassrummet (3.3.). Med stöd av Lindbergs forskning och resultatet av min undersökning kan man dra slutsatsen att under den berättande situationen sker interaktion och samarbete mellan deltagare på ett naturligt sätt, eftersom innehållet i det man berättar är nytt och okänt för mottagaren. Detta bidrar till att samarbete sker på ett naturligt sätt samtidigt som deltagarna tvingas att aktivt ta initiativ, eftersom samarbete i mindre grupper eller i par gör att varje deltagares insats synliggörs tydligare än i storgruppsaktiviteter.

### **7.3. Texternas längd, berättelsestrukturen och Vygotskijs idéer om samband mellan muntligt och skriftligt språk**

Genom min undersökning framkommer att texterna skrivna efter det att deltagarna fick rekonstruera texterna muntligt i genomsnitt blev 14 % längre än texterna skrivna utan återberättande (se Tabell 1.). Mina undersökningsresultat baseras på analys av 28 skriftliga texter skrivna av 14 deltagare. Inom teoriramen för min undersökning och med stöd i Elis & Barkhuzein diskuterar jag hur man kan mäta språkligt flyt i deltagarnas skriftliga texter (4.6.). Eftersom deltagarna hade lika lång tid på sig för att skriva båda texterna blir mitt antagande här att i de längre texterna hade deltagarna bättre flyt i språket under skrivandet.

Det faktum att deltagarna fick rekonstruera texterna muntligt ger dem en fördel. Av intervju svaren framgår att möjlighet till repetition, stöttning från den lyssnande parten i form av frågor och i vissa fall korrigeringar, vilket nämns av flera deltagare (6.9), hjälper deltagare att förbereda sitt skrivande bättre. Dessutom blir den sammanlagda tiden inlärarna fick arbeta med texterna längre eftersom det arbetssättet i den delen av undersökningen som innehöll rekonstruering av texterna innehåller ett ytterligare pedagogiskt moment.

Med tanke på ovanstående är det svårt att dra några generella slutsatser om huruvida det var återberättandet i sig som påverkade texternas längd eller om det var andra faktorer som spelade in, som till exempel den längre tiden och den lyssnandes frågor och korrigeringar. Om man dock utgår från Vygotskijs idéer om språkutveckling och samband mellan språk och tanke kan man föreslå att det muntliga återberättande hade en viss påverkan här också.

Vygotskij ser inte på det muntliga språket som endast spegling av vårt tänkande (3.1). Det finns, enligt Vygotskijs teori, en dynamisk relation mellan tal och skrift. Vårt muntliga språk påverkar vårt sätt att tänka och således påverkar det vårt sätt att skriva också. Texternas längd i min undersökning kan troligen vara ett tecken på att muntligt återberättande,



då deltagarna tvingades att verbalisera sina tankar högt i samarbete och interaktion med en kamrat, gjorde att deltagarna fick bättre förståelse i det de hade läst. Under intervjuerna berättar en av deltagarna att återberättande hjälper henne att formulera sig bättre. Flera andra informanter menar också att när de berättar eller förklarar något för en annan person får de mer klarhet i det de själva inte förstår (6.9).

Visserligen har stöttning och interaktion under den berättande situationen stor betydelse för återberättande och man kan undra om det muntliga återberättandet skulle ha haft någon effekt på det slutliga resultatet om deltagarna hade fått återberätta texterna högt för sig själva och inte för en annan person. I min undersökning finns det en informant som under intervjun berättar att han, i syfte att minnas bättre, ofta brukar prata för sig själv eller berätta något för en annan person (6.9). I hans fall blir tydligen den muntliga verbaliseringen ett sätt att memorera innehållet i den skriftliga texten.

Som framgår av tabell 3 (6.6.) skiljer sig de undersökta texterna åt vad gäller struktur, framförallt i den sista delen av berättelsen (d.v.s i resultatdelen). Alla texter, förutom en, innehåller någon form av orientering och alla deltagare har handling i sina skriftliga rekonstrueringar. Däremot, när det gäller resultatdelen, är det fler texter som är skrivna efter det muntliga återberättandet som innehåller någon form av avslutning och resultat om man jämför dem med de texter som är skrivna utan återberättande. Eftersom texterna i min undersökning består av berättelser med sensmoral har resultatdelen i dem en viktig funktion. Poängen med berättelsen avslöjas i slutet och kan vara ett tecken på att skribenten förstått hela berättelsen och inte bara memorerat textsekvenser i sin helhet.

