

Berättarteknik i elevberättelser från tidiga skolår

A Nordlund

Sammanfattning

Ett viktigt kunskapskrav i årskurs 3 i svensk skola är att kunna skriva berättelser med tydligt handling. Med utgångspunkt i litteraturvetenskaplig berättarteori undersöks i den här artikeln berättarteknik i elevberättelser från årskurs 1 till 3. Övergripande syfte är att få insikt i elevernas användning av berättarteknik för att stärka precisionsnivån i målbeskrivningar av vad slags berättarteknik barn i tidiga skolår kan förväntas kunna ta i bruk. Målet är att resultaten också ska kunna verka instruerande i undervisningspraxis. Under tre års tid har berättelser samlats in i samma klass. Totalt handlar det om fyra skrivtillfällen. Analyserna rör huvudsakligen återgivande av händelseförlopp med tids samband och orsakssamband i en tydlig handling och användning av olika berättarperspektiv.

Nyckelord: narratologi, handling, berättarperspektiv, kunskapskrav, skrivundervisning, lågstadiet



Anna Nordlund är lektor i didaktik med inriktning svenska vid institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala universitet och forskare i projektet "Funktion, innehåll och form i samspel. Elevers textskapande i tidiga skolår". Hon har disputerat i litteraturvetenskap och skrivit två läromedel: *Litteraturvetenskaplig analys genom hundra år – åtta sätt att läsa Gösta Berlings saga* (2008) och *Varför litteraturvetenskap?* (2013). Tillsammans med Ann Boglind är hon litteraturdidaktisk utvecklare av Litteraturbankens undervisningsportal Litteraturskolan.

Nordlund

Abstract

Being able to write narratives with a plot is a proficiency in grade 3 in the Swedish school system. Using narratology this article examines narrative techniques in children's narratives in early school years. The main objective is to increase the precision in the learning aims concerning narrative techniques children in early school years are expected to handle. An overall ambition is that the findings will be instructive also in the teaching practice. The texts analysed have been collected at four occasions from a class of pupils during their three first years of primary school. Mainly, the analyses concern depiction of temporal and causal relationships in a plot, and the use of different narrative perspectives.

Keywords: narratology, plot, narrative perspective, proficiency, L-1, elementary school

Introduktion

Berättande är en hjälp för att uttrycka inre föreställningsvärldar, sortera information i personliga tolkningar av omvärlden, inta andras perspektiv och kommunicera kunskaper och erfarenheter på underhållande vis. Berättelser ger människan känslan av att ha en identitet och ingå i ett sammanhang. För de humanistiska vetenskaperna är berättande en grundläggande framställningsform för kunskap om att vara människan. Berättande och berättelser har därför traditionellt en stark position i skolundervisning. I berättelser skapas sammanhang av tids- och händelseflöden genom att de berättas ur någons perspektiv och med en tydlig handling som framhäver vissa tids- och orsakssamband och utesluter andra. Hur detta specifikt går till har undersökts inom en litteraturvetenskaplig inriktning som kallas narratologi.

Syfte, mål och frågeställningar

Med utgångspunkt i narratologi undersöks i den här artikeln hur berättarteknik används av elever i en lågstadielklass från årskurs 1 till 3 för att skriva berättelser med tydlig handling. Det övergripande syftet är att stärka precisionsnivån i målbeskrivningar av vilken slags berättarteknik barn i tidiga skolår kan förväntas att använda sig av när de skriver berättelser. Målet är att resultaten också ska kunna verka instruerande i undervisningspraxis.

Studien utgår från kunskapskravet att i årskurs 3 kunna skriva berättelser med "tydlig handling", ett mål som också prövas i det nationella provet för åk 3 i svenska¹.

En berättelse med tydlig handling består av att ett antal händelser i ett händelseförlopp återges av en berättare i en berättarstruktur, där tidssamband och orsakssamband framträder. Ofta är handlingens struktur kronologiskt återgivande bestående av inledning, förveckling och upplösning i avslutning. Denna vanligaste struktur för berättelser prövas i det nationella provet i årskurs 3. Av kunskapskravet framgår att det i styrdokumentet och bedömningsunderlag råder oklarhet beträffande kravnivån och vad som menas med händelseförlopp och handling. I kursplanen för svenska an-

¹ http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.115101!Menu/article/attachment/Mal_och_kravnivaer_berattande_texter.pdf (nedladdad 2016-02-07).

vänds händelseförlopp och handling synonymt i beskrivningarna av centralt innehåll och kunskapskrav (Skolverket, 2011, s. 223, 227).

I Artikeln beskrivs vad berättande texter med tydlig handling innebär, med utgångspunkt i narratologisk teori och metod. Utifrån analyser av elevtexter från de olika skrivsituationerna är syftet med studien att svara på frågeställningen:

Hur används berättarteknik av eleverna i en lågstadielklass från årskurs 1 till 3 för att skriva berättelser med tydlig handling?

Artikeln diskuterar avslutningsvis konsekvenser som slutsatserna i studien kan ha för undervisning i svenska och hur berättarteknik behöver lyftas fram i styrdokument som rör svenska i tidiga skolår.

Studien är en del av forskningsprojektet "Funktion, innehåll och form i samspel. Elevers textskapande i tidiga skolår". Det övergripande syftet med projektet är att bidra med forskning som vidgar sätten att närma sig elevers textskapande i tidiga skolår.²

Tidigare forskning

Narratologi, eller berättarteori, är en litteraturvetenskaplig textorienterad teori- och metodbildning om berättelsers tekniska uppbyggnad som ett samspel mellan innehåll och form. Teorin rymmer flera analysmodeller och begrepp som förhåller sig till *vad* som berättas och *hur* det berättas. Insikter i narratologiska begrepp och metoder kan hjälpa lärare att sätta ord på vilka sorters resurser elever kan använda och behöver använda för att berätta tydliga och spännande berättelser.

Ett gemensamt språk för att tala om samspel mellan innehåll och form i berättelser skulle också kunna utveckla bedömarkompetensen hos såväl lärare som elever. Inom det uppmärksammade NORM-projektet om skrivundervisning och bedömning i den norska grundskolan visar resultaten entydigt att lärares bedömningar fördjupas om de har tillgång till gemensamma bedömningsnormer baserade i ett professionellt metaspråk för att tala om texter (Matre och Solheim, 2015). Däremot lyfts inte berättartekniska aspekter specifikt inom något av de sju värderingsområdena som utgör normer inom NORM-projektet för vad lärare bör förväntas av elever efter fjärde klass och efter sjunde klass.³

En förklaring till frånvaro av normer kring berättarteknik och litterära verkningsmedel generellt inom modersmålsdidaktik i Norden kan vara att berättarteknik i skrivande i tidiga skolår i liten utsträckning har studerats och att skrivforskning överhuvudtaget är ett försummat område inom litteraturvetenskapen. De få i Norden som tidigare studerat berättarteknik i barns skrivande är företrädesvis språkdidaktiker.

