



– Men jag tycker att semikolon är snyggare än kolon!

Om gymnasieelevers förståelse och användning av skiljetecken



Sara Jensholm
Ämneslärarprogrammet

Uppsats/Examensarbete: 15hp
Kurs: LGSV1A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT2016
Handledare: Christian Sjögren
Examinator: Per Holmberg
Kod: HT16-1150-002-LGSV1A

Nyckelord: skiljetecken, gymnasieelever, förståelse/bruk, elevtexter

Abstract

Syftet med denna uppsats är att kartlägga gymnasieelevers förståelse och bruk av skiljetecknen apostrof, bindestreck, citattecken, kolon, tankstreck och semikolon. Undersökningens deltagare går i årskurs 3 på en gymnasieskola i Västsverige och materialet består av 63 enkätsvar, samt 47 texter från samma elevgrupp. I enkäten reflekterar eleverna över sitt bruk av skiljetecknen och i vilka sammanhang de använder dessa. Dessutom svarar eleverna på hur de anser att tecknen ska användas. I jämförelsen med textmaterialet ges en bild av hur eleverna använder tecknen i praktiken. Resultatet visar att eleverna använder olika tecken i olika sammanhang. Exempelvis används kolon ofta när eleverna skriver smileys medan citattecken används ofta i skolsammanhang. Eleverna känner sig säkra på och använder ofta citattecken och bindestreck medan de mer sällan använder undersökningens övriga tecken: apostrof, kolon, tankstreck och semikolon. Gemensamt för de senare tecknen är att eleverna är osäkra på hur de ska användas, och eleverna har i enkäten också i högre utsträckning markerat exempel på felaktigt bruk som korrekt. Det råder också stor diskrepans mellan det bruk eleverna anger som korrekt i enkäten och det bruk de faktiskt använder sig av i sina texter. Resultaten tyder på att deltagarna saknar explicit förståelse för skiljetecken och att de inte reflekterar över tecknens funktion och användningsområden när de skriver.

Förord

Jag vill tacka alla elever som deltagit i min undersökning; utan dem hade denna uppsats inte varit möjlig. Jag riktar också ett tack till min handledare, Christian Sjögren, för all hans hjälp, och till mina kurskamrater som stöttat mig under arbetets gång.

Innehåll

1	Inledning	1
1.1	Bakgrund.....	1
1.2	Syfte och frågeställning	2
2	Tidigare forskning	3
2.1	Skiljetecken i språkorienterad forskning.....	3
2.2	Skiljetecken i svenskämnesdidaktisk forskning.....	5
3	Teoretiska utgångspunkter	9
3.1	Språkmodellen och diskurserna	9
3.1.1	Färdighetsdiskursen	10
3.1.2	Kreativitetsdiskursen, processdiskursen och genrediskursen	11
3.1.3	Diskursen om sociala praktiker och den sociopolitiska diskursen.....	12
3.2	Literacydiskurser i gymnasieskolans svenskämne.....	13
3.3	Definition av skiljetecknen	14
3.3.1	Apostrof [']	14
3.3.2	Bindestreck [-]	15
3.3.3	Citattecken [”].....	16
3.3.4	Kolon [:].....	16
3.3.5	Semikolon [;]	17
3.3.6	Tankstreck [–].....	17
4	Material och Metod	19
4.1	Deltagare.....	19
4.2	Enkäten	20
4.3	Elevtexterna	21
4.4	Analysmetod	22
5	Resultat	23
5.1	Citattecken och apostrof	23
5.2	Bindestreck och tankstreck	28
5.3	Semikolon och kolon	31
6	Diskussion	35
6.1	Uppsatsens viktigaste resultat	35
6.2	Resultatets betydelse för undervisningen.....	38
7	Avslutande kommentar	40
	Referenser	42
	Bilaga	

1 Inledning

Skiljetecken är ett självklart inslag i vårt skriftspråk. Hur tecknen används har dock diskuterats under flera århundraden (Strömquist 1992:77 ff.). Skiljeteckenbruket har därför också varierat kraftigt genom tiderna: både vilka tecken som används och av vem, samt vad som anses vara korrekt bruk. Siv Strömquist, expert på just skiljetecken, sätter fingret på problemet samtidigt som hon sammanfattar det: ”Genom århundradena har vi således haft problem med vacklande bruk eller bristande efterföljelse, när det gäller skiljetecknen. Diskrepansen mellan teori och tillämpning, mellan kodifierat och faktiskt bruk, har varit – och är – påtaglig” (1992:78).

Hur kommer det sig då, att det finns olika teoretiska uppfattningar om skiljetecken, och att bruket ändå inte följer dessa? Att experterna inte varit överens (vare sig med sina samtida kollegor, eller med föregångarna) om skiljetecknens funktion, kan vara en orsak (a.a., s. 102). Bristande interpunktionslära i skolan, som antas fått ge upp sitt utrymme till fördel för rättstavningslära, misstänks också ligga bakom problemen (a.a., s. 78).

Under min verksamhetsförlagda utbildning har jag flera gånger stött på problemet i praktiken. Elever verkar många gånger ha svårt att hålla isär skiljetecknens funktioner, eller har liten förståelse för deras tillämpningsregler. Detta är kanske inte så konstigt om nu inte ens experterna är, eller har varit, helt på det klara med definitionerna. I den här uppsatsen kommer jag att försöka skapa en bild av hur elever förstår och använder skiljetecken.

1.1 Bakgrund

I den nu gällande läroplanen för gymnasieskolan nämns inte skiljetecken explicit i svenskämnet syfte. Skiljeteckenundervisning går ändå att försvara genom formuleringar som ”Undervisningen i ämnet svenska ska syfta till att eleverna utvecklar sin förmåga att kommunicera i tal och skrift” (Skolverket 2011a:160). Eleverna ska också ges möjlighet att bygga upp en tillit till sin språkförmåga och arbeta med skrivande och med texter. Inte heller i kursplanerna för Svenska 1, 2 eller 3 nämns skiljetecken. Implicit motiveras ändå interpunktionslära med formuleringar som ”[undervisningen ska behandla] skriftlig framställning av texter för kommunikation (...)” (a.a., s. 162), eller språkriktighetsfrågor i kursen Svenska 1. I kursen behandlas dessutom citat- och referatteknik, vilket borde innebära

att i alla fall citattecken behandlas. I svenska 3, kan skiljetecknens plats i undervisning försvaras med undervisningsinnehåll som ”generella drag som rör disposition, språk och stil i texter av vetenskaplig karaktär” samt hur man skriver och arbetar med sådana texter (a.a., s. 176). Inte heller i fördjupningskursen Skrivande nämns skiljetecken (Skolverket u.å.).

Skiljetecken nämns däremot i styrdokument för svenskämnet i grundskolan. I kursplanen för Svenska årskurs 1–3 står det att utbildningen ska behandla våra vanligaste skiljetecken: punkt, utropstecken och frågetecken. I årskurs 4–6, samt 7–9 nämns skiljetecken som en del i undervisning om språkets struktur, meningsbyggnad satser etc. (Skolverket 2011b:248 ff.). Vilka skiljetecken som ska behandlas specificeras dock inte.

1.2 Syfte och frågeställning

Det huvudsakliga syftet med den här uppsatsen är att kartlägga kunskapen om och bruket av skiljetecken hos gymnasieelever i årskurs 3. I min undersökning redogör jag för hur säkra eleverna känner sig på tecknens användningsområden, och jag jämför informanternas upplevda förståelse av skiljetecken med deras faktiska bruk. I undersökningen kommer jag att besvara bl.a. följande frågor:

- Hur ofta, och i vilka sammanhang menar eleverna själva att de använder sig av skiljetecken?
- Hur säkra säger sig eleverna vara på hur skiljetecken ska användas?
- Hur ser elevernas faktiska skiljeteckenbruk ut i mitt material? Är det normenligt?

För att svara på dessa frågor består undersökningsmaterialet av elevtexter och enkätsvar.

2 Tidigare forskning

I detta avsnitt behandlas forskning om skiljetecken och hur de används. Den forskning som behandlas är begränsad till svensk forskning från de senaste 25 åren. Inledningsvis behandlas rent språkorienterad forskning om skiljetecken i avsnitt 2.1. I avsnitt 2.2 behandlas forskning om skiljeteckenanvändning inom en svenskämnesdidaktisk kontext.

2.1 Skiljetecken i språkorienterad forskning

I avhandlingen *I skriftens gränstrakter* (2015) undersöker Alva Dahl vad interpunktion har för funktion i skönlitteratur (2015:12). Undersökningens material består av tre samtida romaner, och analysen sker genom en tolkning av deras interpunktion utifrån kontexten (alltså den omgivande texten) (a.a., s.78 ff.). I avhandlingen ses interpunktion som ”mycket kontextberoende” (a.a., s. 13). Skiljeteckens betydelse uppstår i relationen mellan text–läsare (a.a., s. 73). Därmed är tecknets betydelse, beroende av den kommunikativa, situationella och sociopolitiska kontexten. Att beskriva skiljetecken (eller andra skrivregler) som normenliga eller -brytande bygger på en abstrakt språksyn. Dahl vill i stället framhäva att mycket av det som vanligtvis menas vara felaktigt bruk, inte alls är det i andra sammanhang (a.a., s. 84). Därmed förhåller sig inte Dahl till begrepp som *rätt* eller *fel* i sin avhandling. Fokus hamnar istället på vad interpunktion och tecken i texten förmedlar läsaren i den givna situationen.

Dahls undersökning visar att interpunktion har stor betydelse för hur vi uppfattar text. Citattecken runt vissa ord ger läsaren signaler om förändring i berättarrösten, parenteser ger skribenten möjlighet att berätta simultana berättelser till huvudberättelsen, vilket gör texten mer dialogisk och ger möjlighet till varierade berättarmönster. Tecken som utropstecken och frågetecken ger texten prosodi som läsaren annars inte upplevt etc. (a.a., s. 196 ff.). Dahl sammanfattar det så: ”Interpunktionen erbjuder alltså mikrosignaler om hur berättaren vill att läsaren ska tolka ett yttrande eller hur han själv förhåller sig till det” (a.a., s. 198).

Trots teorin om att tecknens betydelse uppstår i mötet med läsaren, konstaterar Dahl att tecknen är knutna till konventionella traditioner om hur de används. Tecknet kan alltså ha en annan betydelse eller funktion i texten, men det kan inte helt frigöras från det normenliga bruket. De associationer som följer tecknet kan ge meningen olika betydelser, ett grepp som

förekommer i det undersökta materialet. Att variera interpunktion (och skiljetecken) är också det en betydelsebärande handling. Undersökningen bekräftar att goda kunskaper i interpunktion hör samman med god skrivkunnighet, framför allt på avancerad och kreativ nivå. Interpunktionens kommunikativa potential går inte att bestrida. Dahl efterlyser därför mer och fördjupad interpunktionsundervisning på alla undervisnings- och utbildningsnivåer (a.a., s. 214 ff.). För min undersökning betyder Dahls resultat att skiljetecken är av större betydelse för skrivandets dialogicitet, och en texts kvalitet, än vad många kanske anar.

Cecilia Imberg (2014) skriver om skillnaderna i semikolonbruk mellan unga och gamla. Imberg arbetar efter tesen att semikolon inte är på väg att försvinna ur språket (vilket andra menar) (Imberg 2014:3 ff.). Hennes resultat visar rentav att yngre människor använder semikolon oftare än den äldre generationen, vilket tros bero på att unga oftare skriver på dator och därmed blir påmind om tecknets existens, eftersom det finns där på tangentbordet. Vid skrivande på dator ökar nämligen antalet (framför allt normstridande) semikolon, och mängden alternativa tecken minskar. Imbergs resultat visar också att unga och äldre använder semikolon vid olika tillfällen. Unga sätter oftare ut tecknet mellan huvudsatser som har innehållsliga samband och äldre använder tecknet mellan huvudsatser med motsättningar (a.a., s. 26 ff.).

Det normstridande bruket av semikolon är lika utbrett i båda informantgrupper. Att tecknet dessutom felanvänds inkonsekvent tolkar Imberg som att deltagarna är osäkra på hur semikolon ska och kan användas (a.a., s. 28 ff.).

I *Favoritskiljetecknet – Bruk och missbruk av semikolon* (2014), undersöker Alexander Katourgi vilka användningsområden semikolon har. Detta undersöks genom att 2000 semikolon kartläggs i två webbaserade korpusar: *Webbnyheter 2013* och *Bloggmix 2013* (Katourgi 2014:5 ff.). Materialet gör det möjligt att upptäcka skillnader mellan hur professionella samt icke-professionella skribenter använder sig av tecknet.

I de undersökta fall, då semikolon använts korrekt (eller icke-normstridande) i materialet fungerar de vanligen som ersättning för konjunktioner mellan huvudsatser (a.a., s. 20). Semikolonet ersätter då konjunktioner som *för*, *ty*, eller *så*, men ibland även som ersättning för *samt*, *och*, *fast* eller *utan*.

65 % av de undersökta tecknen användes dock normstridande. Framför allt blandas semikolon samman med kolon, vilket förklaras med att de är lika både till utseende och namn. 1170 av de 2000 semikolon som undersöks används som ersättning för kolon. Mindre vanligt är att semikolon ersätter komma (vilket sker i 53 fall) (a.a., s. 17 ff.). Detta går emot tidigare uppfattningar om att semikolon och komma ofta skulle blandas ihop (a.a., s. 9). Att denna form av missbruk är mindre utbrett menar Katourgi kan ”tyda på en medvetenhet om att [semikolon] avgränsar större led medan komma avgränsar mindre.” (a.a., s. 22).