Med stöd av Vygotskijs idéer om att våra tankar fullbordas i talet (6.9) kan man här anta att det muntliga återberättande när man försöker förklara något högt för en annan person, och förmodligen även när man bara pratar högt för sig själv, underlättar förståelse av innehållet i det

man har läst. Detta är dock bara ett antagande och dessa långtgående slutsatser är svåra att dra inom ramen för denna uppsats undersökning.

## 8. Slutsatser

Arbete med berättande texter i språkundervisning har många fördelar. Denna slutsats drar jag från min egen erfarenhet som undervisande lärare i svenska som andraspråk och inlärares positiva respons under lektioner. Min erfarenhet och mina intuitiva antaganden stöds i min undersökning. Under arbetet med berättande texter tvingas inlärare samarbeta kring ett meningsfullt innehåll och muntlig rekonstruering av skriftliga texter upplevs av många deltagare i min undersökning som mycket positivt. Parövningar då varje deltagare måste ta aktiva initiativ stimulerar det språkliga utflödet och gör att inlärare får möjlighet att träna kommunikativa färdigheter i svenska. De flesta som håller på att lära sig svenska brukar nämna hur svårt det är att prata på det nya språket och efterfrågar fler kommunikativa övningar där man kan träna muntliga färdigheter.

Arbete med berättande texter innehåller individuell läsning, muntlig rekonstruering av dem i samarbete och interaktion med en annan kurskamrat. Efterföljande skriftlig rekonstruering uppfyller flera funktioner som är nödvändiga för att språkinläringen ska vara framgångsrik. Den individuella läsningen ger deltagarna en möjlighet att tillägna sig innehållet i de skrivna texterna och att arbeta individuellt i sitt eget tempo med nya ord och uttryck. Den muntliga rekonstrueringen stimulerar deltagarna att använda språket muntligt, ger tillgång till språkligt inflöde för den lyssnande parten, språkligt utflöde för den berättande och ger båda deltagarna en möjlighet till interaktion i autentiska situationer. Skillnaderna i texternas längd och berättelsestrukturen i texterna skrivna med återberättande kan troligtvis också, med stöd av forskning som ser språkinläring som en social företeelse, förklaras med återberättandes positiva effekter.

En didaktisk reflektion i detta sammanhang är Lindbergs resonemang om olika typer av klassrumsaktiviteter som förekommer i andraspråksundervisning. Lindberg nämner i sin undersökning att det finns få tillfällen då deltagare har möjlighet att utveckla sådana språkfärdigheter som tillåter dem att lära sig göra längre muntliga redogörelser och kunna berätta självständigt längre sammanhängande språksekvenser med hjälp av konjunktioner och adverbiala uttryck. Denna typ av övningar borde, enligt henne, vara en viktig del i andraspråksundervisning (3.3).

Även om syftet med min uppsats inte var att undersöka hur arbete med berättande påverkar språkinläringen på lång sikt kan jag inte göra något annat än att hålla med forskaren om detta och anta att arbete med berättande texter ger denna möjlighet och stimulerar till utveckling av berättande förmåga vilket i sin tur leder till en positiv utveckling av det skriftliga språket hos andraspråksinlärare.

Eftersom resultatet av min undersökning baseras på endast 16 deltagares prestationer och deras svar på intervjufrågor blir det svårt att dra några långtgående definitiva slutsatser om återberättandets effekter på det skriftliga språket. Därmed blir slutsatserna av min undersökning endast i form av antaganden och hypoteser. För att förstå hur det muntliga språket påverkar vårt sätt att skriva vore det också intressant att i framtiden undersöka om texternas längd och struktur påverkas även om deltagarna får rekonstruera berättelserna själva utan stöd av den lyssnande parten, d.v.s om den muntliga verbaliseringen gör att man får klarhet i sina tankar och det man har läst.

En annan didaktisk reflektion i detta sammanhang kommer jag på när jag tänker på olika typer av uppgifter man arbetar med i språkundervisning. Vissa uppgifter, till exempel romanredovisning och arbete med debattartiklar, innehåller både skriftliga och muntliga redovisningar. Med stöd av undersökningens resultat som påvisar muntliga återberättandes positiva effekter på skriftliga texter kan man föreslå att det är mer pedagogiskt att låta inlärare diskutera uppgifterna

muntligt och göra muntliga redovisningar innan de lämnar in sina skrivuppgifter.