Ulla Ekvall har i ett antal artiklar undersökt hur elevers metaspråkliga kompetens och medvetenhet om normer påverkar deras skrivande av berättelser. Hon har funnit att elevtexter från alla skolstadier uppvisar en hel del implicita kunskaper i hur

² Övriga forskare i projektet är Caroline Liberg, Jenny W. Folkeryd, Åsa af Geijersam. Finansierat av Vetenskapsrådet 2013-2017.

³ Dessa är kommunikation, innehåll, textstruktur, språkbruk, stavning och grammatik, skiljetecken samt användning av skriftmediet. Se vidare <http://norm.skrivesenteret.no/forventningsnormene/>

Nordlund

berättelser kan utformas (1996), men att eleverna saknar ett språkbruk för att bättre tillvarata dessa kunskaper i sitt skrivande. Hennes forskning visar att bristande terminologi för att beskriva exempelvis berättarperspektiv och fokalisering till och med kan leda till att elevtexter blir narratologiskt sämre efter att elever i processkrivande fått respons från kamrater och lärare (2007). Ekvall visar också att elever på mellanstadiet är mogna att göra iakttagelser av språk och stil (i hennes undersökning främst utifrån grammatiska kategorier) i skönlitterära texter och sedan själva kan använda sina iakttagelser i eget skrivande (1997).

Ann Sylvi Larsen har undersökt vad som kännetecknar berättelser skrivna av norska elever i femte klass och utifrån resultaten också gett förslag på förväntningar: det gäller större variationer i inledning och avslutning, mer utvecklade intriger och större medvetenhet kring berättarpositioner, fler miljöbeskrivningar och inre monologer och mer utvecklat bildspråk (Larsen 2008, s. 267). Larsen har även utforskat intrigstrukturer, tematik och motiv i barns skräckberättelser i förhållande till den etablerade skönlitterära skräckgenren i sin bok *Gode grøss. Om skrekkefiksjon for og av barn* (2015).

Överlag är forskning om barns skrivande i tidiga skolår omfattande i Norge. Men det har i högre grad handlat om att utforska skrivande som identitetsarbete och iscensättningar av olika slags skrivsammanhang, lärandesituationer och responsamtal än innehåll och form i barns berättelser (exempelvis Dysthe 1995, Hoel 2001, Igland 2001, Smidt 2004). Skrivinläring som social praktik har betonats. Viktiga utgångspunkter i denna forskning är begrepp hämtade från Michail Bachtins litteraturhistoriska arbeten kring dialog och flerstämmighet (Dysthe, 1995; Hoel, 2001; Igland, 2001; Smidt, 2004). Men också Michael Hallidays socialsemiotiska syn på språkfunktioner och meningskapande har bidragit till forskning om elevtexter och skrivinläring som del av en social och kulturell praktik (Vagle, Sandvik & Svennevig, 1993; Thygesen & Fasting, 2007). Inflytande från Bachtin och Halliday på norsk skrivforskning har utförligt diskuterats av Smidt (2008). I det sammanhanget betonar han (s. 24): "Ingen teori kan dekke alle aspekter og dimensjoner i en så kompleks kognitiv, social og kulturell aktivitet som skriving er. Desto viktigere blir det å klargjøre hva ulike teorier tillater oss å se, og hvor de har sin begrensning." Vad narratologin kan bidra med i förhållande till ovanstående är en begreppsapparat för att upptäcka, förstå och tala om berättelsers strukturer och olika berättargrepp, det vill säga en fördjupad textkompetens med avseende på hur formaspekter förmedlar innehåll i berättande texter.

Att explicit och funktionell grammatikundervisning stärker skrivkompetenser har på senare år uppmärksamrats i didaktisk forskning (Myhill m.fl., 2012; Jones m.fl., 2013; se även Matre, 2009; Iversen, 2009). Med funktionell grammatik menas grammatiska kategorier studerade utifrån sitt faktiska bruk i autentiska texter. Sannolikt vore det också möjligt att pröva ut hur undervisning i olika slags berättargrepp och berättarstrukturer skulle kunna berika elevers berättande och stärka kvaliteter i deras berättelser. Ett första steg för att möjliggöra sådana läroprocesser är emellertid att de berättartekniska resurser som barn använder sig av när de skriver berättelser urskiljs. Resultaten i denna undersökning kan vara ett bidrag till ett sådant synliggö-

rande. Som Larsen poängterar i en av de första nordiska introduktionerna i narratologi för lärare i grundskolan, så kan den narratologiska begreppsapparaten inte direkt överföras till klassrumsundervisning om berättande. Men den kan hjälpa lärare att uppmärksamma hur berättande texter kan byggas upp och vilka resurser som krävs (Larsen, 2009, s. 287).

Material och metod

Narratologiska metoder och begrepp ställer texten i centrum, inte avsändaren eller mottagaren eller skrivkontexten. Det centrala är vad texten betyder och hur betydelse förmedlas. På det sättet kan narratologisk analys liknas vid grammatikanalys. I båda beaktas hur språket förmedlar mening och inom narratologin är det specifikt olika återkommande mönster och strukturer i berättelser som uppmärksammas.

I det följande redovisas grundläggande narratologiska begrepp av betydelse för mina analyser från Chatman, 1978; Genette, 1982 samt Rimmon-Kenan, 1983 (för introduktioner på svenska se Nikolajeva, 2004; Skalin, 2004; Vulovic, 2013). Här redovisas även terminologi som används i analyserna för att undersöka hur texternas grammatiska uppbyggnad påverkar berättartekniken. Avsnittet avslutas med en presentation av textmaterialet och skrivsituationer.

Berättarstruktur - händelseförlopp och tydlig handling

Minsta beståndsdel för en berättelse är ett tillstånd och en händelse som leder till en förändring av tillståndet eller två händelser som temporalt och kausalt hänger samman: *Barnen byggde en snögubbe. Det blev varmt. Snögubben smälte. Barnen blev ledsna.*

Ett händelseförlopp sker alltid kronologiskt. Yngre barn gestaltar också ofta ett händelseförlopp i kronologisk ordning. Händelseförloppet, eller *historien*, och handlingen, eller *intrigen*, sammanfaller då. Handlingen är ett återberättande av ett händelseförlopp ur en viss synvinkel och med ett visst syfte, så att tidssamband och orsakssamband framträder och gör händelseförloppet spännande att ta del av. En räckta händelser i ett händelseförlopp utgör en historia, som berättas i en viss ordning och ur ett visst perspektiv med en tydlig handling. Vissa händelser kan utelämnas. Andra kan förstöras upp. Handlingen, *intrigen*, behöver inte återge händelserna i kronologisk ordning. Händelser kan återges i en uppbruten kronologi. Intrigen kan återge flera olika händelseförlopp och även ha flera parallella handlingar eller flera handlingar som följer på varandra.