2.2 Skiljetecken i svenskämnesdidaktisk forskning

Per Ledin har undersökt hur låg- och mellanstadieelevers meningsuppbyggnad ser ut, eller ”när och varför barn på låg- och mellanstadiet sätter punkt” (Ledin 1998:5). Undersökningen utfördes i anslutning till ett större forskningsprojekt (Skribenter in spe) med syfte att undersöka hur elevers skrivförmåga utvecklas. Ledin för tesen att barn inte gör fel när de skriver; de skriver så som det faller sig naturligt enligt deras föreställningar och erfarenheter. Barnen har egna skrivkonventioner som skiljer sig från vuxnas. Undersökningen jämför elevtexter med texter skrivna av gymnasieelever och bruksprosa, för att belysa skrivutvecklingen (a.a., s. 7 ff.).

Satsradning är mindre förekommande i mellanstadietexterna än i lågstadietexterna i det undersökta materialet (a.a., s. 24). Mellanstadieelever använder fler skiljetecken per ord. I lågstadietexterna förekommer knappt några kommatecken alls. Inte heller förekommer styckesindelningar av texten. Mellanstadieeleverna använder både kommatecken och styckesindelning, dock i lägre utsträckning än i gymnasietexter eller bruksprosa.

De undersökta meningarna i Ledins material innehåller i vart fjärde fall mer än en *makrosyntagm* (dvs. huvudsats med bisats, interjektioner, elliptiska konstruktioner etc.) till skillnad från bruksprosans meningar som bara i vart 10:e fall har mer än en makrosyntagm (a.a., s. 20). Detta förklaras med att barnens meningar inte har en syntaktisk funktion i texten. Meningen fyller i stället en textuell funktion och fungerar som miniberättelser som länkas samman; barnen sätter alltså inte punkt förrän de är klara med ett ämne och det är dags att börja med nästa. Barnens skrift följer därmed snarare talspråkliga konventioner och utvecklas till att bli skriftspråk. Först då blir skiljetecknens strukturerande funktion ett viktigt verktyg (a.a., s.41 ff.).

Albin Wahlquist (2012) undersöker i sin C-uppsats hur grundskoleelever hanterar kommatecken. Elever från årskurs 6 och 9 gavs en text som de, individuellt, fyllde med kommatecken. Elevernas lösningar jämfördes med ett facit baserat på Språkrådets rekommendationer för kommatecken. Totalt deltog 47 elever i undersökningen, valda genom ett bekvämlighetsurval (Wahlquist 2012:12 ff.).

Wahlquists resultat visar att elever i årskurs 9 är aningen bättre på kommaterering än elever i årskurs 6. Deltagarna från årskurs 6 var dock bättre på att kommatöra meningar med satser med gemensam satsdel. Den huvudsakliga anledningen till att de äldre eleverna bedöms vara bättre på kommaterering beror inte på antalet korrekta kommatecken; de äldre eleverna satte ut färre *felaktiga* kommatecken. Enligt facit ska undersökningstexten innehålla totalt 17 kommatecken. Genomsnittet för undersökningens samtliga deltagare var 12,9. Det vanligaste felet, båda årskurser, var utebliven kommaterering (a.a., s. 16 ff.).

I sin C-uppsats jämför Emelie Bosäter Kindwall (2012) skiljeteckenbruk i elevtexter från de nationella proven i årskurs 9 och Svenska B. Syftet är att kartlägga i vilken utsträckning eleverna använder sig av skiljetecken och i vilken utsträckning bruket är korrekt. Särskilt fokus lades på bruket av punkt och kommatecken, eftersom dessa tecken är vanligast. I vilken utsträckning läromedel aktualiserar skiljetecken undersöktes också. Totalt undersökte Bosäter Kindwall 57 texter (varav 27 från årskurs 9). En tredjedel av texterna har fått betyget G, och en tredjedel betyget VG (2012:4 ff.).

Bosäter Kindwalls resultat visar att både felaktigt utsatta, samt helt uteblivna, punkter är vanligt förekommande i materialet. Det framkommer också att texter som fått högre betyg också har högre andel korrekt använda skiljetecken. Texter som getts lägre betyg hade inte bara fler felanvända skiljetecken, de innehöll inte heller lika många olika sorters skiljetecken. Gymnasieeleverna hade aningen högre frekvens av korrekt bruk (88,7 % av tecknen) än högstadieeleverna (85,5 %). Studiens flickor var bättre än pojkarna på att använda skiljetecken korrekt, en skillnad som minskade från högstadiet till gymnasiet. Ett vanligt och återkommande fel i materialet var uteblivet skiljeteckenbruk (a.a., s. 12 ff.).

Totalt undersökte Bosäter Kindwall också 10 läroböcker. Fyra av dem riktar sig till högstadiet varav bara tre behandlade skiljetecken. Den lärobok som inte tar upp skiljetecken

är den enda i undersökningen som är skriven för läroplanen från 2011 (där ju skiljeteckenlära nämns explicit, se avsnitt 1.1). Fyra av de sex läroböcker riktade mot gymnasiet behandlar skiljetecken (a.a., s.20).

Sofia Nilsson skriver i sin C-uppsats om hur gymnasieelever använder skiljetecken i skrivdelen av nationella provet i Svenska 1. Nilsson undersöker om skiljeteckenbruket skiljer sig mellan texter som getts olika betyg. Undersökningen bygger på en analys av 30 elevtexter, 15 med betyget E och 15 med betyget C. Texterna är slumpmässigt utvalda från Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråks databas (Nilsson, 2016:6 ff.).

Det vanligast förekommande felet, i båda textgrupper, är utebliven skiljeteckenanvändning, vilket överensstämmer med Wahlquists och Bosäter Kindwalls resultat. En övervägande majoritet av de tecken som används är korrekta. I E-texterna är antalet skiljetecken per ord, och även förekomsten av olika sorters skiljetecken, lägre än i C-texterna (a.a., s. 24 ff.). Skiljeteckenbruket, framför allt i C-texterna (som då generellt innehåller fler sorters tecken), bidrar till att texterna får en tydligare textuell struktur och förstärker skribentens läsartilltal. Trots att C-texterna har en något lägre frekvens av korrekt använda skiljetecken, har de andra styrkor i jämförelsen; texterna kännetecknas av en mer välutvecklad språklighet och avancerade meningsstrukturer (a.a., s. 41 ff.).

En intressant iakttagelse från Nilsson är att eleverna inte är konsekventa i sitt skiljeteckenbruk. Nilsson misstänker rentav att bruket sker omedvetet när eleverna skriver, att de saknar ett metaspråkligt perspektiv på skiljetecken. En mer medveten kunskap om skiljetecken och dess funktioner skulle inte bara stärka elevernas texter, menar Nilson. Det skulle också stärka eleverna som läsare eftersom eleverna då får en bättre förståelse för det de läser och blir mer mottagliga för hur skribenten förmedlar sin text (a.a., s. 43 ff.).

Sammanfattningsvis kan konstateras att både språkorienterad och svenskämnesdidaktisk forskning har försökt kartlägga bruk och missbruk av skiljetecken. De språkorienterade undersökningarna har behandlat främst semikolon medan de svenskämnesdidaktiska (här främst representerade av studentuppsatser) i stället har fokuserat på våra vanligaste tecken: komma och punkt. Inom båda fälten finns prov på ett mer vidgat synsätt på skiljetecken och

skrivregler: Dahl ser inte skiljeteckenbruket som rätt eller fel och inte heller Ledin vill använda sådana termer om lågstadielevernas skriftspråkskonventioner.

Från den tidigare forskningen framkommer också att skiljeteckenbruket är något som utvecklas relativt långsamt. Från att vara nästan icke-existerande i lågstadiet blir det vanligt i elevtexter först på grundskolans senare år. De studier som har undersökt relation mellan skiljetecken och betyg konstaterar att texter med högre betyg dels innehåller fler skiljetecken per ord, dels innehåller fler olika sorters skiljetecken. Både Nilsson och Dahl lyfter skiljetecknens kommunikativa potential och menar att undervisning om skiljetecken är en viktig del av skrivundervisningen.

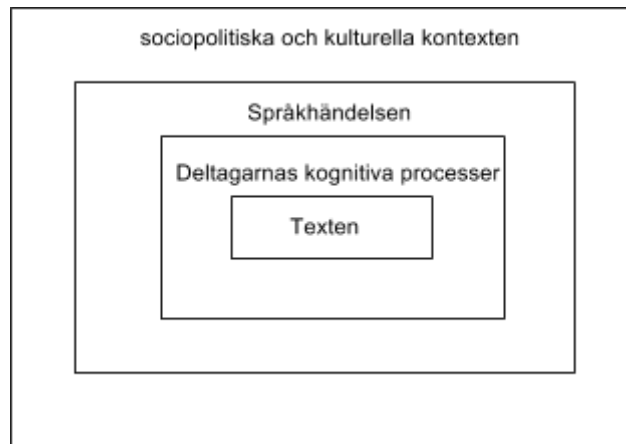
3 Teoretiska utgångspunkter

I det här kapitlet redovisas de teoretiska antaganden som jag utgår från och som ligger till grund för min analys. Eftersom min undersökning delvis bygger på kvalitativa data, är det särskilt viktigt att redogöra för min utgångspunkt (Creswell 2009:177 ff.). Därför redogör jag för Ivaničs språkmodell och diskurser, vari undersökningens underliggande teori befinner sig (avsnitt 3.1). Diskurserna förklaras ur ett skrivundervisningsperspektiv. I avsnittet förtydligas, utöver vilken diskurs denna undersökning håller sig inom, de alternativa diskurser som tidigare forskning har förhållit sig till. I avsnitt 3.2 redogörs för vilka diskurser som finns representerade i gymnasieskolans svenskämne. Slutligen, i avsnitt 3.3, beskrivs och definieras de skiljetecken som behandlas i undersökningen.

3.1 Språkmodellen och diskurserna

Roz Ivaničs ramverk över literacydiskurser är ett verktyg för att betrakta och analysera språk och språkforskning, så väl som språkundervisning (2004:226 & 241). Ivanič har identifierat sex diskurser som fokuserar på olika aspekter av språk. För att förstå ramverket måste vi först förstå hur Ivanič ser på språk i forskning och undervisning.

Ivaničs ramverk grundas i en holistisk språksyn, där språket betraktas genom en modell i fyra lager (se figur 1). I modellens centrum finns texten. Deltagarnas kognitiva processer omger texten, vilket i sin tur omges av språkhändelsen i vilken man befinner sig. Det fjärde och yttersta språklagret i Ivaničs modell utgörs av den sociokulturella och politiska kontexten. På detta sätt kan man alltså, i undervisning eller forskning, fokusera enbart på det innersta, centrala lagret: *texten*. Om språkperspektivet breddas, är texten fotfarande i centrum, men delar fokus med de omgivande lagren. Det går alltså inte att fokusera på *språkhändelsen* (den sociala kontexten där texten finns och/eller uppstår, vad texten har för syfte, etc.), utan att ta hänsyn till de inre lagren: *deltagarnas kognitiva processer* och *texten* (a.a., s. 222 ff.).



Figur 1: Ivaničs språkmodell. (Efter Liberg, 2009:17).

Ramverket, som bygger på språkmodellen, består av sex diskurser. Diskurserna representerar olika sätt att se på språkundervisning: vilket innehåll som behandlas, vilka färdigheter som ska utvecklas, vad som är rätt/gott och vad som är fel/dåligt och vad som ska bedömas (a.a., s. 224 ff.). De fokuserar på olika lager i språkmodellen.

Språkundervisning består sällan av bara en enda diskurs. Ofta finns två eller fler representerade i varje givet tillfälle (a.a., s. 226). Diskurserna består av *färdighetsdiskursen*, *kreativitetsdiskursen*, *processdiskursen*, *genrediskursen*, *diskursen om sociala praktiker* samt *den sociopolitiska diskursen* (översättning från Liberg 2009:17). Nedan följer en beskrivning av diskurserna, där framför allt *färdighetsdiskursen* fördjupas eftersom min undersökning tar utgång däri.

3.1.1 Färdighetsdiskursen

Färdighetsdiskursen fokuserar bara på det innersta lagret i Ivaničs språkmodell: *texten*. I sin mest extrema form menas i denna diskurs, att all text och allt språk alltid följer samma regler: att kontext, syfte eller deltagare är ovidkommande för hur språket ska se ut. Undervisningen centreras kring detaljer i text och språk, som sats- och meningsbyggnad. I denna diskurs finns det alltså ett korrekt sätt att skriva, stava, interpunktera osv., som är oberoende av textens funktion. Det är också dessa aspekter som bedöms i en språkundervisning som bygger på *färdighetsdiskursen*. Ett bra språk är ett korrekt språk.

Färdighetsdiskursen i undervisning återfinns huvudsakligen i de tidiga skolåren, då elever lär sig att läsa och skriva samt relation mellan symbol och ljud. Denna diskurs var också dominerande i språkundervisning i västvärlden under 1800- och tidigt 1900-tal. Det är vanligt

att färdighetsdiskursen dominerar i offentlig debatt om språkundervisning, framför allt när denna anses brista (Ivanič 2004:227 ff.).

Min undersökning håller sig i huvudsak inom färdighetsdiskursen då språket undersöks på detaljnivå: skiljeteckenbruk. Till detta förstås att det, i min undersökning, finns ett korrekt, eller normenligt, bruk av skiljetecken och att det finns inkorrekt, eller normstridande bruk. Min undersökning tar inte hänsyn till de undersökta elevtexterna som helhet, vad dessa har getts för betyg eller hur väl texterna fungerar i sitt sammanhang. Analysen av materialet kommer alltså helt att utgå från vad som är rätt och vad som är fel i elevernas bruk och förståelse av skiljetecken. Kriterierna för bedömningen presenteras i avsnitt 3.3.

Även Wahlquist (2012), Nilsson (2012), Imberg (2014), Katourgi (2014) och Bosäter Kindwall (2016) (se kapitel 2) har i huvudsak förhållit sig till färdighetsdiskursen i sina undersökningar.

3.1.2 Kreativitetsdiskursen, processdiskursen och genrediskursen

Kreativitetsdiskursen, precis som namnet antyder, fokuserar på skribenten/elevens kreativitet i skrivandet. Fokus ligger i språkmodellens två innersta lager: *texten* och *deltagarnas kognitiva processer*. Undervisning och bedömning centrerar mer kring innehåll och form än språklig korrekthet (Ivanič 2004:229).