Avslutningsvis vill jag uppmuntra alla lärare som arbetar med språkundervisning att pröva berättande som pedagogisk metod. Och eftersom flera deltagare i min undersökning missuppfattade uppgiften vill jag poängtera hur viktigt det är att i arbete med inlärare som kommer från olika skolsystem tydliggöra att uppgiften att rekonstruera texten inte betyder att skriva en text som är identisk med originalet utan innebär att deltagarna själva med stöd av muntligt berättande och med egna språkliga medel hittar ett sätt att förmedla originalberättelsens budskap.

## Litteraturförteckning

Abrahamsson, Niclas 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Almér, Elin 2011. *Att tala om vem man är*. En språkvetenskaplig studie av transivitet, agentivitet och engagemang i unga kvinnors erfarehetsberättelser. Göteborgs universitet.

Bråten, Ivar (red.) 1998. *Vygotskij och pedagogiken*. Studentlitteratur

Ellis, Rod & Barkhuizen 2009. *Analyzing Learner Language*. Oxford University Press

Fast, Carina 2001. *Berätta! Inspiration och teknik*. Stockholm: Natur och Kultur.

Flyman Mattsson, Anna & Håkansson, Gisela 2010. *Bedömning av svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur AB.

Gibbons, Pauline 2006. *Stärk språket, stärk lärandet*. Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Hellspång, Lennart & Ledin, Per 1997. *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Håkansson, Gisela 2003. *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Krashen, Stephen 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California.

Labov, W.& Waletzky, J. 1967. Narrativ analysis: oral versions of personal experience. I: Atkinson, P.& Delamont, S. (red.): *Narrativ methods*. Vol 1. London.

Labov, W. 1972. *Language in the inner city: studies in the black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.  
Lindberg, Inger 2005. *Språka samman*. Natur och Kultur

Long, Michael H. 1981. Input, Interaction, and Second-Language Acquisition. I : *Native Language and Foreign Language Acquisition*, 259-278. Annals of the New York Academy of Sciences

Mitchell, Rosamond & Myles, Florence 2004. *Second Language Learning Theories*. Oxford University Press Inc.

Nyström, Catharina 2004. *Hur hänger det ihop. En bok om textbildning*. Uppsala: Hallgren&Fallgren Studieförlag.

Strandberg, Leif 2006. *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Nordstedts Akademiska Förlag.

Swain, Merrill 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. I: *Sociocultural Theory and Second Language Learning* 2010 (red. Lantolf, James P.): Oxford University Press Inc

Vygotskij, Lev 2011. *Språk och tanke* (språket, ryska) Astrel. Moskva

Выготский, Лев 2011. Мышление и речь. Издательство «Астрель». Москва

Vuorimaa, Susanna 2012. *Strukturer hos narrativer skrivna av L1- och L2-inlärare av svenska – en textanalys baserad på Labovs narrativa modell*. Pro gradu-avhandling i svenska. Jyväskylä universitet.

## **Bilaga 1. Informerat samtycke**

Härmed intygas att jag både skriftligt och muntligt har samtyckt att delta i undersökningen som ska vara en del av en magisteruppsats i svenska som andraspråk.

Jag har fått tillfälle att ställa frågor gällande undersökningens syfte och frågeställningar och har fått dem besvarade.

Jag är medveten om att hanteringen av mina personuppgifter regleras av personuppgiftslagen (SFS 1998:204). Jag är också medveten om att mina svar och resultaten av undersökningen behandlas konfidentiellt och att det kommer att vara omöjligt att identifiera varken mig eller andra enskilda individer och ingen person kommer att nämnas vid sitt verkliga namn.

Samtalen och inlärnarnas språkliga produktion kommer att spelas in och ljudfiler kommer att överföras till en CD som sedan ska lämnas in till examinatoren.

Jag är medveten om att mitt deltagande är frivilligt och att jag när som helst kan avbryta mitt deltagande utan skäl och begära att den Information jag har lämnat förstörs.

Detta intyg undertecknas i två exemplar, varav ett ges till mig och ett till intervjuaren.

Datum..... Namn.....

Namnförtydligande.....

Sofia Davydenko .....