Schematiskt kan det beskrivas som att ett händelseförlopp består av en kedja händelser som naturligt följer på varandra och berättelsens handling eller intrig fogar samman dessa delar i en temporal ordning så att orsak och verkan framträder i en *inledning* som presenterar personer, miljö och problem, en *förveckling* som tydliggör problemets orsak och verkan och leder till en *upplösning* i en avslutning.

En intrig bygger på en begränsad uppsättning händelsetyper och kombinationer av händelsetyper och dessa kan kallas mönster. Här är några exempel på händelsetyper som Vladimir Propp fann sammansatta i olika mönster i en analys av ryska folksa-

Nordlund

gor: förbud, brytning mot förbudet, skada eller brist, avresa, hemkomst, bortavaro, prövning, anskaffande av ett magiskt medel, kamp, seger, förföljelse, räddning, en svår uppgift, lösning av en uppgift, igenkänning, skurkens bestraffning, belöning, giftermål (Propp, 1968; se även Nikolajeva, 2004, s. 64). Händelsetyper av detta slag kan bidra till att utveckla en tydlig handling.

Berättarperspektiv

En handling behöver en berättare som återger händelseförloppet och uppiktade personer som upplever händelseförloppet som berättas. Inom narratologin brukar man göra en åtskillnad mellan berättarröst (berättarposition) och synvinkel (fokalisering) för att tydliggöra vems röst och vems blick det är som leder läsaren genom berättelsen och hur perspektiven skiftar. Berättarpositionerna beskriver rösten i berättandet, vem som berättar och varifrån det berättas. Den kan konstrueras på flera olika sätt (se Genette, 1982; Rimmon-Kenan, 1983; se även Nikolajeva, 2004, s. 145-198). Några grundläggande val behöver göras. Berättaren kan vara synlig och delaktig i händelseförloppet som berättas. En sådan berättare kan vara antingen en jag-berättare eller en berättare i tredje person. Berättaren kan vara en osynlig allvetande berättare. En sådan berättare vet allt och kan gå in i berättelsens olika personer och berätta vad alla tänker och känner. Berättaren kan också vara en begränsad allvetande berättare, som följer några personer i berättelsen. Allvetande berättare och begränsad allvetande berättare var länge det vanligaste i barnlitteratur (Nikolajeva, 2004, s. 149). Folksagor har till exempel alltid allvetande berättare, vilket förstärker känslan av att det berättas om en obestämd miljö i tid och rum.

För att få grepp om berättarperspektiven i en berättelse räcker det inte med att analysera vem som berättar. Man måste också fundera över vem som *ser* och *upplever* i handlingen. Det kan kallas synvinkelteknik, och även den kan skifta i en berättelse. Genette kallar synvinkeltekniken för fokalisering och skiljer mellan extern och intern fokalisering (Genette, 1982). Personerna i en berättelse kan betraktas och bedömas utifrån, av en allvetande berättare med *extern fokalisering*. Det är ett vanligt grepp i sagor. Om en allvetande berättare eller en begränsad allvetande berättare istället så att säga går in i en av de skildrade personerna och beskriver vad den ser och tänker och känner kan det kallas *intern fokalisering*.

Grammatik

De narratologiska begrepp jag använder är ursprungligen skapade för litterärt berättande. Men mina analyser rör berättande texter skrivna i skolsammanhang av oerfarna skriftspråksanvändare i färd med att lära sig behärska språkets grammatik. Därför berör jag i analyserna även hur texternas grammatiska uppbyggnad påverkar berättartekniken och använder då termer hämtade från den systematisk-funktionella grammatiken utvecklad av Halliday (1978; se även Halliday & Mathiessen, 2004). Det handlar framförallt om hur samband och processer påverkar vad som berättas och hur det berättas (för en introduktion på svenska se Holmberg & Karlsson, 2006, s. 73-132).

En berättelse är återgivandet av minst ett händelseförlopp (historien) i en handling (intrig). Ett händelseförlopp är en kedja av händelser som följer naturligt på varandra och för att återge ett händelseförlopp är tidssamband nödvändiga. Men *tidssamband* är inte tillräckliga för att skapa en intrig av det återgivna händelseförloppet. En handling eller intrig behöver också skildringar av uttalade eller outtalade *orsakssamband*. Enbart tidssamband leder inte till skildringar av de förändringar som är poängen med en berättelse. Tilläggssamband och motsatssamband är dessutom användbara för att åstadkomma variation och spänning i intrigen. Dessa fyra möjligheter att skapa samband mellan satser i urskiljs också inom systematisk funktionell grammatik:

1. Tidssamband, beskrivs med sambandsmarkörer som *förut*, *sedan* (adverb), *när*, *innan* (subjunktioner)
2. Orsakssamband, beskrivs med sambandsmarkörer som *därför*, *nämligen* (adverb), *för* (konjunktion)
3. Tilläggssamband, beskrivs med sambandsmarkörer som *också*, *dessutom* (adverb), *och* (konjunktion)
4. Motsatssamband, beskrivs med sambandsmarkörer som *däremot*, *emellertid* (adverb), *men*, *fast*, *utan* (konjunktioner), *medan* (subjunktion)

För att en serie händelser ska bli en berättelse behöver händelserna alltså kunna kopplas ihop så att både tidssamband och orsakssamband framträder.

En beskrivning av en händelse eller ett tillstånd förutsätter minst två ord i samspel som subjekt och predikat. Inom systematisk-funktionell grammatik benämns händelser och tillstånd som processer och det finns fyra grundläggande processer. *Materiella processer* representerar erfarenheter i den yttre världen, där någon gör något eller något sker. *Relationella processer* karakteriserar, identifierar och klassificerar en relation mellan två enheter. *Mentala processer* uttrycker inre erfarenhet, någon känner, tycker eller tänker. *Verbala processer* uttrycker vad någon säger. Tidigare forskning har visat att materiella processer tenderar att dominera i barns tidiga skrivande (af Geijerstam, 2014).