Processdiskursen fokuserar vid just processen att skriva, hur arbetet planeras och hur arbetet utförs, korrekturläsning och omskrivning. Det är alltså de praktiska processerna som lyfts i denna diskurs. Eftersom det är processen snarare än produkten som bedöms är bedömningskriterierna i denna diskurs oklara (a.a., s. 231).

Ledin (1998) placerar sig delvis i processdiskursen när han jämför låg- och mellanstadieelevers bruk av punkt, komma och styckeindelning (se avsnitt 2.2). Detta eftersom han ser elevernas språk som en del i en utvecklingsprocess där barns skriftspråk har egna konventioner, bortanför *rätt* och *fel*.

Genrediskursen för fokus till texten som produkt snarare än processen bakom. Det språkliga fokuset är vidgat till att även inbegripa det tredje lagret i språkmodellen: *språkhändelsen*.

Bedömning behandlar hur väl texten fungerar i sitt sammanhang. Vad som anses vara korrekt och bra språk beror alltså på språkhändelsen (Ivanič 2004:232 ff.).

Dahl (2015) positionerar sig både i kreativitets- och genrediskursen då hon menar att skiljeteckenbruk och interpunktionens normer inte nödvändigtvis är konstanta (se avsnitt 2.1). I stället för att analysera skiljetecken efter termer som *rätt* och *fel* fokuserar hon på effekt, känsla och kommunikativ potential men också kontext och funktion.

3.1.3 Diskursen om sociala praktiker och den sociopolitiska diskursen

Diskursen om sociala praktiker beskriver Ivanič (2004:234) på följande sätt:

”[...] the text and the processes of composing it are inextricable from the whole complex social interaction which makes up the communicative event in which they [skribenten och mottagaren] are situated, and meaning is bound up with social purposes for writing.”

Denna diskurs lägger än mer fokus på den sociala kontexten. Till skillnad från genrediskursen, som fokuserar på texten som produkt, vidgar diskursen om sociala praktiker fokus så att även det fjärde lagret, *sociokulturella och politiska kontexten* aktualiseras.

Även den *sociopolitiska diskursen* har denna vidgade språksyn. Skillnaden mellan denna diskurs och den föregående är att sociopolitiska diskursen också har ett starkt kritiskt perspektiv (a.a., s. 238). Aktören ska vara medveten om hur den sociokulturella och politiska kontexten påverkar språket och kritiskt kunna granska situationen.

Diskursen om sociala praktiker är även den tydlig i Dahls (2015) undersökning då hon menar att språket och skiljetecknens funktion och betydelse skapas i mötet med texten; läsarens förståelse för skiljetecken och dennes erfarenheter ger tecknen betydelse (se 2.1).

I praktiken menar Ivanič att undervisning som bygger på hennes språkmodell (och alla sex diskurser), ger en holistisk undervisning där språkets alla delar och möjligheter behandlas (Ivanič 2004:241). En sådan, varierad undervisning har också visat sig vara framgångsrik (Liberg 2009:19 ff.). Ivanič menar också att en undervisning som inte, någon gång, behandlar var och en av diskurserna är en utarmad undervisning. Att vissa diskurser direkt motsäger

varandra menar hon inte är något problem; de behöver inte undervisas samtidigt men de behöver alla lyftas och förstås som en del av språk.

För min undersökning fungerar Ivaničs diskursteori som en förklaring av den språksyn som används, och att språksynen dessutom är medvetet utarmad och förenklad. Modellen tydliggör också skillnader i förhållningssättet mellan min undersökning (där *rätt* och *fel* är ledande) och tidigare forskning som, i vissa fall, fokuserat mer på känsla och funktionalitet.

3.2 Literacydiskurser i gymnasieskolans svenskämne

Min undersökning tar alltså utgång i Ivaničs färdighetsdiskurs. I det följande redogör jag för den språksyn eleverna kommer från och möter i sin undervisning.

I en undersökning av forskning om gymnasieskolans skrivundervisning framkommer att kreativitetsdiskursen, genrediskursen och diskursen om sociala praktiker verkar ha en självklar plats i ett svenskklassrum på gymnasieskolan. Dessutom konstateras att just färdighetsdiskursen, som är aktuell i min undersökning, verkar ges förhållandevis litet utrymme (Ingvarsson & Ström u.u.:16 ff.).

I en analys av de nationella proven i svenska konstaterar Anne Palmér (2013a) att proven i gymnasieskolan berör flera diskurser. Tydligast är dock processdiskursen och genrediskursen (Palmér 2013a:84). Denna diskurshybrid har länge varit tongivande inom skrivundervisning. Processdiskursen är framför allt synlig eftersom eleverna ges möjlighet att förbereda sig inför proven (Palmér 2013b:50 ff.).

Diskursen om sociala praktiker ges också stort utrymme (Palmér 2013a:85). Diskursen är dominerande i proven för Svenska 1 (Palmér 2013b:54). I proven för Svenska 3 är i stället genrediskursen den mest dominerande. Färdighetsdiskursen är inte inaktuell i de undersökta proven: ”det går att finna spår av [färdighetsdiskursen]” (Palmér 2013a:84) men den är inte tongivande eller framhävd. Palmér menar att färdighetsdiskursen ofta ingår i andra diskurser och att färdighetsdiskursens värderingar visserligen är en del av bedömningsaspekterna i de nationella proven, men inte på ett så dekontextualiserat sätt. ”proven tar ett bredare grepp om skrivandet” (Palmér 2013b:8).

I den senaste läroplanen har språkriktighet fått en mer framhävd roll jämfört med den föregående, men processdiskurs, genrediskurs och diskursen om sociala praktiker är fortfarande dominerande. Ett funktionellt perspektiv är ständigt återkommande i kunskapskraven för kursen Svenska 1, och skriftspråksnormer sätts i relation till kontext. Det förhållningssättet knyter snarare an till genrediskursen än till färdighetsdiskursen. I Svenska 3 fokuseras skrivundervisningen till vetenskapliga texter, hur dessa ser ut till form och stil samt hur de författas. Genre- och processdiskurs är även här tydligt urskiljbara (Palmér 2013b:43 ff.).

Färdighetsdiskursen, med sitt dikotoma sätt att se på språk som antingen korrekt eller inkorrekt, verkar alltså inte vara särskilt representerat i gymnasieskolans svenskämne. I stället verkar både styrdokument, nationella prov, och verklighet förhålla sig till diskurser med vidare språksyn. Därmed har den här undersökningen en snävare språklig utgångspunkt än vad eleverna, antagligen, är vana vid.

3.3 Definition av skiljetecknen

Nedan presenteras de skiljetecken som behandlas i min undersökning. Analysen kommer att bygga på de definitioner som presenteras här (även om man i andra sammanhang och med annan språksyn kan argumentera för att också annat bruk kan vara motiverat).

Fokus i definitionerna läggs på det skiljeteckenbruk som förekommer i undersökningens material.

3.3.1 Apostrof [']

Apostrofen har flera funktioner: markering av citat inom ett annat citat, markering vid bortfall av bokstäver, och som genitivmarkör (Strömquist 2013:104 ff.). Apostrofen bär också alternativa namn, efter just dessa funktioner: *utelämningsstecken* eller *enkelt citattecken*.

För det mesta behövs inte apostrof som genitivmarkör i svenska. Det är bara om tydligheten kräver det, som genitiv markeras med apostrof. Ett tydligt, och återkommande exempel på när apostrofen kan behövas är skillnaden mellan genitiv för namnen *Andreas'* (Andreas) eller *Andreas* (Andrea) (Språkrådet 2008:205).

Apostrofen kan också användas för att ange ords betydelse. Apostroferna ställs då runt förklaringen medan det som förklaras, markeras genom att skrivas kursivt. Strömquist belyser detta med exemplet ”*Carpe diem* är latin och betyder ’fånga dagen’.” (2013:104).

Apostrof som utelämningsstecken förekommer inte i det undersökta materialet. När apostrofen används som utelämningsstecken ersätter apostrofen det eller de utelämnade bokstäverna i ordet eller frasen, som kväll’n för *kvällen* (Språkrådet 2008:205).

Apostrofer används alltså inte för att markera citat eller för att framhäva enskilda ord.

3.3.2 Bindestreck [-]

Bindestreck används vid avstavning, vid sammansättning av ord och vid underförstådd orddel. De kan också ha en samordnande funktion (Strömquist 2013:89).

Med avstavning menas de situationer då bara en del ordet får plats på en rad, och resterande bokstäver flyttas ner till nästa. Det vanligaste rådet är att försöka undvika avstavning helt (Språkrådet 2008:80 ff.). Bindestreckets funktion är att markera det avstavade ordet vid avbrottet.

Vanligt är att sammansättning av ord sker utan bindestreck, men ibland kan de behövas (Språkrådet 2008:206). Undantagsfallen är ändå ganska många: tillfälliga eller otydliga sammansättningar (höst-Borås, glass-skål), sammansättningar där två vokaler möts (euro-området), eller vid sammansättning med siffra, förkortning eller tecken (e-post, platt-TV, 17-åring). Bindestreck används också vid sammansättningar av flerordsuttryck (tio i topp-lista, eller tio-i-topp-lista) (Strömquist 2008:93, Språkrådet 2008:130).

Vid uppräknings av ord som delar efterföljande eller föregående ordled används bindestrecket för att minska upprepning (fri- och rättigheter, bok- och pappershandel) (Språkrådet 2008:208).

Bindestrecket kan också fylla en samordnande funktion (*blå-vit* för ’blå och vit’) (Strömquist 2013:94). Detta bruk förekommer inte i det undersökta materialet.

Bindestreck har således inte en tankstrecksfunktion – det är reserverat just tankstrecken (se 3.3.6).

3.3.3 Citattecken [”]

Citattecknet, eller citationstecknet, har en obestridlig funktion: att markera citat. När citattecken markerar citat sätts tecken före och efter citatet (Strömquist 2013:96).

Det råder delade meningar om citattecken ska användas vid namn på verk. Språkrådet menar att det går bra att markera titel med citattecken *eller* med kursivering, bara man är konsekvent (Språkrådet 2008:202). Strömquist menar att citattecken används för att markera kapitelnamn eller andra delar av ett verk medan verkets huvudtitel kursiveras (2013:100). Detta överensstämmer med Skolverkets instruktioner för gymnasisters skrivande; de menar att namn på böcker och tidningar kursiveras, medan delar (som kapitel eller artiklar) sätts inom citattecken (Celsiuskolans biblioteksgrupp 2011: 8 ff.). Min analys kommer att följa Strömquists och Skolverkets linje.

Ibland används citattecken för att framhäva ord. Även om sådant bruk är vanligt, är det inte rekommenderat. Att använda citattecken för att markera ord (exempel: Alla julsaker säljes ”billigt”!) kan ge sken av att ordet används ironiskt eller i oegentlig mening. Därför avråds från sådant bruk (Strömquist 2013:101 ff., Språkrådet 2008:204). I stället ges alternativet att kursivera de ord som behöver framhävas (Språkrådet 2008:15 ff.).

Språkrådet ger ett exempel på när citattecken för framhävnig ändå kan användas: för att markera främmande ord (som utländska ord), vilka sedan direkt följs av en förklaring (jämför med apostrofer i 3.3.1) (Språkrådet 2008:203).

3.3.4 Kolon [:]

Kolonet delar meningen och signalerar en fortsättning (Strömquist 2013:33). Kolonet ersätter i meningen ord som *nämligen* eller *det vill säga*. Vanligast är att kolon föregår exempel eller uppräkningslistor (Språkrådet 2008:188).

Ibland kan kolon sättas före citat eller replik. Detta bruk kan användas även i kombination med citattecken eller talstreck (Språkrådet 2008:189). På liknande sätt kan kolonet signalera att det som följer efter tecknet är en tanke (Strömquist 2013:34).

Kolonet fyller också en funktion vid vissa förkortningar och sifferuttryck (Språkrådet 2008:189 ff.) Sådant bruk förekommer inte i det undersökta materialet.

Kolon används således inte för att dela upp led i en uppräkningslista, eller för att markera samband mellan två meningar.

3.3.5 Semikolon [;]

Semikolonet föregås och följs av fullständiga satser, där sambandet mellan dessa behöver förstärkas (Strömquist 2013:38 ff.). Semikolon används i de fall där en punkt blir för avgränsande. Denna definition delas också av Katourgi (2014:7).

Språkrådet är något mer liberala än Strömquist, och menar att bruket av semikolon (i stället för punkt eller komma) är en smaksak (2008:187). Mot detta vänder sig Katourgi, vars resultat pekar mot att det snarare är en smaksak om man ska använda semikolon eller konjunktion (2014:24 ff.). Ett korrekt använt semikolon kan visserligen ersättas med punkt men det medför att meningarnas band försvagas. Att ersätta ett semikolon med kommatecken skulle innebära satsradning, vilket kan vara acceptabelt i exempelvis skönlitterära texter, eller andra undantagsfall (Språkrådet 2008:180). För tydlighets och läsvänlighets skull bör ändå satsradning undvikas (Strömquist 2013:53).

Semikolon kan också användas för att gruppera led vid uppräkningslista (Strömquist 2013:39, Språkrådet 2008:188).

Semikolon används inte för att dela en mening, eller före uppräkningslista.

3.3.6 Tankstreck [–]

Tankstreck, eller tankestreck, signalerar en längre paus – längre paus än vid kommatecken (Strömquist 2013:55 ff.). Det som kommer efter strecket är inte sällan något oväntat. Tankstreck kan också markera ett parentetiskt inskott, som antingen föregås av ett tankstreck och avslutar meningen, eller inskott som omges av två tankstreck, varpå meningen fortsätter (Språkrådet 2008:191).