## Bilaga 2. Deltagarnas texter

Tabell 1. Orientering

Deltagare	Berättelse C – läsning och skrift	Berättelse A/B – läsning, berättande och skrift
<b>Said</b>	Det var en gång en kille som lära sig snabbt. och han ska bli också stark en gång. (18 ord)	En gång det var en kvinna som hade sju barn De levde ensam med varandra och det var jobbigt för att barnen våra inte så snäll med varandra. Mamman trodde att de bättre hålla ihop. (Berättelse B, 35 ord)
<b>Leila</b>	En kille vill blir hard (5 ord)	Munken i tempel i Jappan.(Berättelse A, 5 ord)
<b>Farida</b>	Det var en gång en kille som ville lära sig snabbt att blir stark. (14 ord)	Det var en gång en kvinna som hade sju barn. Barnen retade varandra och det var jobbigt att bo tillsammans. (Berättelse B, 20 ord)
<b>Vera</b>	Det var en gang en kille vill lära sig allt snabbt. Men han ville blir stark också. (17 ord)	Det var en gång en kvinna bod ensam med sju barn. De bråkade ofta och alltid fanns ingen som grött. Det var jobbigt hemma. (Berättelse B,24 ord)
<b>Abdulla</b>	En kille behöver bli stark (5 ord)	Det var gamla vis och gamla munk bodde i tempel. Det ligger i Japan. (Berättelse A,14 ord)
<b>Karina</b>	Det var en gång en kille som ville lära sig allt snabbt. Han ville också bli stark på en gång. (20 ord)	Det var en gång en kvinna som budde ensam med hennes sju barn. De gade det ganska jobbigt hemma. Barnen grälade varje dag och retade varandra. Mamma ville inte ha det så här längre (Berättelse A, 34 ord)
<b>Ramona</b>	Det var en gång en kille. Han ville lära sig allt snabb till exempel han vill bli stark snabb.(19 ord)	Det var en gång en klok munk som bodde i ett tempel i Japan.(Berättelse B,14 ord)
<b>Shahnaz</b>	Det var en gang en kille ville lara sig en gang och han ville blev stark också. (17 ord)	Det var en gang en vis munk som bodde ett tempel i Japan.(Berättelse B,13 ord)
<b>Sylvio</b>	En man ville lära allt på en gång han ville också ville bli stark. (14 ord)	En mamma hade sju barn och hon bodde ensam med sina barn, barnen bråkade och retade varandra. (Berättelse A,17 ord)
<b>Jafar</b>	Det var en gång en kille (6 ord)	Det var en gång en vis monk i tempel i Japan. (Berättelse B,11 ord)
<b>Maria</b>	En gång var en kille som ville lära sig snabbt. (10 ord)	En gång var en munk som bor i ett tempel i Japan. Han var gammalt och förståndig. (Berättelse B,17 ord)
<b>Anna</b>	Det var kille brukar bli viktiga stark (7	Det var en kvinna, hon har 7 barn och



	ord)	levde ensam. Det finns hon har många barnen, hon kan inte träffa en man.(Berättelse A,23 ord)
<b>Kanya</b>	-	Det var en gång en gammal vis munk bodde i tempel i Japan. (Berättelse B,13 ord)
<b>Amanuel</b>	Det var en gång han ville lära sig dessutom bli stark (11 ord)	Det var en gammal vis munk som bodde i ett tempel i Japan. (Berättelse B,13 ord)
<b>Philip</b>	Det var en kille och han var ville stark på en gång. (12 ord)	Finns en mamma med 7 barnen. 7 barnen var dåligt varandra. (Berättelse A, 11 ord)
<b>Lydia</b>	Det var en gång en kille ville bli stark snabb. (10 ord)	-

**Tabell 2. Handling**

Deltagare	Berättelse C – läsning och skrift	Berättelse A/B – läsning, berättande och skrift
<b>Said</b>	Han hörde om en grotta i en byrgg. Där finns en dryck som när man dryck man bli stark. Då gick han till grottan och där såg han en dvärg. Dvärgen såg till killen du måste kämpa mott mg först. Dvärgen var mycket stark och slå killen. Efter flera veckor kille återvända till grottan och där såg han en bågare och när han drack dit var vatten i bågaren. (69 ord)	En dag snart såg mamman till barnen ”gå ut och hämta pinnarna iskogen och komtillbaka”. Barnen förstode inte varför men de gick ut och hämtade pinnarna. När de tillbaka hem mamman sag försöka att bryta pinnarna som en bunt. Barnen forsokade med den kunde bryta pinnarna. (Berättelse B,46 ord)
<b>Leila</b>	Han höra röst från grottan uppe berget. Han hitta en dvärg. Han dryck en bågare dvärg så honom om du vill få sig ner mi föst, börjar de brottas med varje en dvärg hoppade först till en kille (38 ord)	En dag ung man kommer på en munken kan hjäl mig för lära information du gå to många universitet och mång luckor. Jag hoppas lära mig (ungman sas en munken sa) Javisst) kan gå in tempel dricker teet munken full kopper teet fullt och ramala för knä ungman sa ung man förför göra (Berättelse A, 53 ord)