Material och skrivsituationer

Texterna har samlats in i samma klass under tre års tid. I årskurs 1 och 2 gick 23 elever i klassen och i årskurs 3 tillkom en elev. Det handlar om texter från fyra olika skrivtillfällen; det första i oktober 2012 i årskurs 1 (19 texter), det andra i januari 2013 i årskurs 2 (18 texter), det tredje i januari 2014 i årskurs 3 (19 texter) och det fjärde är texter från Nationella provet genomfört i maj 2014 (22 texter).

Totalt handlar det om 78 texter, och från och med årskurs 2 skapade utifrån lärarens avsikt att eleverna skulle skriva "berättande texter". Lärarna som deltog i projektet fick under årskurs 2 och 3 explicita instruktioner av forskarna att eleverna under de

Nordlund

skrivsituationer som observerades skulle skriva "berättande texter" eller "faktatexter" och vid de skrivtillfällen som undersöks i denna artikel var instruktionen att de skulle skriva "berättande texter". Forskarna i projektet gav inga övriga instruktioner till lärarna hur skrivsituationerna skulle genomföras.

Gemensamt för alla skrivtillfällen utom det nationella provet är att eleverna har skrivit sina texter på dator i Word med möjlighet till rättstavningsprogram. Eleverna har också kunnat använda talsyntes i programmet Claro Read och lyssna på sina texter. Nationella provet har i enlighet med instruktionerna skrivits för hand.

Eleverna hade en lärare i årskurs 1 och en annan lärare i årskurs 2 och 3. Med undantag av skrivtillfället vid det nationella provet skedde skapandet av texterna med stöd i en gemensam lärarledd genomgång, som under årskurs 2 och 3 observerades av forskaren och under årskurs 1 av magisterstudenter (Spörndly och Tovinger). Vid de båda skrivtillfällen i årskurs 2 och 3 som observerades av artikelförfattaren inledde läraren med cirka 20 minuters genomgångar inriktade på att inspirera till ett innehåll i berättelserna via samtal och visning av bilder, inför skrivsituationen.

I årskurs 2 visades en inspirationsbild till ett samtal om fantasi hämtad ur läroboken *Glad svenska 2* (Falkenland & Falkenland, 2001, ss. 50-51). Den föreställde en jättelik häst ledd av en pojke i ett fantasifullt landskap med ett slott i bakgrunden. I samtalet ombads eleverna beskriva bilden utifrån vad lärare och elever tyckte kunde passa i "en glad saga" och i en "ond saga". I årskurs 3 var det givna ämnet för skrivuppgiften "En ny värld". Läraren kopplade det kort till "Världshaven", ett tidigare arbetsområde, och berättade om upptäcktsresor som gjordes "för flera hundra år sen" med tonvikt på upptäckt av "nya växter" och "ny natur" och att komma till en "helt ny värld". Läraren visade bilder från internet föreställande tropiska hav och fantasifulla växter, djur och människor. Eleverna uppmanades att använda fantasi och beskriva "vad du ser när du upptäcker och hur du tar dig fram".⁴

Läraren fanns tillhands under skrivtillfällena och gav handledning till enskilda elever genom att främst ställa frågor kring innehåll i texterna. Cirka 30 minuter ägnades åt skrivandet. Eleverna bestämde själva när deras text var färdig och uppmuntrades då att illustrera den. I årskurs 1 skedde det genom att eleverna valde illustration på internet och i årskurs 2 och 3 genom att eleverna ritade.⁵

Resultat

Materialet har analyserats genom noggranna läsningar av varje text från de fyra olika skrivtillfällena. Hur användning av processer bidrar till handling kommenteras, liksom hur kombinationer av händelsetyper bildar återkommande mönster. Men analyserna rör framförallt *hur* det berättas i texterna genom gestaltning av tids- och orsakssamband i en handling och användning av olika berättarperspektiv.

Efter analys har texterna i samtliga årskurser kunnat sorteras i tre varianter på återgivande av händelser och händelseförlopp och utifrån dessa presenteras resultaten i

4 Alla citat som används från lärare finns nedtecknade i forskarens observationsprotokoll.

5 Illustrationer och andra multimodala aspekter av textskapandet undersöks av doktoranden Elin Westlund, institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet.

tre grupperingar: Texter som saknar handling; Texter med otydlig handling ; Texter med tydlig handling. Samtliga tre grupperingar återfinns i senare årskurser men är då språkligt mer välutvecklade.

Texter från årskurs 1

I alla texter från höstterminen i årskurs 1 finns minst en händelse beskriven med subjekt och predikat. Den gemensamma utgångspunkten var att skriva om skräck och skräckfigurer som mumier, spöken, vampyrer.

Texter som saknar handling

Den enklaste varianten består av uppräkningslistor av agenter och händelser. Det gäller tre texter. I dessa används upp till tre predikat och texterna uttrycker en till tre processer. En av dessa är relationell (beskriver vad någon är, det vill säga tillstånd): "SPÖKE HETER NOR". Alla övriga är materiella, det vill säga de beskriver händelser. Samband mellan processerna saknas. I den mån man i denna gruppering kan urskilja berättarperspektiv är det allvetande, något "jag" finns inte i texterna och heller ingen intern fokalisering. Här är ett exempel:

FLADDERMUS FLÖG I GROTTAN

SKELETT I STAN

SPÖKE I ETT

SPÖKHUS

DRACULA ÄR EN VAMPYR

HÄXAN FLYGER

MONSTER I STAN

Texter med otydlig handling

I nästa variant är alla satser sammanhållna med både subjekt och predikat (variation mellan två och tio satser). Men tids- och orsakssamband mellan händelserna, som beskrivs i satserna är svaga eller obefintliga. Därför saknas strukturen inledning, förveckling och upplösning. Det gäller för 14 texter från skrivtillfället i årskurs 1. Händelser och tillstånd beskrivs och skulle kunna återges i ett händelseförlopp med tydlig handling, om samband mellan händelserna blev mer tydligt utskrivna och händelserna mer utförliga. Här är ett sådant exempel (sambandsmarkörer kursiverade):

När bloda kan hem såg hon sin kamps

när hons kamps så praata dam

Nordlund

*sen så blav bloda hon var hunrig
så åkte in til stan*

Exemplet visar också att temporala konnektivbindningar kan användas som sambandsmarkörer för tidsband, utan att några tydliga samband i innehållet förmedlas eftersom händelserna är fragmentariskt återgivna. Vanligare bland texterna från årskurs 1 är att eleven helt enkelt inte använder några sambandsmarkörer, och inte förmedlar sammanhang i innehållet, inte nödvändigtvis beroende på avsaknad av temporala konnektivbindningar, utan för att stora delar av händelseförloppet utelämnats i framställningen. Här är ett sådant exempel:

Skelettet heter william

Fladdermus hetrlinus

Dom döda draken

Efter körde cros

Söke hetr william

I den här texten återfinns fragmentariskt också händelsetyperna kamp och seger, möjliga att utveckla i ett händelseförlopp med tydlig handling.