Tankstreck kan också användas för att markera repliker. Då kallas de ofta för talstreck, replikstreck eller pratminus. De används även till att markera period eller sträcka (som 9:00–17:00, 4–5 meter) (Språkrådet 2008:192 ff.). Tankstreck kan också markera relation mellan, som lärare–elev (Strömquist 2013:57 ff.). Det senare förekommer inte i undersökningens material.

I de undantagsfall då ett datorprogram inte har tankstreck i teckenuppsättningen menar Språkrådet att ett bindestreck kan användas som ersättning (2008:191). För att vara särskilt tydlig med att just tankstreck menas föreslås att två bindestreck används: -- . Det är dock standard att ordbehandlingsprogram och webbläsare hanterar tankstreck.

Tankstreck delar annars inga funktioner med bindestreck, som sammansättning av ord eller vid avstavning.

4 Material och Metod

I denna undersökning behandlas två olika material: enkätsvar och elevtexter. Syftet med att ha två sorters material är att få en fördjupad förståelse för elevernas skiljeteckenkunskaper; i enkäten reflekterar eleverna aktivt över vad de kan om tecknen, medan textmaterialet visar hur eleverna använder dem i praktiken. Elevens enkätsvar och text jämförs, för att se om det råder någon diskrepans mellan uppfattning och faktiska bruk av skiljetecken.

Min undersökning fokuserar på elevernas bruk av skiljetecknen apostrof–citattecken, bindestreck–tankstreck, samt kolon–semikolon. Att just dessa tecken behandlas motiveras med att jag under verksamhetsförlagd utbildning har noterat att elever verkar ha svårt för just dessa tecken, och att de ofta byts mot varandra. Dessutom har tidigare forskning ofta fokuserat på elevers bruk av punkt och komma (se avsnitt 2.2), varför detta bruk redan är någorlunda kartlagt. Att utropstecken och frågetecken inte behandlas i denna undersökning beror på att det kvalitativa materialet, texterna, är av en typ där sådana knappast används.

Nedan presenteras studiens deltagare (avsnitt 4.1) och studiens tillvägagångssätt i insamling av materialet närmare. Enkäten (4.2) och elevtexterna (4.3) behandlas var för sig. Avslutningsvis beskrivs undersökningens analysprocess (4.4).

4.1 Deltagare

I studien deltar 63 elever: 13 killar och 47 tjejer, samt 3 personer med annan könsidentitet. Eleverna kommer från tre olika klasser, går i årskurs tre på gymnasiet och läser kursen Svenska 3. Klasserna undervisas av olika lärare och går olika, studieförberedande, gymnasieprogram. Alla tre klasser går på samma skola, i en stad i Västsverige. Samtliga deltagare är över 16 år och har blivit informerade om att studien ämnar kartlägga elevers förståelse och bruk av skiljetecken, att deras deltagande är frivilligt samt att inga avslöjande uppgifter kommer att publiceras i uppsatsen.

Eleverna är valda genom ett bekvämlighetsurval. De har alltså valts som deltagare just för att de varit tillgängliga. Eftersom eleverna går på samma skola och bor i samma stad blir den geografiska spridningen liten. Samtliga elever läser dessutom kursen Svenska 3; även om några elever säkert har ett annat modersmål behärskar de svenska tillräckligt väl för att inte

bedömas behöva läsa Svenska som andraspråk. Deltagargruppen är därför tämligen homogen. De kan inte sägas generellt representera elever i årskurs tre på gymnasiet, eller ens elever i årskurs tre som läser studieförberedande program. De kan endast representera sig själva, som elever som läser årskurs tre på just den gymnasieskolan (Creswell 2009:148 & Eliasson 2013:50).

4.2 Enkäten

Enkäten (se Bilaga) har besvarats av studiens samtliga 63 deltagare. Den består av 27 frågor, varav tre fastställer elevens namn och kön och vilken klass hen går i. Resterande frågor behandlar elevens bruk och förståelse av skiljetecken: apostrof, bindestreck, citattecken, kolon, tankstreck och semikolon. Tecknen behandlas på var sin sida i enkäten och frågorna följer samma mönster, detta för att minska risken att eleverna skulle bli förvirrade eller missförstå frågorna eller vilket tecken som frågorna behandlar.

Samtliga teckenavsnitt inleds med att eleverna namnger tecknet i fråga. Tecknet presenteras då inom hakparenteser och mellanrum för ökad läsbarhet. Exempel: [;]. Att kunna namnet på ett tecken behöver inte nödvändigtvis betyda något om elevens kunskaper om dess funktion och användning, men det får ändå ses som ganska grundläggande kunskap om ett skiljetecken. I analysen bedöms både felstavade och särskrivna svar som korrekta. Detta eftersom de är andra fel, som inte har med namnkunskapen att göra. Därefter får eleven uppskatta i vilken utsträckning hen använder sig av tecknet i ett par givna sammanhang: på internet, i skolarbetet, i texter skrivna för sig själva, i smileys eller i annat sammanhang. Eleven uppskattar därefter sin säkerhet på hur tecknet ska användas, på en femgradig skala där 1 står för *väldigt osäker* och 5 för *väldigt säker*.

Teckenavsnitten avslutas med 5 meningar där tecknet används. Elevens uppgift är att markera de meningar där hen anser att tecknet används korrekt. Korrekt, normenligt bruk, presenteras i två till tre av exempelmeningarna. Det felaktiga bruk som presenteras i övriga meningar är hämtat från min egen erfarenhet av hur elever har missbrukat sagda tecken i texter under min verksamhetsförlagda utbildning. Eftersom enkäten är av provliknande karaktär fylldes den i under tystnad; eleverna kommunicerade inte med varandra och övervakades av undervisande lärare och mig.

4.3 Elevtexterna

Av de 63 elever som har besvarat enkäten har 47 också bidragit till undersökningsmaterialet med en text. Texten är av typen PM, en texttyp som förekommer i de nationella proven för Svenska 3. PM är en utredande text av vetenskaplig karaktär (Skolverket 2016). Texterna är komna ur samma skrivuppgift, som ämnar förbereda eleverna inför det stundande nationella provet. Uppgiften efterliknar därför provet: ämnet var förutbestämt (språkhistoria) och eleverna fick ett par texter som på olika sätt hör till ämnet, att grunda sitt PM på. Till skillnad från det nationella provet, fick eleverna inte välja mellan olika frågeställningar att besvara, utan tilldelades en. Eftersom uppgiften kom med en inledning att använda i texten, kommer inte inledningens skiljetecken att behandlas i analysen.

Texttypen PM är särskilt tacksam för den här undersökningen eftersom, oavsett vilken språkdiskurs som följs, kraven på språklig korrekthet är hög i vetenskapligt skrivande. Texttypen ger inte utrymme för att, exempelvis, leka med normstridande skiljeteckenbruk för att nå estetiska effekter i texten. Därmed ligger texttypens bedömningsaspekter nära de aspekter som värdesätts i denna undersökning: färdighetsdiskursens korrekthet (se avsnitt 3.1.1). Att texterna, dessutom, betygsattes av undervisande lärare stärker materialets validitet. Värt att återigen notera, är att min undersökning inte tar notis om lärarens bedömning, men eftersom eleverna rimligtvis gör det, kan man med säkerhet anta att de ansträngt sig för uppgiften (Creswell 2009:180).

Att eleverna haft möjlighet att arbeta med sina texter även utanför skolan kan däremot tala emot materialets validitet. Skolan där undersökningen genomfördes, urkundskontrollerar ofta elevtexter. Ibland begär läraren urkundskontroll på samtliga texter från klassen, men enskilda texter kontrolleras alltid vid misstanke om plagiat. Undersökningens texter har inte urkundskontrollerats men då eleverna inte i förväg får reda på vilka uppgifter som kommer att kontrolleras torde de ändå undvika att plagiera. Eftersom elevernas skiljeteckenförståelse dessutom undersöks i enkäten uppstår en form av triangulering av resultaten (Creswell 2009:191). Textmaterialets svaghet fångas därmed, till viss del, upp av enkäten; även om eleverna kan ha fått hjälp när de skrivit texterna har de inte fått det när de fyllde i enkäten. Triangulering gör det möjligt att få en mer fullständig bild av elevernas skiljeteckenbruk och -förståelse (Eliasson 2013:31).

4.4 Analysmetod

Analysen i denna undersökning bygger, som nämndes ovan, på två olika material som jämförs med varandra för att undersökningen ska ge ett resultat som både bygger på elevers aktiva reflektion kring skiljeteckenbruk och deras (troligen) icke-reflekterande bruk i praktiken.

Inledningsvis kartläggs i vilka sammanhang och i vilken utsträckning eleverna själva uppskattar att de använder undersökningens skiljetecken. Därefter redogörs för hur säkra de känner sig på hur tecknet ska användas, samt i vilken utsträckning eleverna kunnat namnge tecknet.

Därefter följer en detaljerad analys av vilka bruk eleverna har angett som korrekta i enkäten. Analysen fokuserar huvudsakligen på de normstridande bruk som eleverna har markerat som korrekt. Därefter jämförs felmarkeringarna i enkäten med de fel eleverna begått i sina texter: är eleverna konsekventa i sin uppfattning? Jämförelse mellan felaktigt bruk som förekommer i texterna och hur eleverna har svarat i enkäten görs också.

Analysen av texternas skiljetecken begränsas i huvudsak till de sorters felaktiga bruk som finns representerat i enkäten, även om andra former av felaktigt bruk säkert också förekommer. Viktigt att notera är att inget icke-bruk analyseras i texterna. De fall där eleverna *borde* ha använt ett av undersökningens skiljetecken behandlas således icke.

5 Resultat

Undersökningens resultat är uppdelat i tre delar. Varje del fokuserar på ett skiljeteckenpar som eleverna verkar ha svårt att definiera och hålla isär. Resultaten för dessa tecken överlappar därför i viss mån varandra, vilket framkommer nedan. I avsnitt 5.1 redogörs resultaten för skiljetecknen citattecken och apostrof. I 5.2 behandlas bindestreck och tankstreck. Slutligen behandlas semikolon och kolon i 5.3. De olika resultatdelarna följer samma mönster: först presenteras i vilka sammanhang eleverna uppskattar att de använder skiljetecknen, hur säkra de är på tecknen, och avslutningsvis hur de anser att skiljetecknen ska användas (enkäten) jämfört med hur de faktiskt använder tecknen (texterna).

Alla procentuella tal har avrundats till heltal. Enkätens exempelmeningar har också getts en mer precis numrering än vad de har i enkäten (siffra *och* bokstav). Siffran kommer från enkätfrågan. Bokstäverna A–E anger vilken position meningen har, där A är den första meningen och E den sista.

5.1 Citattecken och apostrof

Citattecken är det tecken som eleverna är mest säkra på och som används mest och i flest texter i undersökningsmaterialet. Citattecken är också det tecken där eleverna i högst utsträckning har markerat normenligt bruk som korrekt i enkäterna.

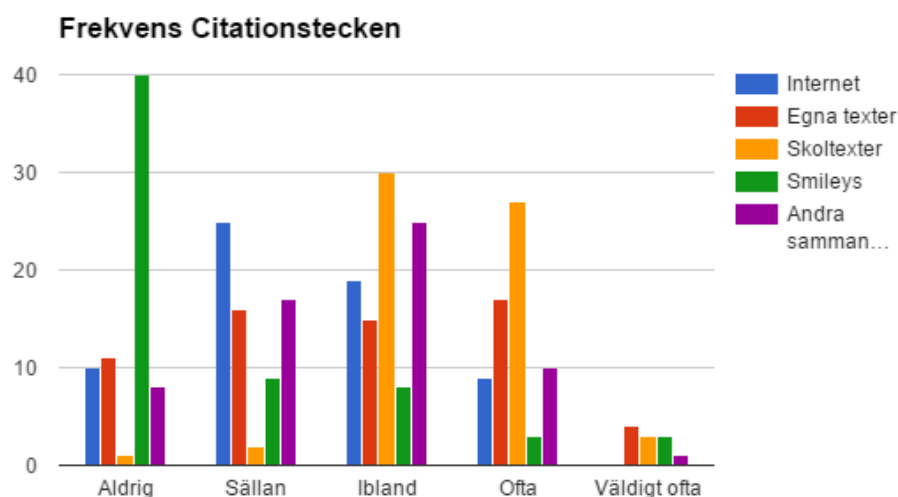


Diagram 1. Elevers uppskattade användning av citattecken

I enkätresultatet framkommer att en övervägande majoritet av eleverna uppskattar att de använder sig av citattecken relativt ofta när de skriver skoltexter (se Diagram 1). 60 av 63 har angett att de använder tecknet ett par gånger i månaden eller oftare i dessa sammanhang (*ibland, ofta och väldigt ofta*). Det är mindre vanligt att tecknet används på internet. En majoritet av eleverna (40) uppskattar att de aldrig använder citattecken när de gör smileys eller andra emoticons. Mer än hälften av eleverna använder också tecknet relativt ofta när de skriver texter för eget bruk eller i andra sammanhang. Citattecken används mest sällan till smileys.

Apostrofer används mer sällan än citattecken (se Diagram 2).

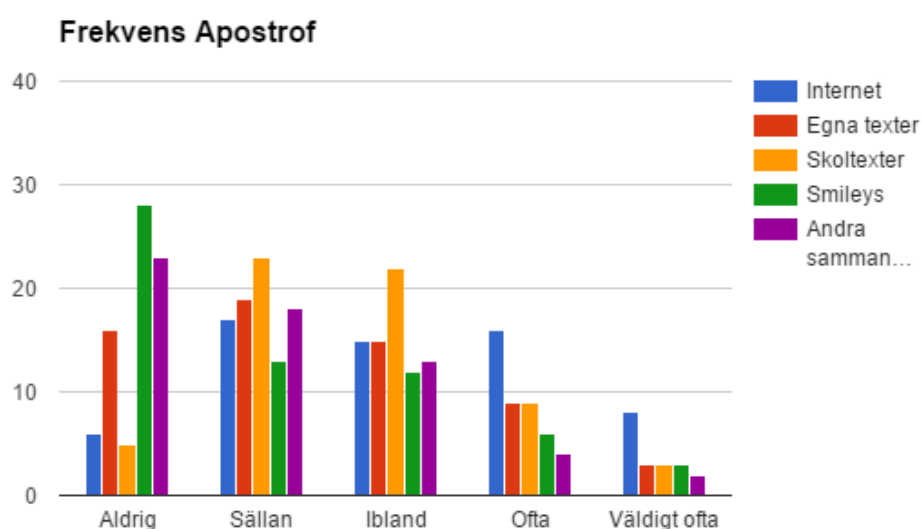


Diagram 2. Elevers uppskattade användning av apostrofer.