<p><b>Farida</b></p>	<p>Han hort om en magistiska drycken som finns i en grotta i berg. Han gick till berg och hittade grotta. När han skulle gå in såg han en dvärg. Dvärgen sa till honom att han måst brotta och vinna innan han kunde gå inne i grottan.</p> <p>Killen och dvärgen brottade för flera veckor till killen vann.</p> <p>Killen gick in grotta och drack den magistiska drycken. Han kände att den var bara vanlig vatten och kände sig lurad av dvärgen. (79 ord)</p>	<p>Mamma fick en ideé att läsa sitt barn en läxa om hur viktigt är det att hålla med.</p> <p>Mamma sa till alla barn att gå ut och hämta en pinne för din själva. Barnen gick ut och kom tillbaka med pinnerna.</p> <p>Mamma sa till första sonen att bryta en pinne. Det var mycket lätt att bryta den. Mamma sa till alla barn att ha deras pinnarna i en bunt. Mamma gav den bunt pinne till första son och sa till honom att bryta det. Det var svårt att knacka de. Alla barn fick en chans att knacka den bunt pinne, men dom kunde inte. (Berättelse B,104 ord)</p>
<p><b>Vera</b></p>	<p>En dag fick han att höra om en grotta i berg så om kom du där och drack från magiska bägare blev du stark på en gång. Så fick han sig till beg. När han ville komma in i grottan hoppade ut en liten dvärg. Förrut ska du komma in måste vi brotta. Dvärg var mycket stark och killen kunde inte vinna. Det fortsatte flera dagar och veckor. Men på en gpng kullen försökte ingen och kunde ta ner dvärgen på rygg så klev kan in i grottan där såg han en bärage. Lyfte och drack han, men det var väldlig vatten. (102 ord)</p>	<p>På en gång sa mamman till barn ”Vi måste gå härifrån allihop” därför han hon ville lära barn att bli snälla till varandra. Hon förstod att hon inte klarade av med barn. Varje barn skall plocka en pinne i skogan. Barn trode att mamman har blivit knäpp. När de kom tillbaka hem och satt sig rund mamman bad hon äldre som att knäcka en pinne. Det var inte svårt. Men efter bad hon att knäcka alla pinnarna i bunt. Då det var inte lätt. Flera av barn försökte också. (Berättelse B,89 ord)</p>
<p><b>Abdulla</b></p>	<p>Han höra finns en grotta upp i bergt. I bergt finns bägare som när drycker kan bli stark! han gick till dar men kan finnis dvärg brottar samman, han tycka å dett är inte bra, han framgång gick till grotta också han finns en bägare och han dryckade, det var dålig vatten. Han tankade blir stark! (56 ord)</p>	<p>munken härde en ung otäligt ut, han saikd (värför... jag är liser många året och jag är mycket vis, och bra lärare, Jag kan inte hur mer min min hjärna! Jag vill har mer inforamation... och ..oh)! Munket härda alla och har svara för honom fråga! Munket inbjudade ungen till dryckade te men honom i tempel. Munket tillför kopp för ungen. Det var tom kopp. Munket började hålla te för honom, men kopp var full och munket inte slut på hålla mer te på kopp. efter det ungen var otäligt</p>