I den här grupperingen dominerar allvetande berättarperspektiv med extern fokalisation. Det rör sig om sju texter. Det finns också två exempel på allvetande berättare med inslag av intern fokalisation (intern fokalisation kursiverad):

DET VAR EN GONG EN GUBBE SOM HETE MONOPOL. HAN SKULE GÅ TIL SIN KOMPIS
OCH KOMPISEN HETE MONOPOL MEN HAN HADE DÖT SÅ MONOPOL FIK GÅ TIL SIN
ANDRA KOMPIS SOM HETE MONOPOL LEKTE OCH SEN ÅT MAT SEN JIK MONOPOL HEM
SÅ *TENGTE HAN VAD SKA JAG JÖRA JA JAG SKA PLOOKASVAMP MEN HAN SÅG EN BJÖRN*
SÅ *MONOPOL FIK GÅ HEM* BJÖRNEN HADE GÅT TIL MONOPL DÖ

Te va en flika

Hon jik i skuken

Hon såg på ät tret

On såk en flika on alte i en kviv

Ten anta flikan kam sprinate

Hon håk bå än svab katarel

I fyra texter används konsekvent jag-berättare. I de två mest utvecklade av dessa finns sinnen och känslor beskrivna i högre grad än i texterna med allvetande berättare. I en

text finns en glidning från allvetande berättare till jag-berättare på så sätt att texterna börjar med allvetande berättarperspektiv och sedan övergår i jag-berättande och beskriver jagets sinnesintryck och känslor. Här är ett utdrag:

Det var en gång en flicka som åkte
till
en grav där var det läskigt och mörkt
jag hörde not jag kolade jag såg
en mumie

Gemensamt för texterna med jag-berättare är att jag-berättaren också är synlig i händelseförloppet och deltar i handlingen som berättelsens huvudperson och i högre grad än texterna med allvetande berättarperspektiv beskriver sinnesintryck och känslor.

Texter med tydlig handling

I nästa variant förmedlas händelseförlopp med hjälp av både tids- och orsakssamband, vilket ger en tydlig handling med inledning, förveckling och upplösning. Det gäller två texter från skrivtillfället i årskurs 1, som redan nu uppfyller det nationella provets krav på tydlig handling. Den ena texten är byggd av fem satser och den andra och längsta texten från detta skrivtillfälle har över 20 satser, varav flera med inpräglade bisatser.

Den längsta texten har den största variationen i användningen av temporala sambandsmarkörer och även kausala sambandsmarkörer och orsakssamband är framträdande. Här är några exempel från den texten (sambandsmarkörer kursiverade):

när jag trodde att han hade gått så kom jag fram från mitt gömställe *men* han hade inte gått han kom fram *och* tog mej

nu hade mamma låst upp dörren igen *så* att jag kunde komma in *och* mamma sa att jag måste gå till skolan *men* jag sa att jag inte orkade *så* vi fick ta ledigt *men* nästa dag *då* kunde jag gå i skolan *och* så blev allting bra

Denna text inleds med allvetande berättarperspektiv och övergår i jag-berättande, med flera beskrivningar av sinnesintryck och känslor. I de fall där glidningar sker från allvetande berättare till jag-berättare verkar ett syfte alltså vara att gestalta hur huvudpersonen i händelseförloppet upplever händelserna och intern fokalisation hade också kunnat användas.

Den korta texten i denna grupp har ingen tydlig konnektivbindning, men ändå temporal och kausal sammanbindning av det korta händelseförloppet genom referensbindning och tematisk upprepning:

DET VAR EN GÅNG ET LITET TROL. SOM ELSKADE ATT GÅ UT I SKOGEN. EN GÅNG SÅ JICK

Nordlund

HAN UT MIT I NATTEN. HAN LYSTE MED EN FICKLAMPA. *DET SÅG UT SÅMM TRÄDEN
HADE ANSIKTEN. HAN VAR VELDIT REDD.*

Händelsetyperna är avresa och prövning och skulle ha kunnat kombineras med ytterligare händelsetyper som till exempel räddning och belöning för ett mer utvecklat händelseförlopp med tydligare förveckling och upplösning. Texten har allvetande berättarperspektiv med intern fokalisering (markerad med kursiv), vilket brukar betraktas som en tämligen avancerad berättartekning. Resultaten visar emellertid att barn redan från årskurs 1 har en mottaglighet för att använda intern fokalisation och förstå skillnader i effekt mellan att använda en allvetande berättare och en jag-berättare.

Texter från årskurs 2

De 18 texterna delas in i tre grupper utifrån hur de återger ett händelseförlopp, med inledning, förveckling och upplösning så att handlingen tydligt framgår.

Texter som saknar handling

Den största gruppen består av åtta texter som saknar tydlig struktur med inledning, förveckling, upplösning och avslutning. Det går att urskilja tre anledningar. Delvis har det att göra med att processer inte används med variation i texterna. I tre av texterna dominerar relationella processer, vilket gör texterna beskrivande, utan tydliga händelser. Relationella processer fungerar ofta bra för att inleda en berättelse och beskriva personer och miljöer i berättelser, till exempel i följande text:

Ett spökslott
Det var en gong.
I ett spökslott i spökslottet fans spöken.
Ett spöke var kung Vasa. Spök slottet låg
På en kyrkogord. Det fans gravar

Den andra anledningen till avsaknad av tydlig struktur med inledning, förveckling och upplösning är att relationella och mentala processer, som beskriver personer och miljö är för få. Det ger inledningar utan presentation av miljö, huvudpersoner och utan tydliga problem, som ger möjlighet till förvecklingar. Sammanhangen för de materiella processer som beskrivs blir för vaga för att ett händelseförlopp med förvecklingar i orsakssamband ska bli tydligt och hänga samman med inledning och upplösning. Fyra texter har många materiella processer, som ger händelser, men skulle behöva kombineras med relationella och mentala processer för att ett händelseförlopp med förvecklingar i orsakssamband ska bli tydligt och hänga samman med inledning och upplösning.