Även apostrofer verkar vara impopulära när eleverna gör smileys. De uppskattas dock användas relativt ofta på internet, 39 elever uppger att de använder tecknet i sådana sammanhang ett par gånger i månaden eller oftare. Den motsvarande siffran för citattecken är 28 (se Diagram 1). Däremot skattar eleverna att de använder apostrofen mer sällan när de skriver egna texter eller i andra sammanhang, jämfört med citattecknet.

Även elevernas uppskattade säkerhet på hur tecknen ska användas skiljer sig åt. Som tidigare nämnt är citattecken det tecken eleverna känner sig mest säkra på, med ett snittvärde på 4,3 på en skala där 1 är *väldigt osäker* och 5 är *väldigt säker*. Eleverna har i enkäten markerat värden mellan 3 och 5; ingen elev har alltså uppgett att de är direkt osäkra på hur citattecken ska användas. 23 elever har angett att de är väldigt säkra på citattecken. Av dessa 23 elever har 12

antingen markerat normstridande bruk som korrekt eller inte markerat meningar med normenligt bruk. Att eleverna uppskattar att de är väldigt säkra betyder alltså inte nödvändigtvis att de har god kunskap om tecknet. 75 % av eleverna har angett rätt namn på tecknet i enkäten.

Genomsnittligt säkerhetsvärde för apostrofer är 3,1. Genomsnittsvärdet ligger alltså fortfarande i den övre halvan av skalan. De enskilda svaren har varierat från 1 till 5. Det finns alltså elever som är väldigt osäkra på apostrofens användningsområden. Av de sex elever som uppgett att de är väldigt säkra på tecknet har ingen enbart markerat de två meningar som presenterar korrekt bruk. 59 % av eleverna har angett rätt namn på tecknet i enkäten.

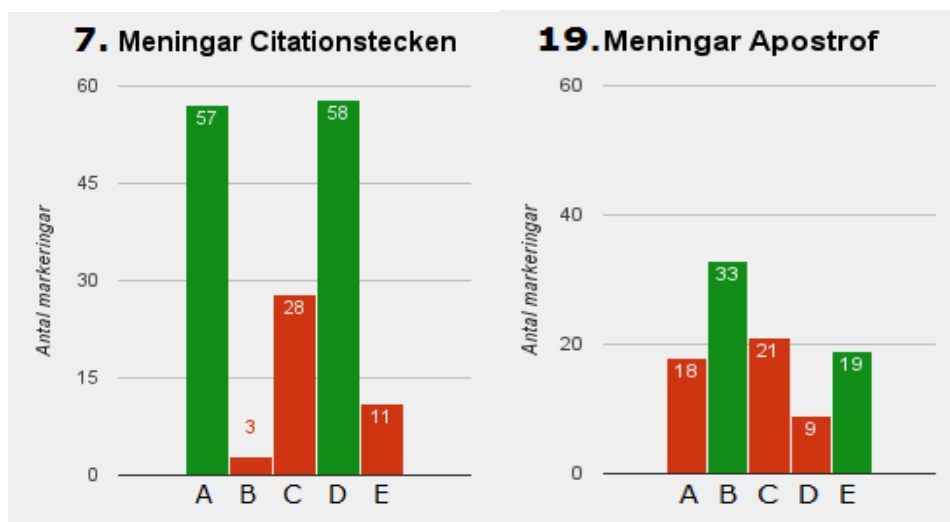


Diagram 3. Elevernas markeringar på fråga 7 och 19 i enkäten.

Den varierande säkerheten blir tydlig också i resultatet av enkätens provdel där eleverna markerat meningar där de anser att skiljetecknen används korrekt. De gröna staplarna i diagram 3 representerar antalet markeringar av meningar där tecknen används normenligt. De röda staplarna representerar meningar där normstridande bruk felaktigt har markerats som korrekt.

En övervägande majoritet av eleverna har identifierat normenligt bruk av citattecken i enkäten (57 respektive 58 elever). I dessa meningar används tecknen vid citat. Mening 7A är av bruksprosakaraktär medan mening 7D har en mer berättande karaktär.

Nästan hälften (28 elever) har också angett bruket i exempelmeningen 7C som korrekt:

På biosalongen visas filmer som "Titanic" och "Lejonkungen".

Detta är problematiskt eftersom Skolverkets instruktioner till gymnasisters vetenskapliga skrivande motsäger ett sådant bruk (se 3.3.3).

Citattecken används i 44 av de 47 texter som ingår i undersökningen. Totalt använder eleverna 556 citattecken i texterna, varav 141 (25 %) används felaktigt. Det vanligast förekommande felet är att citattecken används för att markera ord. Näst vanligast är citattecken för att markera titel. Ett flertal elever använder både citattecken och kursiverar (eller varierar genom texten) för att markera titel.

I enkätens exempelmening 7B och 7E används citattecken för att framhäva ett ord i meningen. Trots det har meningarna fått olika många markeringar (3 respektive 11). Mening 7B är av berättande sort medan 7E (med fler markeringar) är mer informativ, bruksprosa.

Denna felanvändning av citattecken är, som sagt, vanlig och återkommer i 27 texter. Åtta av de elever som använder citattecken för att framhäva ord har också markerat detta bruk som korrekt i enkäten. Resterande 19 elever har alltså i enkäten inte uppgett att de anser bruket vara korrekt, men har ändå använt det i sina texter.

Att använda citattecken för att markera titel, vilket presenteras i enkätens exempelmening 7C, återkommer i 12 av studiens 47 texter. Åtta av de som använt citattecken på detta sätt har också markerat detta bruk som korrekt i enkäterna. Resterande fyra har inte ansett det vara korrekt i enkäterna, men har ändå använt citattecken på detta sätt i sina texter.

Att eleverna är mindre säkra på apostrofens användningsområden är påtagligt i enkätens exempelmeningar, där det normenliga bruket har fått relativt få markeringar. 33 elever har angett det normenliga bruket av apostrofer vid förklaring som korrekt (mening 19B, se diagram 3). 19 elever har markerat apostrof vid genitiv i mening 19E:

Jackan som hängde på stolen var Andreas'.

Mening 19A, som 18 elever har markerat som korrekt, visar exempel på när apostrof används vid genitiv på ett, för svenskan, normstridande sätt. Användningen skulle dock vara korrekt om meningen varit på engelska. I mening 19C, med 21 markeringar, används apostrof för att markera titel. Meningen är samma som i exemplet där citattecken används på samma sätt. Fyra elever har markerat *både* mening 7C och 19C, där alltså citattecken och apostrof används för att markera titel. I mening 19D (9 markeringar) används apostrof för att framhäva ett ord i meningen. En elev har markerat detta bruk som korrekt och dessutom markerat samma bruk av citattecken som korrekt.

Apostrofer förekommer i åtta av undersökningens 47 texter. Totalt används tecknet 41 gånger, varav 36 gånger (88 %) felaktigt. I fyra texter används apostrofer för att markera titel. Tre av de fyra eleverna bakom texterna har markerat bruket som korrekt i enkäten. Ingen av de tre anser det vara korrekt att använda citattecken på samma sätt.

I ytterligare tre texter används apostrofer för att framhäva ord. Samtliga elever har markerat bruket som korrekt i enkäten. I två av dessa tre texter används också citattecken för att framhäva ord, parallellt med apostrofer.

Bara i en text förekommer normstridande genitivapostrof. Eleven anger inte bruket som korrekt i enkäten.

5.2 Bindestreck och tankstreck

Bindestreck är det av undersökningens skiljetecken som används näst flest gånger i texterna. Det är också ett tecken eleverna behärskar väl.

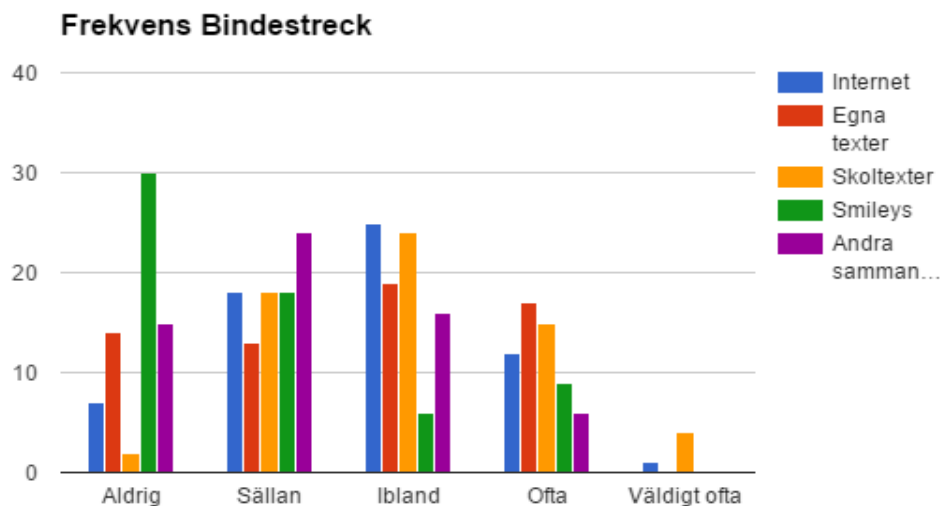


Diagram 4. Elevers uppskattade användning av bindestreck.

Det vanligaste, uppskattade, användningsområdet för bindestreck är skoltexter och det minst vanliga är smileys (se diagram 4). 43 elever uppskattar att de använder bindestreck ett par gånger i månaden eller oftare när de skriver skoltexter. 30 elever uppskattar att de aldrig använder bindestreck när de gör smileys. Ytterligare 18 använder bindestreck ett par gånger om året till det ändamålet.

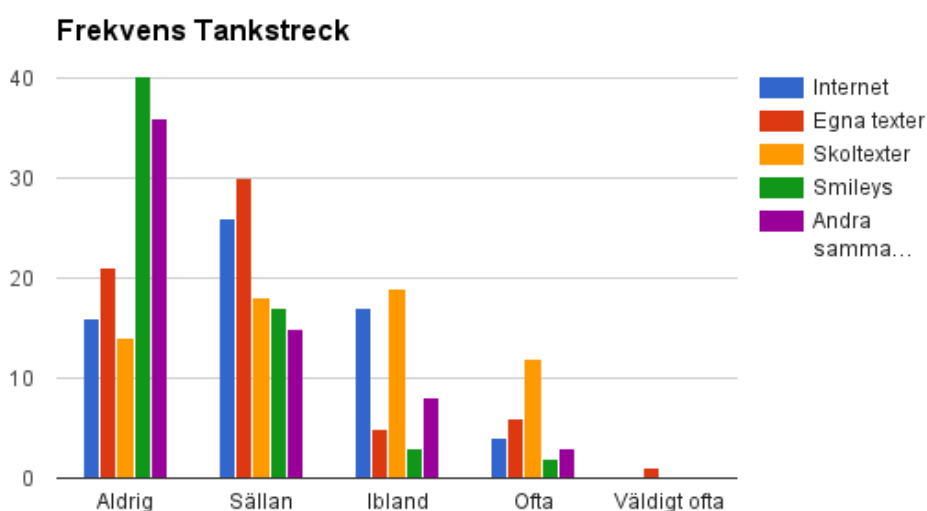


Diagram 5. Elevers uppskattade användning av tankstreck.

Tankstreck används mer sällan än bindestreck i samtliga sammanhang (se diagram 5). 41 elever uppger att de aldrig använder tecknet när de gör smileys. 36 använder aldrig tecknet i andra sammanhang än de som listas i enkäten. 14–21 elever uppger att de aldrig använder tecknet när de skriver på internet, för sig själva, eller skoltexter. Tecknet är minst impopulärt i skolsammanhang; 31 elever uppskattar att de använder tecknet ett par gånger i månaden eller oftare när de skriver skoltexter. 7 elever använder tecknet flera gånger i veckan eller mer när de skriver för sig själva.

Beträffande elevernas upplevda säkerhet på tecknen, är de mer säkra på bindestrecket. På den femgradiga skalan ligger det genomsnittliga värdet på 3,5. Ingen elev har angett att de känner sig väldigt osäkra på hur bindestreck ska användas; svar har angetts från 2 till 5 på skalan. Fem elever har angett att de är väldigt säkra på bindestreckens användning. Tre av dessa fem elever har ändå gjort normstridande markeringar i enkätens meningsdel för bindestreck.

Den genomsnittliga säkerheten för tankstrecken är lägre: 2,7. Därmed hamnar genomsnittet under skalans mittlinje; eleverna är generellt något osäkra på tecknets användningsområden. De enskilda elevernas uppskattade säkerhet på tecknet har dock varierat från 1 till 5. Av de tre elever som bedömt sig som väldigt säkra på tankstreck är det en elev som markerat båda meningar där korrekt bruk presenteras i enkäten, och endast dessa meningar.

83 % av eleverna har angett korrekt namn åt bindestrecket, men bara 10 % har namngett tankstreck. I det senare fallet har också talstreck eller tal/pratminus accepterats som korrekta svar. Fler elever har kallat även tankstreck för bindestreck, än antalet elever som angett rätt namn.

Att eleverna verkar ha svårt att skilja tankstrecken från bindestrecken blir tydligt även i enkätens exempelmeningar (se diagram 6).