		och arg fö att kopp var full och munket är hälla mer te. (Berättelse A,103 ord)
<b>Karina</b>	<p>Han hörde att det fanns en drack i grott upp i berg som gör människor starka. Så gick han till bergen, hittade den här grottan och ville kleva in men sen hoppade ut en dvärg och sa: ”Om du vill gå in så måste du ta ner mig först”. De började brotta med dvärgen var för stark och killen kunde inte ta ner honom. Nästa dag kom killen tillbaka och fortsatte att brotta med dvärgen, och så brottade de dagar och veckor. I slutet fick killen ner dvärgen och klev in i grottan. Där fanns en bögare med dracken. Killen drack den men det var vanligt vatten. (107 ord)</p>	<p>sa hon en dag: ”Gå ut allihop! Gå till skogen och hämta var sin pinne”. Barnen tyckte om att mamman har blivit lite knäpp. Varför behöver de pinnarna för?” Men de gjorde vad hon sa. Sen satt de runt mamman och han gav en pinne till hennes äldste son: ”Försöka att knäcka det”. Han knäckade pinnen lätt. ”Det gick bra med en pinne, sa mamman. Men om pinnarna är i bunten så går det inte att byta sönder dem”. Den äldste sonen försökte knäcka pinnarna men han kunde inte. Några andra barnen ville prova det också men de inte kunde heller. (Berättelse B,101 ord)</p>
<b>Ramona</b>	<p>En dag hörde kille att det fanns en magisk vatten inne i grotta. Han gick till bergen och hittade grottan, men när han ville gå in, en liten magisk människaså: Om du vill gå in måste du ta mgi ner först. Killen kunde inte ta dvärgen.</p> <p>Han kom tillbaka hit många gånger (dagar och veckor) Han fortsatta ta dvärgen, men han hade inte bra resultat.</p> <p>En dag gick en gång till och ta dvärgen utan problem. Senare kunde han gå inne i grotta.</p> <p>Där hittade han en vacker bögare och drack han vatten, men vatten var bara vanlig vatten. Han sa: varför? (102 ord)</p>	<p>En dag hörde han att någon var ute, en arg person. När munken gick där träffade han med en ugn man. Mannen sa: Jag har studerat i många universitet och kände många duktiga lärare, men jag behöver lära mig mer. Kan ni hjälpa mig? Javisst – sa munken. Men vi kan dricka te först. Inne templet började munken hälla te i den koppan, när koppan var full fortsätter munken hälla te. Mannen hade te i händerna och knä också. Plötslig sa mannen: Du är en idiot, varför du är en klok munk om du kan inte se att koppan är full. (Berättelse A,100 ord)</p>
<b>Shahnaz</b>	<p>Han hord det fanns en grott i ett berg som han ville gå där och så blev han stark en gang. Han ville gick och hittade berget. Det fanns en dvärg där och sa till hans om du drack en bögare lite lite du kan blir stark. om du vill borjade här maste blev ner i</p>	<p>En dag hörde munken någon knokade på dörren. Han öppnade och såg en ung man. Ungen man sa till munken: jag läst många universitet och hade många kloka och visa lärare och jag har utbildning jag kan hjälpa dig. sa gamle vise munken. Följ med mig</p>

	<p>riggen. Han kom tillbaka för några dag och veckor. (65 ord)</p>	<p>in och drick te sen vi kan diskutera dina studie. När koppen var full fortsatte munken hälla tee och med i hans knä. Unge mannen blev arg och sa till munken. du ska vara en viis man? Du är en idiot (Berättelse A, 87 ord)</p>
<b>Sylvio</b>	<p>En dag fick han höra om en magisk dryck som fanns i en grotta i berget. Om man drack din magiska drycken han blev stark på en gång. En dag bestämde sig gå till grottan när han. När han precis skulle gå in en dvärg dök upp och han sa om du vill gå in i grottan du måste ta ner mig.</p> <p>De började slåss, killen försäkte ta ner dvärgen men dvärgen va stark och han kunde inte.</p> <p>Killen försäkte ta ner dvärgen varje dag och efter två veckor kunde han ta ner dvärgen, killen gick i grottan och han såg en bägare med drycken, han drack direkt drycken men det hände ingenting han blev inte stark (117 ord)</p>	<p>En dag kände hon att hon klarade inte men det hon skrek plötsligt = Alla måste till skogen och hämta en pinne var, Barnen trodde att mamman blev knäpp ”Varför måste vi hämta en pinne var?. Barnen gjorde det och dom kom tillbaka hem, den satt runden mamman och mamman sa till äldsta barnet försäk bryta din pinne, sonen gjorde det ganska lätt efter det maman samlade alla pinnar och gjorde den punt pinnar och hon sa försäk bryta buntan nu, sonen kunde inte bryta buntan och efter det (Berättelse B, 89 ord)</p>
<b>Jafar</b>	<p>Han kommer att veta att det finns en magik som kan hjälpa honom. Han skulle vilja bli mycket smart, mycket stark och med mera. Han betamde att han ska gå i grotta på berg and bli stark. När kommer han till grotta och försökte att gå in, en dvärg kommer främfor honom. Dvärgen sa om du vill gå in du måste ta ner mig först. Han försökte men dvärgen var stark och dvärgen vann. Pojken försökte ta ner dvärgen värje dag varje veckan och en dag han tog ner dvärgen. Han promenerade in och sa en bägare med vättan, han drack vättan med det var vanlig vättan (107 ord)</p>	<p>Han höde att någon knaka på dörren mycket hård och han inte vänta. Monken öppnade dörren det strå en ung mannen. Ung mannen sa ”Jag har studerat mycket på universitet men om det finns någonting du fylla i. Monken sa ”javisst” Kom in vi kan dricka te och vi kan prata om din studier. När teet var klart monken fylade te i koppen. Koppen var full men monken försätter fylla i, teet ran på ung mannens händer och sen på knä. Ung mannen skrikade ord: ”du skulle vara en vis person. Du är en ideot därför att du vet inte när ska vi stoppa fylla på teet. Du måste sluta när koppen är full”. (Berättelse A,115 ord)</p>
<b>Maria</b>	<p>Han hörde att i ett berg fanns en grotta. I grottan fanns en</p>	<p>En gång hörde han att något klappade på dörren. När han</p>