En tredje anledning till brist på sammankoppling av händelser i ett händelseförlopp med inledning, förveckling och avslutning gäller en text som visserligen visar

en varierad användning av processer. Texten är också en av de längsta från detta skrivtillfälle och består av 18 satser och variation av processer i materiella, relationella och mentala, som dock saknar såväl temporal som kausal sammanbindning. Bristande sammanbindning mellan processer och händelser ger en vag struktur. Flera inledningar finns. Personer och problem presenteras: "En häst var jättestor därför att han hade ättit ett hus." "Två killar som jick utt på pruminad och hittade en häst på träggården och dom kallade hästen för Gubben." "En liten katt unge hade kommit villsä." Här ges fyra olika uppslag till händelseförlopp, som inte utvecklas så att de hänger ihop med varandra. Bristen på förbindelse stärks ytterligare av att de två första händelserna återges med allvetande berättare och de två följande återges med jag-berättare. Övriga sju texter i denna gruppering har alla konsekvent genomfört allvetande berättarperspektiv.

Texter med otydlig handling

I denna grupp återges händelseförlopp med inledning och upplösning med avslutning, men det saknas förveckling som knyter samman inledning och avslutning. Det gäller fem texter. Tydliga inledningar presenterar huvudpersoner och problem med hjälp av flera utbyggda satser, bestående av endast materiella (en text) eller materiella och relationella processer (fyra texter). Här är ett exempel:

Det var en gång en flicka.
Som heter Moa.
Hon har en höst.
Hästen heter Ställa.
Jag skulle mata Ställa.
Men jag tog fel pulver. [...]

I likhet med elva ytterligare texter från detta skrivtillfälle inleds denna med "Det var en gång" och allvetande berättarperspektiv på en flicka. I denna text övergår den allvetande berättaren till att bli en jag-berättare, där flickan blir jaget. Övriga texter i denna gruppering har konsekvent allvetande berättarperspektiv.

Alla fem texter i denna gruppering avslutas med upplösningar på problemet eller situationen som presenterats inledningsvis. Genom relativt väl utbyggda inledningar och upplösningar som hänger ihop kan man i de här texterna också se att det finns händelsetyper som skulle vara möjliga att utveckla i förveckling så att handlingen blev tydlig. Typerna är kamp mot fiender och seger, kamp mot det onda och seger, räddning, prövning samt avresa och hemkomst.

Texter med tydlig handling

Denna variant av texter har tydlig handling med en blandning av olika processtyper och genomgående används tre eller fyra olika processtyper varierat, vilket bidrar till tydlighet beträffande orsakssamband. Liksom i årskurs 1 ett är det i dessa fem texter övervägande materiella processer, som för händelseförloppet framåt. Men dessa

Nordlund

varvas med relationella processer som beskriver miljö och personer: "Bilbo är vit och brun och svart. Bilbo bor hemma hos mig. Bilbo gillar att hoppa. Bilbo bor på altanen." Alla texterna har också mentala processer för att beskriva känslor och perception: "Han var orolig"; "Prinsessan blev glad"; "Mamma blev så orolig"; "Hon var jätte glad". De två texter som har intern fokalisering återfinns båda i denna gruppering. Två texter har en glidning från allvetande berättare till jag-berättare återfinns här i syfte att gestalta hur huvudpersonen i händelseförloppet upplever händelserna och intern fokalisation hade istället kunnat användas. En text har allvetande berättarperspektiv utan intern fokalisering.

Även händelsetyperna i texterna med tydlig handling är fler och mer utvecklade. I en text handlar det om förbud och brytning mot förbudet, som leder till brist och återställande av bristen; i en annan om avresa, en svår uppgift, lösning av en uppgift, räddning, hjältens belöning; i en tredje om bortavaro, brist, en svår uppgift, avresa, lösning av en uppgift, belöning; i två texter är det en svår uppgift, lösning av en uppgift, hjältens belöning.

Texter från årskurs 3

Texter som endast återger händelser och tillstånd utan sammanbindning i tydlig handling dominerar också i materialet från skrivtillfället i januari i årskurs 3. Ämnet för skrivuppgiften var "En ny värld" och med avseende på berättande den mest otydligt formulerade uppgiften i materialet. Skillnaderna mellan vad slags texter eleverna åstadkommer är också störst. Uppgiften visar hur avsaknad av klarhet beträffande vad som skiljer fiktionsberättelser från personligt återberättande, beskrivande och informerande texter resulterar i en otydlig skrivuppgift som i sin tur också leder till otydlighet i introduktionen av uppgiften.

Texter som saknar handling

Av totalt 19 texter är tre texter enbart beskrivande. Beträffande dessa tre texter kan således bristen på händelser och händelseförlopp antas bero på att den medvetna eller omedvetna avsikten med texten har varit en annan än att skriva en berättelse. Två av dessa tre texter efterliknar faktatexter och beskriver en fiktiv undervattensvärld. Båda har ett du-tilltal, vanligt i beskrivande och återberättande texter som vänder sig till barn: "Djuren här är väldigt farliga men du behöver inte vara redd du kan ju alltid leta upp ett katt djur eller hund djur." I en text beskrivs en dataspelsvärld. Alla tre texter har genomgående presens, vilket är det vanliga i beskrivningar, men mer ovanligt i återberättande och då markerar berättarens simultana närvaro i fiktionsvärlden. I de tre beskrivande texterna dominerar relationella och mentala processer, som beskriver tillstånd snarare än händelser. När materiella processer används i dessa texter är det heller inte för att skildra händelser, utan för att beskriva iakttagelser av vad någon gör eller vad man kan göra, såsom i detta exempel: "Där kan man äta mat och dricka vatten och fika bullar eller kakor."

Texter med otydlig handling

Tio texter återfinns i denna grupp. Fyra av texterna återger händelser med frekvent användande av temporala sammanbindningar, men utan några tydliga tids- och orsakssamband, som kan koppla ihop händelserna. Dessa fyra texter utmärks också av att imperfekt blandas med presens i beskrivningarna utan att det ger intrycket av historiskt presens. Här är ett exempel ur en text med allvetande berättare:

Det var en gång en flicka med familj som va på semester. Då när de gick in i ett hus så såg dom en portal och sen så fans det jätte många konstiga djur en så ut som en orm älg med horn sen så va det ett annat slacks djur som ser ut som en banan då så kommer en lite figur det är bombo det är det djuret som ser ut som en banan det är guligt men det är arg typ två timmar så slutar det att vara arg. Men en gång när dom klappa djuren så blev dom arga men sen en dag så blev de tama och visa en värd det var fin men det var jätte många djur där. [...]

Sex texter från detta skrivtillfälle har tydliga inledningar och avslutningar, men saknar händelseförlopp med förvecklingar som leder till upplösningar och knyter samman inledning och avslut i en handling. Liksom de flesta av texterna från detta skrivtillfälle byggs de istället upp av synintryck och beskrivningar.