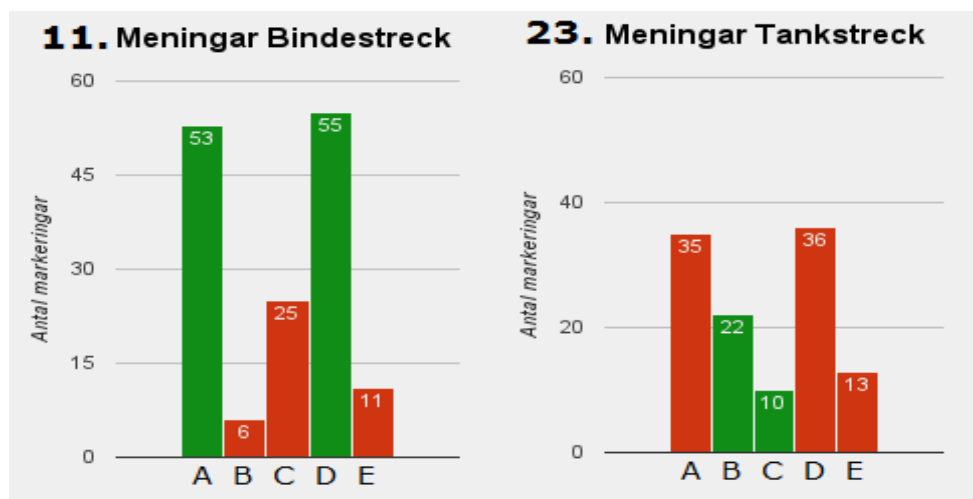


Diagram 6. Elevernas markeringar på fråga 11 och 23 i enkäten.

I de exempelmeningar där tankstreck behandlas har meningarna där tankstrecken ersätter bindestreck (23A och 23D) markerats som korrekt flest gånger. Det vill säga: över hälften av studiens deltagare anser att det är korrekt att använda tankstreck som bindestreck. Mening 11C, där bindestreck används som tankstreck anses också vara korrekt av många: 25 elever.

Eleverna har god koll på bindestrecken. De meningar där bindestrecken används korrekt (11A och 11D) har markerats 53 respektive 55 gånger. I mening 11B ersätter bindestreck ett tankstreck – utan mellanrum till föregående ord. Detta bruk har markerats som korrekt av sex elever. Av dessa sex har fem bidragit med texter, men ingen av dem har använt bindestreck på det sätt som visas i exempelmeningen. Felet förekommer dock i två texter, skrivna av elever som alltså inte markerat bruket som korrekt i enkäten.

Mening 11E ger exempel på bindestreck som används för att foga samman ord där bindestreck inte behövs. 11 elever har markerat meningen som ett exempel på korrekt bruk. Ingen av dessa elever har gjort samma fel i sina texter. De sju elever som använt bindestreck på detta sätt i sina texter har alltså inte markerat bruket som korrekt i enkäten.

En knapp tredjedel (22) av undersökningens elever har identifierat det korrekta bruket av parentetiskt tankstreck (exempelmening 23B). Endast 10 har markerat avsnittets andra exempel på korrekt tankstreckbruk (exempelmening 23C). Men 35 respektive 36 elever vill alltså använda tankstreck som bindestreck. Av dessa har 27 respektive 30 elever markerat även exempelmeningar där bindestreck används på motsvarande sätt, som korrekt bruk.

Tankstreck används i 5 av de 47 texterna. Totalt används tecknet 20 gånger, varav 11 gånger (55 %) felaktigt. De fel som förekommer finns inte representerade i enkätens exempelmeningar. Det vanligaste felet är att tankstrecket ersätter citattecken vid citat.

Bindestreck förekommer oftare i texterna. Tecknet förekommer i 44 texter. Sammanlagt används tecknet 188 gånger, varav 39 gånger (21 %) felaktigt. Som tidigare nämnts förekommer felet att elever använder bindestreck vid sammansättning av ord fast det inte behövs i 7 texter. Även felet att bindestreck används som tankstreck förekommer i 7 elevtexter. 5 elever har både använt bindestreck som tankstreck, och angett bruket som korrekt i enkäten.

5.3 Semikolon och kolon

Semikolon är det skiljetecken eleverna uppskattar att de använder mest sällan.

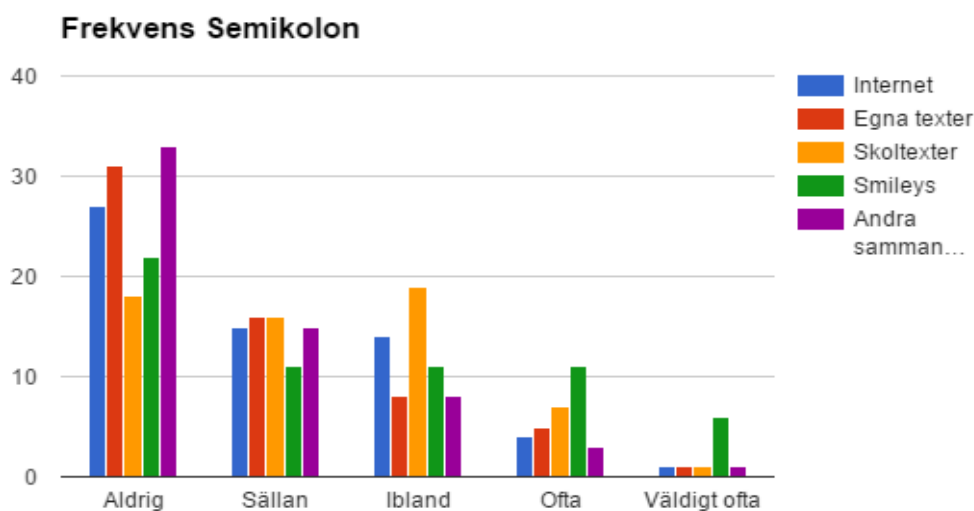


Diagram 7. Elevers uppskattade användning av semikolon

Ungefär hälften av eleverna uppskattar att de aldrig använder tecknet när de skriver på internet, skriver texter för sig själva eller i andra sammanhang (se diagram 7). Tecknet används något oftare i skolsammanhang; då uppskattar 27 elever att de använder tecknet ett par gånger i månaden eller oftare.

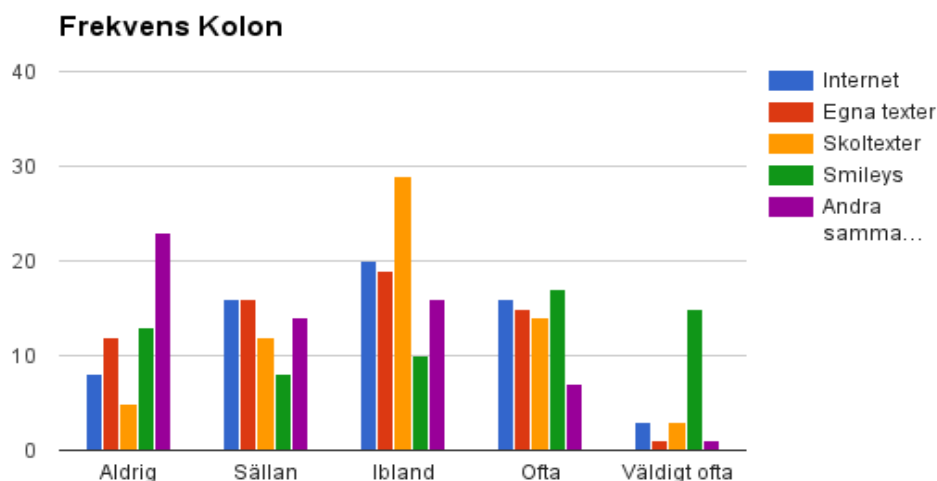


Diagram 8. Elevers uppskattade användning av kolon.

Kolon används mer frekvent än semikolon av eleverna (se diagram 8). Kolon används framför allt i skolsammanhang. 46 elever uppskattar att de använder kolon ett par gånger i månaden eller oftare när de skriver skoltexter. Motsvarande antal när de skriver på internet är 39, och vid smileys 42. Tecknet är mindre populärt när eleverna skriver egna texter; 28 elever använder då tecknet *sällan* (ett par gånger om året) eller aldrig. Motsvarande antal i andra sammanhang är 37.

Likt användningsfrekvensen varierar elevernas säkerhet mellan tecknen. Den genomsnittliga säkerheten på semikolonets användning är 2.7. Därmed ligger genomsnittet på den nedre delen av skalan. Variationen är också stor mellan eleverna; elever har angett svar från 1 till 5 på skalan. Två elever uppskattar att de är väldigt säkra på hur semikolon ska användas. Ingen av dem har markerat någon av de meningar där korrekt bruk presenteras i enkäten. 60 % av eleverna har angett rätt namn på tecknet.

Den genomsnittliga säkerheten på hur kolon ska användas är 3.6, och ligger därmed på den övre delen av skalan. Även för kolon varierar säkerheten stort eleverna emellan. De enskilda svaren för kolonsäkerhet är även de spridda över hela skalan. Av de 12 elever som uppskattar att de är väldigt säkra på hur kolon används har tre elever markerat de tre meningar där korrekt bruk presenteras i enkäten, och ingen annan mening. 76 % av eleverna har angett rätt namn på tecknet i enkäten

Den varierande säkerheten är tydlig också i resultatet av enkätens exempelmeningar (se diagram 9).

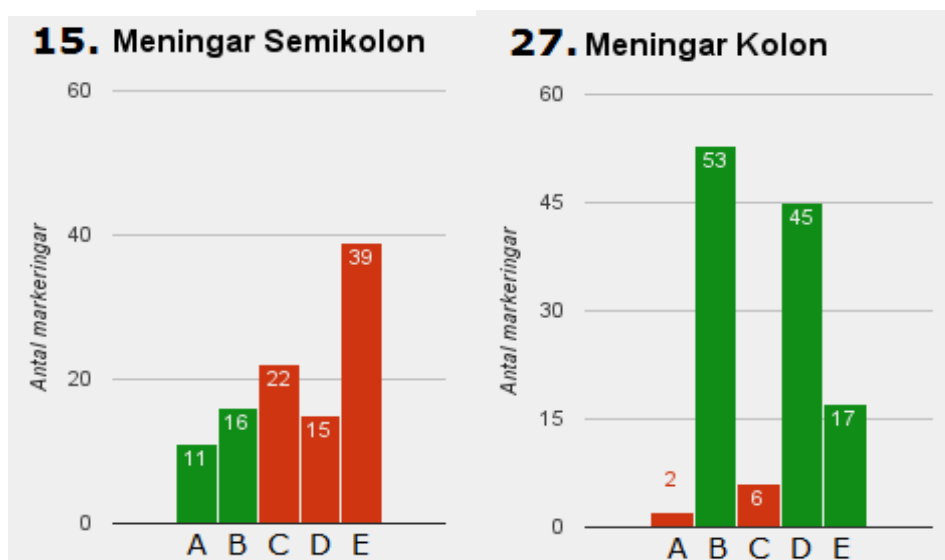


Diagram 9. Elevernas markeringar på fråga 15 och 27 i enkäten.

11 respektive 16 elever har identifierat det korrekta bruket av semikolon som representeras i mening 15A och 15B. I resterande meningar används semikolon i stället för kolon. I mening 15C och 15E används semikolon vid uppräkningslistor. I mening 15C, som 22 elever anser vara korrekt, följs semikolonet av bara ett ord. I mening 15E räknas flera saker upp efter semikolonet:

Den lilla rullväskan innehöll allt det hon behövde; gosedjur, tandborste och pyamas.

Detta felaktiga bruk anses korrekt av 39 elever. Semikolon före anföring, mening 15D, har fått färst markeringar av de tre exemplen på inkorrekt bruk: 15.

I diagram 9 framgår det tydligt att eleverna har goda kunskaper om hur kolon ska användas. I samtliga korrekta meningar används kolon före uppräkningslistor. Mening 27B har markerats av 53 elever:

*I necessären packas det man använder i badrummet: tandborste, tandkräm,
hårborste och nagelsax.*

Anmärkningsvärt är att av dessa 53 elever har hela 33 också markerat mening 15E, där semikolon används på precis samma sätt. Över hälften av studiens deltagare vill alltså använda både kolon och semikolon före uppräkningslistor. Mening 27D, även den med exempel på

korrekt kolon (vid uppräknning), har blivit markerad av 45 elever och mening 27E har markerats av 17 elever. Den största skillnaden mellan 27E och de två andra, korrekta, meningarna är att kolonet i 27E följs av ett ensamt ord.

Utöver god uppfattning om när kolon ska användas visar eleverna sig också ha koll på när det *inte* ska användas. Bara två elever har markerat kolon som korrekt mellan huvudsatser, mening 27A. Sex elever har markerat mening 27C som korrekt. Där används kolon mellan led i uppräknning, där semikolon egentligen ska användas. I jämförelse blir det tydligt att elever snarare överför kolonets användningsområden till semikolonet än tvärtom, vilket överensstämmer med Katourgis (2014) resultat (se avsnitt 2.1).

I texterna används både semikolon och kolon sparsamt. Semikolon används i nio av 47 texter. Totalt används tecknet 10 gånger, varav 6 gånger (60 %) felaktigt. Två elever använder semikolon vid uppräknning. Båda har också markerat bruket som korrekt i enkäten. Ytterligare två elever använder semikolon före anföring. Ingen av dem har ansett bruket (som representeras i mening 15D) som korrekt i enkäten.

Kolon är aningen vanligare i elevernas texter; tecknet används i 11 av dem. Totalt används kolon 25 gånger, varav 2 gånger (8 %) felaktigt. En gång används kolon som ersättning för semikolon, mellan två huvudsatser. Eleven har dock inte markerat mening 27A i enkäten som korrekt, där ett sådant bruk presenteras. Det andra felaktigt använda kolonet som förekommer i texterna har ingen motsvarighet i enkäten.