	<p>magisk dryck som kunde göra dig stark i en gång.  Han hittade ett berg och grottan. När ville han komma in så hoppade en dvärg och sa: om vill ni komma in måste ni ta mig ner. De kämpade och en kille kunde inte ta ner dvärgen. Dvärgen var för stark för honom. Killen återvände några gånger och de kämpade. En gång tog killen ner dvärgen. Han lade honom ned på ryggen. Killen klev in grottan och där fanns en bägare med en dryck. Han drack allt. Det var bara vatten. (104 ord)</p>	<p>öppnade såg han en ung man. Han sa att han har läst vid Universitetet och han träffade många lärare. Han sa att en munk skulle hitta luckor i hans utbildning, kunde han fylla det.  Munke sa kom in. Vi kan dricka te och diskutera lite om din utbildning.  Munken lagde teet och när en kopp var full av teet gan han teet en ng man. Plötsligt kastade munken teet på mans knä. Sedan började mannen skrek. Ni är idiot och ni vet inte vad man kan göra med full koppen. (Berättelse A, 102 ord)</p>
<b>Anna</b>	<p>Han höra av en grotta som litet en dvärg. Han förtsätta hittade en grotta och han gick till innen grotta. En dvärg hoppade till innen grotta. En dvärg hoppade en man och där han kan inte går inte en gång.  Dvärg säga till man ”Om du vill, jag vill ge dig majic: Man ner en bägare och han druckit. Han har försöker hittade det en grotta för han första kan bli stark (72 ord)</p>	<p>Kvinnan (requested) äldreson gå bunt av sönder pinnan en skogen ”plötsligt” men sons kommer tillbka ingen knäcka bunt av pinnarer, lyckades inte. En kvinna har ingen hellre på gång en kvnan talat barnen fick prova knäcka bunt en igen. (Berättelse B,38 ord)</p>
<b>Kanya</b>	<p>Det har dvärg i bägare på berg. Dvärg killen så belv i bägare och grotta dvärg dricker. Han skulle (19 ord)</p>	<p>En gång han öppnade utanför tempel hörde någon som otåligt bankade i tempelporten. Han har läst till universitet luskor i min utbildning. ”javisst” Precis fler hjälpa munken kloka, försiktigtryckte till och skrek: idiot lugnt, fler hjärna tom något. Dricka te ”Följ diskutera unga munken på teet var klart (Berättelse A, 49 ord)</p>
<b>Amanuel</b>	-	<p>En dag hörde munken någon som otålig bankande i tempelporten och han öppnade utanför stod en ung man som sade. Jag har läst vid mång universitet och haft många visa och kloka lärare men om det skulle finnas luckor i min utbildning. Jag hoppas att ni kan hjälpa att fylla.  Sedan munken sa att följa med in kan dricka te med mig för att vi</p>

		diskuterar på dina studier. Då te var klart börjad munken. Jag tror att du inte förstå mig.(Berättelse A,82 ord)
<b>Phillip</b>	En dag han hörde finns en grotta uppe i en berg. Där finns en dryck. Om man drack man ska bli stark på en gng. Det var står problem. För att var en liten dvärg i ingån. Dvärg sa till kille. ”Om du skulle vilja gå in du måste kämpa med mib”. Killen började kämpa med dvärgen men dvärgen var stark än kill. Kille går tillbaka och förtsättade kämpa med dvärgen. En dag kille vann. Kille åkte till grotta och druckit dryck. Dryck var samma vatten. Killen tänkte dvärg var inte bra. Dvärg sa till kille. (96 ord)	En dag mamma sa : ”Ni ska åka till skogen och vi ska hämta pinne. När åkte de tillbaka från skogen mamma sa Ni måste bryta sönder dem. Barnen bryta pinnen men de kan inte bryta alla pinnen. (38 ord)
<b>Lydia</b>	En dag hörde kille att det finns en magistisk vatten ine i grota, han (14 ord)	—