Här är ett exempel, där simultant och retrospektivt återberättande blandas, vilket bidrar till att sammanhanget eller ”den röda tråden” förloras:

Jag behöver mat och kläder på min upptextfärd. Jag ska flyga flygplan över den nua världen. Jag landade i skogen. Jag såg et nyt djur som har grodnen och den har igelkots kropp och svansen är long. Den heter longsvans. Den var red. Och leskig. Den hade ett stort öga och ett litet. Den hade tagar på ryggen och på magen. Den hade 2 stora bak ben och 2 små i fram. Människorna är fula. Dom är röd runt munnen. Dom kan ha vilken färg som helst i ögonen. Dom sprang helt nakna i jungeln. Jag flög hem igen.

En jag-berättarens synintryck är det vanligaste sättet att utforma beskrivningar i texterna från detta skrivtillfälle. Andra sinnesintryck används knappast alls. En av texterna i denna gruppering åstadkommer också beskrivningar genom dialog och använder då presens:

Det såg annorlunda ut här sa jag.
Fast Saloma sa att det var helt vanligt här.
Jag sa att jag kommer från ett annat land.
Okej svarade Saloma.
Det är så roligt att träffa dig.
Men vad fin växt vad är det för växt.
Det är en kaktus som är jätte taggig så rör den inte. [...]

Nordlund

Texter med tydlig handling

I sex av texterna binds beskrivningar och händelser ihop med både tidssamband och orsakssamband i en struktur med inledning, förveckling och upplösning. En har allvetande berättare, och berättande partier i imperfekt, som i kombination med dialoger i presens åstadkommer ett kort händelseförlopp med tydlig handling och komisk poäng. Väl sammanhållet berättas en rolig så kallad Bellmanhistoria, helt enligt genren, men utan koppling till skrivuppgiften och lärarens introduktion.

I alla övriga fem texter med tydlig handling används också dialoger i presens för att driva handlingen framåt. Det sker i kombination med en jag-berättare som har deltagit i och återberättar dialogen eller i kombination med en jag-berättaren som återberättar en avlyssnad dialog som för handlingen framåt.

Två av dessa texter skrevs i spontant samarbete mellan eleverna och återberättar samma händelseförlopp, men ur olika jag-berättares perspektiv. Båda texterna börjar med presens som placerar jag-berättaren i ett nu varifrån händelserna återberättas. Det ger också intrycket att jag-berättaren befinner sig i samma tid som läsaren. Så här börjar den ena av texterna:

Jag bor i Tyskland och är 9 år. Framför mitt hus står det alltid ett skepp som glänser. Jag tittar alltid på skeppet fast i dag blev jag bara för nyfiken. Klockan 12 på natten smög jag mig in i skeppet där var det mörkt plötsligt öppnades en lucka och jag föll långt ner. [...]

I den andra texten förstärks intrycket att jag-berättaren och läsaren kommunicerar på samma tidsplan i och med det direkta tilltalet till läsaren:

Hej jag heter Elsa och kommer från Sverige men bor i Vietnam. När det blev krig där så flydde jag därifrån jag skyndade mig till närmaste roddbåt. Sedan när jag hade rott i tre dagar så såg jag äntligen land men vad var det för ett land? Jag klev iland när jag såg att det kom en fors rakt emot mig. [...]

Händelserna i båda texterna förs framåt med hjälp av dialog varvat med återberättande partier, inledningsvis utifrån den ena flickans jag- perspektiv som övergår i vi-perspektiv:

Vi kom på att det var en havs-zebest. Sedan hittade vi en vanlig zebest flock men så såg vi ett helvitt djur. Det var en häst! Vi döpte honom till pysen det gick att rida över bron tillsammans. Och sen blev jag och Charlotta bästisar.

I båda texter består upplösningen i att flickorna blev bästisar. Båda texterna har också en glidning mellan ett nuperspektiv utifrån vilket en jag-berättar återberättar äventyret då hon träffade sin bästis och ett nuperspektiv på själva äventyret i dialogformen och även antydning till simultant återberättande i inledningen, även om presens inte används när själva händelseförloppet börjar. I båda dessa berättelser finns alltså ansatser till ett temporalt komplext berättande där både återberättandets tid och hän-

delseförloppets tid skulle ha kunnat framställas i berättelsen. Det hade också ytterligare lyft fram metafiktiva aspekter som finns i dessa båda berättelser, dels genom att samma händelser återberättas ur två olika perspektiv dels genom att händelseförloppet skildrar något som de båda jag-berättarna båda reflekterar över att de tidigare har hört om i en saga.

Av de sex elever som skrivit berättelser med tydlig handling i årskurs 3 skulle tre uppnå kravnivån med sina texter också från skrivtillfället i årskurs 2, utifrån berättarteknisk analys. Två av dessa skulle uppnå kravnivån med sina texter redan vid skrivtillfället i årskurs 1 (se tabell 1).

	Åk 1	Åk 2	Åk 3	Nationellt prov
Avsaknad av handling	3	8	3	1
Otydlig handling	14	5	10	9
Tydlig handling	2	5	6	12
Totalt	19	18	19	22

Tabell 1. Texterna i samtliga årskurser har kunnat sorteras i tre varianter på återgivande av händelser och händelseförlopp och utifrån dessa presenteras resultaten i tre grupperingar: Samtliga tre grupperingar återfinns i alla årskurser men blir språkligt mer välutvecklade.

Nationellt prov i årskurs 3

Eleverna deltog i det nationella provet i svenska i maj 2014, alltså drygt tre månader efter det sist observerade skrivtillfället i undersökningen. Av åtta delprov i svenska prövas tre prov skrivförmåga: i delprov F prövas kunskapskravet att skriva en berättande text med "tydlig inledning, handling och avslutning" och det är texterna från detta delprov som har analyserats.

Delprovet prövar förmågan att skriva en berättelse med tydlig handling, men som tidigare framgått finns det i styrdokumentet och bedömningsunderlag en viss oklarhet beträffande kravnivån och vad som menas med händelseförlopp och handling. I det bedömningsunderlag som finns tillgängligt på nätet och som baserar sig på 2009 års prov finns den kravformulering som är mest i överensstämmelse med narratologisk berättarteori: "Eleven ska skriftligt kunna återge ett kronologiskt händelseförlopp där handlingen tydligt framgår."⁶ Det skulle kunna förtydligas med "Eleven ska skriftligt kunna återge ett kronologiskt händelseförlopp **med inledning, förveckling och upplösning** där handlingen tydligt framgår".

Berättarteknik i nationella prov

Utifrån en berättarteknisk analys uppnår 12 av de totalt 22 texterna skrivna som delprov F i det nationella provet vårterminen 2014 dessa förtydligade krav på tydlig handling. Om hänsyn även tas till följdriktig användning av berättarperspektiv visar

6 www.skolverket.se/polopoly_fs/1.115101!/Menu/article/attachment/Mal_och_kravnivaer_berattande_texter.pdf

Nordlund

tio av texterna adekvat användning av berättarteknik för fiktionsberättelser.