6 Diskussion

Detta kapitel inleds med en sammanfattande diskussion av undersökningens mest intressanta resultat (avsnitt 6.1). Samtidigt berörs möjliga bakomliggande orsaker till resultatet, och vissa kopplingar till tidigare forskning görs. I avsnitt 6.2 diskuteras resultatens betydelse för verksamheten: vad betyder resultaten för svenskundervisningen i gymnasieskolan? Även detta sätts i viss relation till den tidigare forskningen.

6.1 Uppsatsens viktigaste resultat

Resultatet visar att eleverna i undersökningen använder olika tecken vid olika tillfällen. En klar majoritet av eleverna uppskattar att de aldrig använder citattecken eller tankstreck när de gör smileys. En ansevärd del av dem uppger även att de inte heller använder tecknen bindestreck, apostrof eller semikolon till smileys. Om detta beror på att eleverna inte använder smileys när de skriver, eller att de skriver smileys på annat sätt än med skiljetecken framkommer inte av undersökningens material. Tydligt är att skiljetecken för eleverna i alla fall inte har blivit reducerade till smileybyggklossar.

Skiljetecken används oftast i skolsammanhang. De två mest använda tecknen bland eleverna, både enligt egen uppskattning och i texterna, är citattecken och bindestreck. Citattecknen används framför allt i skolsammanhang, medan bindestreckets användning uppskattas vara utbredd även på internet och i egna texter. Gemensamt för dessa två tecken är att det inte är en smaksak om de ska användas eller inte. Vid citat måste citattecken användas. Likaså är bindestreck ett krav vid avstavning, underförstådd orddel eller i vissa sammansättningar av ord. Jämfört med exempelvis semikolon, är det svårt att välja bort citattecken och bindestreck i skrift.

Eleverna känner sig också väldigt säkra på hur citattecken och bindestreck ska användas. En klar majoritet markerade korrekt bruk av bindestreck i enkäten. Nästan alla elever identifierade också de två exemplen på korrekt citatteckenbruk som förekom i enkäten. Däremot ville nästan hälften av dem också använda citattecken för att markera titlar på verk. Detta bruk är förvisso, ibland, acceptabelt enligt Språkrådet (se 3.3.3) men då Skolverkets riktlinjer motsäger ett sådant bruk är resultatet ändå problematiskt. Dessutom visar resultatet också att de elever som faktiskt använder sig av sådant bruk inte anser det vara korrekt i

enkäten och vice versa; många elever är inkonsekventa med sin åsikt om citattecknets funktion för att markera titel.

Både citattecken och bindestreck förekommer i relativt hög utsträckning i de undersökta texterna. En stor del (25 %) av citationstecknen används dock felaktigt med det vanligast förekommande felet att citattecken används för att framhäva ord. Intressant är att bara åtta av de 27 elever som gör detta fel i sina texter har markerat bruket som korrekt i enkäten. Diskrepansen mellan hur eleverna faktiskt gör och vad de anser vara korrekt är till synes tämligen omfattande. Detta mönster upprepas även med undersökningens övriga tecken; eleverna markerar en sak i enkäten och gör en annan i sina texter. Dessa exempel är dock färre eftersom många elever knappast använder de andra tecknen i texterna. Därmed blir dessa resultat knappt generaliserbara ens för den undersökta gruppen.

Citationstecken och apostrofer förväxlas, i förhållande till undersökningens övriga tecken, i ganska liten utsträckning. Detta kan bero på hur enkätens exempelmeningar är formulerade, men det kan lika väl bero på att eleverna har god uppfattning om hur tecknen ska användas.

Eleverna har svårare att hålla isär användningsområden för bindestreck och tankstreck. 25 elever anser att bindestreck kan användas som tankstreck i enkäten. Över hälften av dem anser dessutom att tankstreck kan användas vid sammansättning av ord och vid underförstådd orddel. Vad detta beror på kan givetvis inte fastslås av materialet men en fingervisning ges av elevernas svar på frågan om vad tankstreck kallas. Bara 10 % av eleverna har angett rätt namn på tecknet. Det är vanligare att eleverna kallar tecknet för *bindestreck* eller *långt bindestreck?* eller bara svarar med ett frågetecken. Under ett enkätbesök blev jag tillfrågad om det hela rentav var en kuggfråga; bindestreck hade ju redan varit med en gång i enkäten. Till synes var många elever helt obekanta med att det finns två olika sorters streck.

Gemensamt för tecknen apostrof, tankstreck, kolon och semikolon är att eleverna uppger att de är tämligen osäkra på hur dessa ska användas. Det fåtal elever som anser sig vara väldigt säkra på tecknen har ofta också felaktig uppfattning om hur de ska användas. Det finns alltså ingen länk mellan upplevd säkerhet och goda skiljeteckenkunskaper. Apostrof, tankstreck, kolon och semikolon förekommer heller inte i någon större utsträckning i texterna. De få gånger de ändå används, används de i hög utsträckning inkorrekt.

Att skiljetecken som kolon, tankstreck och semikolon används sparsamt i elevernas texter kan förklaras med att det går att skriva utan dessa tecken, till skillnad från citattecken och bindestreck. Analysen av texterna har dock inte tagit fasta på situationer då eleverna *borde* ha använt dessa tecken i sina texter. Det kan därför mycket väl vara så att eleverna har ersatt dessa tecken med andra tecken som inte behandlas i min undersökning (som komma och punkt). Den tidigare forskningen ger också den möjliga orsaken att felet icke-bruk är utbrett i sammanhanget. Både Wahlquist (2012), Nilsson, (2016) och Bosäter Kindwall (2012) konstaterar att icke-bruk är ett mycket vanligt fel i deras material (se 2.2). Det är troligt ett vanligt fel även i mitt.

Kolon och semikolon är, likt bindestreck och tankstreck, svårt för eleverna att hålla isär. Även om många elever har identifierat korrekt kolonbruk i enkäten så vill många av dem använda också semikolon som kolon. Detta överensstämmer med Katourgis (2014) resultat (se avsnitt 2.1). Också här finns tecken på oklar förståelse, då över hälften av eleverna (33) vill använda *både* kolon och semikolon före uppräkningspunkter. En förklaring till dessa missförstånd kan vara tecknens yttre likheter, eller att kolonets användningsområden är enklare att förstå och tillämpa för eleverna, vilket Imberg (2014) tar upp i sin undersökning. En elev sökte upp mig efter enkätbesöket för att diskutera just semikolon och hen blev rentav upprörd när jag förklarade att dessa inte ska användas vid just uppräkningspunkter. För hen var semikolon det enda rätta att använda i en sådan situation eftersom texten då blev snyggare. Att använda kolon, korrekt eller ej, var fult. För eleven berodde valet helt på det estetiska. Det går inte att anta något om huruvida eleven var ensam med denna syn (att semikolon är snyggare än kolon), men tydligt är att hen inte är ensam om att vilja ersätta kolon med semikolon.

Denna undersöknings resultat överensstämmer, som redan flera gånger visats, i mångt och mycket med den tidigare forskningen. Framför allt visar resultaten på att det finns fog för Nilsson (2016) att tro att elever inte har en metaspråklig förståelse för hur skiljetecken används (se 2.2). I sin undersökning kunde Nilsson bara konstatera att eleverna var inkonsekventa med användningen i sina texter, men i mitt resultat framkommer det att eleverna också är inkonsekventa när de reflekterar över skiljetecknens användning i enkäten. Även Imberg (2014), konstaterar i sin undersökning att semikolonbruket bland hennes deltagare är inkonsekvent och hon misstänker just okunskap som orsak till detta, en tanke hon delar med Katourgi (2014). Tyvärr ger inte mitt material tillräckligt med exempel på elevers faktiska användning av semikolon för att se inkonsekvens i bruket därav, men enkäten visar

tydligt att elever både är osäkra på hur tecknet ska användas och att de felaktigt anser semikolon som ersättning för kolon som korrekt i hög utsträckning.

6.2 Resultatets betydelse för undervisningen

En tanke som slagit mig flertalet gånger under arbetets gång är ”Gör det något om det blir fel då?”. Och nej – det kan man kanske tycka, att det inte spelar någon roll om elever använder semikolon i stället för kolon vid uppräkningslistor, om mottagaren ändå förstår. Det går säkert också att argumentera för att skiljetecknets funktioner, likt språket i stort, är dynamiska och föränderliga: att det i vissa situationer är eller i framtiden kommer att vara normenligt att använda citattecken för att markera verkstitel. Men få hade ifrågasatt vikten av, exempelvis, rättstavning på liknande sätt. Jag menar inte att skiljeteckenlära är någon form av grund på vilken skriften vilar, men jag menar att det inte på något vis är oviktigt.

Varför gör eleverna fel då? Möjligen kan de av Ivaničs diskurser som finns representerade i klassrummet förklara varför eleverna har varierande och inkonsekvent uppfattning om skiljetecken. Genrediskursen och processdiskursen, som ju dominerar skrivundervisningen (se avsnitt 3.2), lämnar litet utrymme för detaljer i texten. Processdiskursen fokuserar på just skrivprocessen och har odefinierbara bedömningsaspekter. Genrediskursen ser utöver texten, till hur väl denna fungerar i ett sammanhang. Med sådant synsätt fokuserar bedömning och undervisning på annat än textens detaljnivåer. Givetvis är de aspekter som då behandlas minst lika viktiga som de aspekter som färdighetsdiskursen (och min undersökning) betonar, men troligt är att mycket annat än korrekt användning av skiljetecken anses viktigare att fokusera på i skrivundervisningen, som läsaranpassning, tydliga formuleringar, textaktiviteter etc. Undervisningen fokuserar på kommunikativa egenskaper och inte vad som är rätt eller fel.

Att fokusera på textens kommunikativa egenskaper är inte fel. Men det är problematiskt att alltid göra det och att inte variera fokus så som Ivanič (2004) förordar (se 3.1.3). Att fokusera på skiljetecken, och därmed anlägga ett snävare språkperspektiv än vad eleverna är vana vid, kan faktiskt gynna deras skriftliga kompetens. Enligt både Nilsson (2016) och Bosäter Kindwall (2012) finns det en relation mellan skiljeteckenbruk och betyg på texter (se 2.2). Texter som innehåller fler olika sorters skiljetecken bedöms som bättre, eller snarare: de *är* bättre. Bosäter Kindwall menar att texter som har fått högre betyg både har fler sorters skiljetecken och större antal korrekt använda sådana. Nilsson konstaterar, tvärtemot, i sin

undersökning att de texter som fått ett högre betyg visserligen har fler felanvända skiljetecken (dock med korrekta tecken i majoritet), men att de framför allt har fler sorters tecken, än de undersökta texterna med lägre betyg. Trots en del fel, konstaterar Nilsson, förstärker de varierande skiljetecknen textens dialogicitet; läsartillalet blir tydligare. Att skiljetecknen är av stor betydelse för textens kvalitet slår även Dahl (2015) fast i sin avhandling. De ger skribenten fler möjligheter att variera sitt språk och hon kopplar samman god interpunktion med god skrivkunnighet på alla nivåer. Tack vare Ledins (1998) undersökning kan vi också se att skiljeteckenbruket hänger samman med utveckling av skriftspråket, där dess funktioner uppmärksammas och bruket av dem utvecklas först i de senare skolåren.

Ett av de största felen som både Bosäter Kindwall, Wahlquist och Nilsson konstaterar är uteblivet skiljeteckenbruk. Texter med lägre betyg har också färre skiljetecken: både till antal och olika sorter. Utebliven skiljeteckenanvändning behandlas inte alls i min undersökning, men då många elever knappast använder sig av fler tecken än bindestreck och citattecken i texterna, så går det ändå att konstatera att eleverna inte använde sig av skiljetecknens potential när dessa skrevs. Vad detta än beror på (även om osäkerhet ter sig som en rimlig förklaring) så finns det en poäng med att lärare motverkar detta genom att inkludera skiljetecknen i undervisningen.

Dahl (2015), liksom jag, efterlyser en mer explicit undervisning om skiljetecken, även på gymnasiet. Enligt kurs- och läroplaner ska elever få sådan undervisning på grundskolan men tydligt av mina resultat är att den inte alltid räcker till; även efter tre år på gymnasiet har eleverna svårt att förstå och använda flera tecken. Bosäter Kindwalls (2012) undersökning av läromedel gör det också tydligt att man som lärare inte kan förutsätta att eleverna har tillgång till skiljetecknens funktioner därigenom. Att ge skiljetecken en större plats i undervisningen motiveras med just det Dahl poängterar i sin undersökning: tecknen bidrar till texten med både information och prosodi (2015:217 ff.).

7 Avslutande kommentar

Syftet med den här uppsatsen var att kartlägga kunskapen om och bruket av skiljetecken hos gymnasieelever i årskurs 3. I min undersökning har jag redogjort för hur säkra eleverna känner sig på tecknens användningsområden, och jag har jämfört deltagarnas upplevda förståelse av skiljetecken med deras faktiska bruk. Undersökningen visar att de deltagande eleverna ofta både är osäkra på hur skiljetecken ska användas och att de anser olika bruk vara korrekt i enkäten och när de själva skriver. Utan undersökningens dubbla material hade upptäckten av denna diskrepans inte varit möjlig. Tidigare forskning har antingen fokuserat på elevers faktiska bruk *eller* deras bruk i provliknande situationer. Mina resultat bekräftar också tidigare forskares föreställning om att skiljeteckenbruket antagligen sker ofreflekterat, och att det finns en relation mellan inkonsekvent bruk av tecken och okunskap. Trots att min undersökning inte har behandlat icke-bruk, kan man anta att det sannolikt förekommer. Inte minst eftersom tecknen tankstreck, kolon och semikolon knappast förekommer alls i de undersökta texterna. Även detta överensstämmer med den tidigare forskningen. Det är ett problem som bör motarbetas av undervisningen eftersom ett rikt och varierat skiljeteckenbruk har visat sig hänga ihop med högre betyg och bra, utvecklat skrivande.