### Tabell 3. Resultat

	<b>Berättelse C – läsning och skrift</b>	<b>Berättelse A/B – läsning, berättande och skrift</b>
<b>Said</b>	Han kände att han var lurad och värgen såg till honom nu du är alltid stark (16 ord)	De förstode att de måsta hålla ihopp.(7 ord)
<b>Leila</b>	—	Munken så huvudet samma kopp kan inte full soker och informtation du mast stader först, efter kommer kan lära sig (20 ord)
<b>Farida</b>	Dvärgen sa till kille att han hade blivit stark genom att kämpa och vinna.(14 ord)	Mamma sa till barnen att man behöver varandra och man måst hålla med varandra annars det är svårt att leva ensam. Barnen förstod vad mamma sa och började att respektera varandra.(31 ord)
<b>Vera</b>	Killen kände sig lurad tills dvärgen sa: ”Du blev stark inte med	Från den dag förstod de att det är viktigast att bli hålla ihop (13 ord)

	bägare, du blev stark när vi käptade.(19 ord)	
<b>Abdulla</b>	-	Munket säger Jag hade nu svara for dig frage! Om kopp är full, du kan inte hålla mer om du hjärna är full ☺(23 ord)
<b>Karina</b>	Killen kände sig lurad tills dvärgen sa”Du är ju stark nu. Genom att brotta med mig har du blivit starkare!”(20 ord)	Från den dagen förstod barnen att de måste hålla ihop.(10 ord)
<b>Ramona</b>	Dvärg svarade: Du blev stark när du kunde ta mig.(10 ord)	Munken svarade jättelung: koppan är full som ditt huvud, men du vill lära mer och mer. Du måste komma hit när du har en tom hjärna.(26 ord)
<b>Shahnaz</b>	-	men gamle mannen svarade. koppen är ditt huvud och det fanns inte plats för fler. Kom till mig med en tom hjärna. Jag kan lära dig något.(27 ord)
<b>Sylvio</b>	han kände sig lurad av dvärgen, dvärgen sa till killen att du blev stark nu för att du försakte ta ner mig varje dag så du har blivit stark nu (30 ord)	Han förstod vad mamman ville bevisa = det är bättre va ihop”. Resten av barnen försakte också bryta bunten men dem unde inte och dem förstod också vad mamman ville bevisa. (31 ord)
<b>Jafar</b>	han tänkte att han har lurat men dvärgen sa du tog ner mig så du är stark nu. (18 ord)	Munken sa mycket lugnt”samma som koppen din hjärna är också full. Kom till mig när du hjärna är tomt, så kan jag lära dig” (24 ord)
<b>Maria</b>	Han kände sig arg och dvärg sa att han var plotslist stark när han kom (15 ord)	Munken sa att hans huvud var samma fullt som koppen och han kunde inte lära honom något nytt. Han sa att ung mannen kan komma och lära sig när hans hjärna blir tum. (34 ord)
<b>Anna</b>	-	Barnen förstod från att bunt pinnarna är viktiga för dagen att den barnen hålla ihop tillbaka av försök sönder bunten pinnarna.(24 ord)
<b>Kanya</b>	-	-
<b>Amanuel</b>	-	-
<b>Philip</b>	Du käpte mig Du är stark (6 ord)	Det betyder: ”Står familj är stark. Ensam inte lätt.(9 ord)
<b>Liljana</b>	-	-

## **Liljanas text efter det att hon har lyssnat på Rosas berättelse**

Det var en gång gammal vis munk som bodde i ett tempel i Japan. En dag hörde munken han promenerade och öppnade och utanför stod en ung man som sade: ”jag har läst vid många universitet och visa lärare, haft många klockal, och Jag skulle vissa luckor i min utbildning och jag hoppas att du kan hjälpa”. Gammal man sa: Ja, jag kan hjälpa du, men du måste forsta kom och sitta och dricka te”. Ung men började munken hela te i den koppen, när koppen ver ful.

”Vad du göra”- froga gammal man. ”Min huvud är full”, derför jag hela te. Du kan kom tillbaka när dig huvud blir toma”



### **Bilaga 3. Intervjufrågor**

1. Förstod du innehållet när du läste texten?
2. Hur var det att återberätta? Ställde den som lyssnade på ditt återberättande frågor? Förstod han/hon ditt berättande? Förstod du mer när du fick berätta historien till din klasskamrat?
3. Vad det någon skillnad att skriva när du fick återberätta din text?