Den bild som vi får av elevernas skiljeteckenförståelse i mitt material är förstås inte generell för alla gymnasietreor. Men det finns heller inget som talar för att eleverna i undersökningen är unika i sammanhanget; för att få en tydlig kartläggning av hur gymnasieelever förstår och använder skiljetecken behövs mer omfattande undersökningar.

Varför eleverna i undersökningen använder de tecken de gör omfattas inte av min undersökning, men tydligt är alltså att eleverna

- är osäkra på hur många av undersökningens tecken ska användas
- ofta har felaktig uppfattning om hur de ska användas
- sällan använder många av tecknen
- Använder tecknen på ett sätt i sina texter, men svarar något annat i enkäten

Varför det är så kan jag bara spekulera om. Därför riktar sig mina förslag om framtida forskning till att besvara just *varför*-frågan. Varför använder eleverna de tecken de gör?

Varför använder de vissa och inte andra? Det vore också intressant att undersöka lärares undervisning om skiljetecken, både i grundskolan och på gymnasiet.

Något som inte lyfts i denna undersökning (men som jag finner väldigt viktigt att poängtera) är att de deltagande eleverna faktiskt är väldigt duktiga. Denna undersökning har, som så många andra, nästan bara fokuserat på när de gör fel. Många av eleverna har, trots allt, goda kunskaper om hur skiljetecken ska användas.

Om semikolon är snyggare än kolon är en diskussion för ett annat sammanhang, men den lärare som vill se fler av dem i sina elevtexter måste också undervisa om dem. Skiljetecken kanske inte bidrar till texten med estetiska värden, men med dem kan eleven skriva mer utförligt och nyanserat: var svensklärares dröm.

Referenser

- Bosäter Kindwall, Emelie. 2012. Skiljetecken – och hur elever i årskurs 9 och i gymnasieskolans Svenska B behärskar att använda sig av dessa. Kandidatuppsats. Uppsala: Uppsala Universitet/Institutionen för nordiska språk.
- Celsiusskolans Biblioteksgrupp. 2011. *Att skriva källförteckning*. Hämtad 2016-12-25, från http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.155302!/attskrivakallfor-teckning.pdf.
- Creswell, John W. 2009. *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Third Edition. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dahl, Alva. 2015. I skriftens gränstrakter – Interpunktionens funktioner i tre samtida romaner. Uppsala: Uppsala Universitet/Institutionen för nordiska språk.
- Eliasson, Annika. 2013. *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- Imberg, Cecilia. 2014. Semikolon – utrotningshotat eller bara missbrukat? En undersökning av semikolonanvändningen bland äldre och yngre informanter. Uppsats. Lund: Lunds universitet/Institutionen för nordiska språk. Hämtad 2016-11-30, från <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=4461533&fileId=4461538>.
- Ingvarsson, Sara & Ström, Sofia. Under utgivning. *Literacydiskurser i gymnasieskolans svenskämne – en forskningsöversikt*. Uppsats. Göteborg: Göteborgs universitet/institutionen för litteratur, idéhistoria och religion.
- Ivanič, Roz. 2004. Discourses of writing and learning to write. I: *Language and Education* Vol. 18, No 3: s. 220–245.
- Katourgi, Alexander. 2014. Favoritskiljetecknet – Bruk och missbruk av semikolon. Kandidatuppsats. Gävle: Högskolan i Gävle/Avdelningen för humaniora. Hämtad 2016-11-09, från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:725129/FULLTEXT01.pdf>.
- Liberg, Caroline. 2009. Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I: Juvonen, P. (red). *Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm 7–8 november 2008*. ASLA:s skriftserie 22: Uppsala: ASLA: s. 11–25.
- Ledin, Per. 1998. Att sätta punkt: Hur elever på låg- och mellanstadiet använder meningen i sina uppsatser. *Språk och stil*, 8: 5–48. Hämtad 2016-11-14, från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-32379>.

- Nilsson, Sofia. 2016. Tempoväxlingar, emfaser, perspektiv och mellanspel – Analys av gymnasieelevers användning av skiljetecken i det nationella provet i Svenska 1. Uppsala: Uppsala universitet/Institutionen för nordiska språk. Hämtad 2016-11-13, från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:940929/FULLTEXT01.pdf>.
- Palmér, Anne. 2013a. Skrivdidaktiska diskurser bakom gymnasieskolans nationella prov: Genre, kommunikationssituation och skrivdidaktiska diskurser. I: Chrystal, J-A. & Lim Falk, M. (red). Genre.: Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning Stockholm 18–19 oktober 2012: Stockholm: Stockholms universitets förlag. s.72–86).
- Palmér, Anne 2013. Nationella skrivprov baserade på två olika läroplaner [Elektronisk resurs]: Genre, kommunikationssituation och skrivdidaktiska diskurser. Uppsala: Uppsala universitet. Hämtad 2016-11-20, från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-210672>.
- Skolverket 2011a. Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2011b. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 [Elektronisk resurs]. Stockholm: Skolverket. Hämta 2016-11-21, från <http://hdl.handle.net/2077/31382>.
- Skolverket. 2016. Svenska 3/Svenska som andraspråk 3. Hämtad 2016-12-05, från <http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov/alla-nationella-prov-i-skolan/gymnasieskolan/sv-sva/svenska-3-och-svenska-som-ansdrasprak-3-1.193106>.
- Skolverket u.å.. Ämne – Svenska. Hämtad 2016-11-16, från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=sve#anchor4>.
- Språkrådet 2008. Svenska skrivregler. (3., [utök.] utg.) Stockholm: Liber.
- Strömquist, Siv. 1992. Våra skiljetecken i ett historiskt perspektiv. I: Språk och stil. Tidskrift för svensk språkforskning 2: 77–112
- Strömquist, Siv. 2013. Skiljeteckensboken – Skiljetecken, skrivtecken och typografiska grepp. (1. uppl.) Stockholm: Morfem.
- Wahlquist, Albin. 2012 . Komma i skolan – Om hanteringen av kommatecken hos elever i årskurs 6 och 9. Örebro: Örebro Universitet/Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap. Hämtad 2016-11-21, från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:624656/FULLTEXT01.pdf>.

Bilaga

Enkät

Genom att fylla i den här enkäten godkänner jag att svaren används i Saras examensarbete. Jag godkänner också att Sara får använda mitt PM i Språkhistoria från oktober i år.

Inga deltagares namn eller andra avslöjande uppgifter kommer att publiceras i uppsatsen. Namnet används endast för att jämföra enkätsvar med PM.

1. Namn

.....

2. Kön

Markera endast en oval.

- Kille
 Tjej
 Annan

3. Vilken klass går du i?

.....

Teckenförståelse

Nästa del av enkäten undersöker när och hur du använder dig av skiljetecken. Här undersöks också din förståelse av hur tecknet ska användas.

Det tecken som frågan handlar om presenteras så här [!]. Alltså är det utropstecken exemplet behandlar.

4. Vad kallas tecknet ["]?

5. Hur ofta använder du tecknet ["]?

Markera endast en oval per rad.

	Aldrig	Sällan, ett par gånger om året.	Ibland, ett par gånger i månaden	Ofta, ett par gånger i veckan	Väldigt ofta, minst en gång per dag
När du skriver på nätet, exempelvis i chattar, på Facebook, i bloggar, på forum etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När du skriver för dig själv, exempelvis i dagbok eller andra anteckningar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När du skriver skoltexter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När du gör smileys eller andra emoticons	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I andra sammanhang	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Känner du dig säker på hur tecknet ["] ska användas?

Markera endast en oval.

	1	2	3	4	5	
Väldigt osäker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Väldigt säker

7. I vilka av följande alternativ används tecknet ["] korrekt?

Markera alla som gäller.

- Tvättbjörnar är kända smittbärare. Däremot varierar smittorna mellan kontinenterna. "I USA bär tvättbjörnar på rabiessmitta, något som inte förekommer i Europa" säger Johansson.
- Niklas var ledsen eftersom hans katt var "bortsprungen".
- På biosalongen visas filmer som "Titanic" och "Lejonkungen".
- "Hur länge blir du borta?" frågade hon när han drog på sig rocken.
- Historiskt sett är det svårt att säga när "svenska" uppstod.

8. Vad kallas tecknet [-]?

9. Hur ofta använder du tecknet [-]?

Markera endast en oval per rad.

	Aldrig	Sällan, ett par gånger om året.	Ibland, ett par gånger i månaden	Ofta, ett par gånger i veckan	Väldigt ofta, minst en gång per dag
När du skriver på nätet, exempelvis i chattar, på Facebook, i bloggar, på forum etc..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När du skriver för dig själv, exempelvis i dagbok eller andra anteckningar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När du skriver skoltexter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När du gör smileys eller andra emoticons	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I andra sammanhang	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Känner du dig säker på hur tecknet [-] ska användas?

Markera endast en oval.

	1	2	3	4	5	
Väldigt osäker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Väldigt säker

11. I vilka av följande alternativ används tecknet [-] korrekt?

Markera alla som gäller.

- Ungdomarna har utvecklat ett eget sms-språk.
- Olle gick hem för att äta lunch- en rejäl sådan.
- Trots belysning är det svårt för bilister att se fotgängare när det är mörkt ute - något inte alla tänker på!
- Butiken var fylld med både CD- och LP-skivor.
- Till skillnad från andra dator-program är det här anpassat för synskadade.

12. Vad kallas tecknet [;]?

13. Hur ofta använder du tecknet [;]?

Markera endast en oval per rad.

	Aldrig	Sällan, ett par gånger om året.	Ibland, ett par gånger i månaden	Ofta, ett par gånger i veckan	Väldigt ofta, minst en gång per dag
När du skriver på nätet, exempelvis i chattar, på Facebook, i bloggar, på forum etc..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När du skriver för dig själv, exempelvis i dagbok eller andra anteckningar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När du skriver skoltexter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När du gör smileys eller andra emoticons	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I andra sammanhang	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Känner du dig säker på hur tecknet [;] ska användas?

Markera endast en oval.

	1	2	3	4	5	
Väldigt osäker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Väldigt säker

15. I vilka av följande alternativ används tecknet [;] korrekt?

Markera alla som gäller.

- Jag läser tidningen varje dag; det borde alla göra.
- Idag är det fredag och sol ute; jag hoppas att jag kan sluta jobba tidigt.
- Återigen kom han hem med det han alltid köpte på second hand; böcker.
- Under sådana väglag har Trafikverket följande råd; sänk farten!
- Den lilla rullväskan innehöll allt hon behövde; gosedjur, tandborste och pyamas.

16. Vad kallas tecknet [']?

17. Hur ofta använder du tecknet [']?

Markera endast en oval per rad.

	Aldrig	Sällan, ett par gånger om året.	Ibland, ett par gånger i månaden	Ofta, ett par gånger i veckan	Väldigt ofta, minst en gång per dag
När du skriver på nätet, exempelvis i chattar, på Facebook, i bloggar, på forum etc..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När du skriver för dig själv, exempelvis i dagbok eller andra anteckningar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När du skriver skoltexter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När du gör smileys eller andra emoticons	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I andra sammanhang	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Känner du dig säker på hur tecknet ['] ska användas?

Markera endast en oval.

	1	2	3	4	5	
Väldigt osäker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Väldigt säker

19. I vilka av följande alternativ används tecknet ['] korrekt?

Markera alla som gäller.

- Robin's cykel är röd med flames på ramen.
- LOL är en förkortning ungdomarna ofta använder och betyder 'laughing out loud'.
- På biosalongen visas filmer som 'Titanic' och 'Lejonkungen'.
- Historiskt sett är det svårt att säga när 'svenska' uppstod.
- Jackan som hängde på stolen var Andreas'.

20. Vad kallas tecknet [–]?

21. Hur ofta använder du tecknet [–]?

Markera endast en oval per rad.

	Aldrig	Sällan, ett par gånger om året.	Ibland, ett par gånger i månaden	Ofta, ett par gånger i veckan	Väldigt ofta, minst en gång per dag
När du skriver på nätet, exempelvis i chattar, på Facebook, i bloggar, på forum etc..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När du skriver för dig själv, exempelvis i dagbok eller andra anteckningar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När du skriver skoltexter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När du gör smileys eller andra emoticons	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I andra sammanhang	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Känner du dig säker på hur tecknet [–] ska användas?

Markera endast en oval.

	1	2	3	4	5	
Väldigt osäker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Väldigt säker

23. I vilka av följande alternativ används tecknet [–] korrekt?

Markera alla som gäller.

- På 1700-talet var barnadödligheten högre än vad den är i dag.
- När man skriver – och inte bara då – bör man utnyttja språkets alla möjligheter.
- Jag kommer så snabbt jag kan – skall bara plocka in mina saker.
- Suffix är ordändelser med bestämda betydelser, exempelvis –ism, –aktig och –skap.
- Ett PM består av flera textmoment– Inledning med frågeställning, referat, sammanfattning och avslutning.

24. Vad kallas tecknet [:]?

25. Hur ofta använder du tecknet [:]?

Markera endast en oval per rad.

	Aldrig	Sällan, ett par gånger om året.	Ibland, ett par gånger i månaden	Ofta, ett par gånger i veckan	Väldigt ofta, minst en gång per dag
När du skriver på nätet, exempelvis i chattar, på Facebook, i bloggar, på forum etc..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När du skriver för dig själv, exempelvis i dagbok eller andra anteckningar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När du skriver skoltexter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
När du gör smileys eller andra emoticons	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I andra sammanhang	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Känner du dig säker på hur tecknet [:] ska användas?

Markera endast en oval.

	1	2	3	4	5	
Väldigt osäker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Väldigt säker

27. I vilka av följande alternativ används tecknet [:] korrekt?

Markera alla som gäller.

- I går var jag på vårdcentralen: i morgon ska jag också dit.
- I necessären packas det man använder i badrummet: tandborste, tandkräm, hårborste och nagelsax.
- De hade handlat en rad saker som strumpor, skor och mössor till utflykten: pasta och tomater till lunchen: blommor och presenter till födelsedagsbarnet.
- Hon hade två intressen: katter och krukväxter
- I morgon ska vi se på film: Toy Story 3.