Ett händelseförlopp återges i ytterligare nio texter från det nationella provet. Händelser återges med subjekt och predikat i en temporal ordning med en tydlig början och ett tydligt slut så att ett förlopp framträder, men utan att en handling framgår, beroende på avsaknad av tydliga orsakssamband mellan händelser som leder till förvecklingar och upplösning.

I en text återges händelser utan temporal ordning och till stora delar i dialogform. Texten rymmer dock ett antal uppslag till händelseförlopp som inte utvecklas.

Berättarperspektiv i nationella prov

Av det nationella provets texter som uppfyller krav på *kronologiskt händelseförlopp med inledning, förveckling och upplösning* där *handlingen tydligt framgår* har sex texter konsekvent allvetande berättarperspektiv. I fem av dessa kombineras det med intern fokalisering. Tre av eleverna som skrivit dessa texter har också vid tidigare skrivtillfällen i undersökningen använt intern fokalisering.

Fyra av texterna från det nationella provet har konsekvent jag-berättare, bortsett från att en av texterna inleds ”Det var en gång” och avslutas ”Snipp snapp slut så var sagan slut!!!” Två texter inleds med allvetande berättare och övergår i jag-berättare för att fokalisera en av karaktärerna. I den ena varvas sedan allvetande berättare med jag-berättare: ”Nu var dom aldelse meta dom kastade bot alla andra. Nu skulle vi gå hem. Vi kolade os omkrign. Nu såg vi att vi var vilsna. Klara och jag blev reda.”

Istället för att växla från allvetande berättare till jag-berättare hade man här alltså kunnat använda allvetande berättare med intern fokalisering, vilket gett en mer sammanhållen berättelse.

Diskussion och slutsatser

I narratologisk berättarteori är handling en intrig, som återger ett händelseförlopp i en berättarstruktur. Händelseförlopp är en serie händelser som följer naturligt på varandra och som kan berättas med en inledning, förveckling och upplösning så att en handling tydligt framgår. Minsta möjliga beståndsdelar för att kunna skapa en berättelse med tydlig handling är alltså ett antal händelser och tillstånd bestående av subjekt och predikat; temporala och kausala förbindelser mellan dessa händelser och tillstånd i ett händelseförlopp; en berättare som återger händelseförloppet ur ett visst perspektiv med inledning, förveckling och upplösning.

Resultaten visar att alla dessa grundläggande beståndsdelar är möjliga att hantera för elever på lågstadiet. Men utifrån texterna i materialet kan man se tydliga skillnader mellan eleverna i hur de klarar att språkligt gestalta en berättelse med tidssamband och orsakssamband i en struktur med inledning, förveckling och upplösning, med variation i processer och med konsekvent berättarperspektiv.

Berättarstruktur

Skillnader är tydliga i årskurs 1 och kvarstår i de flesta fall genom hela lågstadiet till och med de nationella proven på våren i årskurs 3. De elever som i årskurs 1 inte skri-

ver grammatiska meningar med subjekt och predikat utvecklas mest i och med att deras repertoar för satsbyggnad och ordförråd i skriftspråket väsentligt utökas. Ändå kommer de inte upp i samma utgångsläge i årskurs 3 som de starkaste eleverna hade i årskurs 1. Genomgående är det samma elever vars texter i materialet förmedlar händelseförlopp med hjälp av både tidssamband och orsakssamband, vilket ger en tydlig handling med inledning, förveckling och upplösning. Dessa texter har också mest variation mellan materiella, mentala, relationella och verbala processer.

Berättarperspektiv

Berättarperspektiven är mestadels konsekvent genomförda i de texter som har tydlig struktur med inledning, förveckling och upplösning. Tämligen avancerad berättarteknik som intern fokalisation används för att skapa närheten till och inblick i skildrade personer utifrån vad de ser och upplever. Konsekvent användning av jag-berättare ger effekten att det som berättas har upplevts av den som berättare. Det ger läsaren möjlighet att antingen identifierar sig med berättaren eller med berättarens läsare, som en åhörare av vad en verklig eller fikcionaliserad jag-berättare återberättar av personliga erfarenheter. Men även växlingar från allvetande berättare till jag-berättare förekommer genomgående från årskurs 1 till 3 i texterna med tydlig struktur. Uppnå samma effekt som intern fokalisation, men leder till inkonsekvens i berättarperspektiv. Inkonsekvens i berättarperspektiv är den främsta anledningen till bristande sammanhang i texter med tydlig handling i inledning, förveckling och upplösning.

Progression från årskurs 1 till 3

En anledning till att elevernas texter inte utvecklas mer från årskurs 1 till 3, med avseende på berättarstruktur och berättarperspektiv, kan vara att de otydliga förväntningar som finns på skrivande av berättelser i styrdokumentet ger upphov till en otydlig undervisning med avseende på samspel mellan form och innehåll i skrivande av berättelser. De skrivförberedelser som har observerats vid tre av de skrivtillfällen som ingår i denna undersökning har framförallt handlat om att ge eleverna idéer till innehåll i sina berättelser. Det förekom inte någon genomgång av olika möjliga berättarperspektiv i de skrivsituationer som har observerats.

I efterhand kan man konstatera att likvärdighet saknas i undersökningen beträffande skrivsituationernas utformande.

Progression i texterna hade sannolikt varit mer framträdande om skrivuppgifterna dels varit mer likartade och jämförbara med varandra (se Larsen, 2008) och dels tydligare lyckats formulera relevanta och motiverande uppdrag att skriva berättelser. Att kvaliteten på elevers texter hänger ihop med kvaliteten på skrivuppgifterna har också lyfts i forskning inom NORM-projektet (Otnes, 2015). Å andra sidan har syftet här inte varit att granska progressionspotentialer utifrån ideala och likvärdiga skrivsituationer och skrivuppgifter utan att undersöka vilka berättartekniska resurser elever i en lågstadielklass kan använda för att skriva berättelser med tydlig handling, just utifrån de skrivsituationer de har till sitt förfogande i den praxis de befinner sig, där

Nordlund

de inte delgetts någon specifik och explicit undervisning i berättarteknik och skrivuppgifterna inte är explicit formulerade i syfte att träna berättarteknik.

Utifrån resultaten kan man lyfta fram tre grundläggande områden för undervisning i skrivande av berättelser i tidiga skolår:

Det första området rör kunskap om och övning i hur händelser och tillstånd kan framställas genom olika slags verb som beskriver vad någon gör, vad någon är, vad någon tänker/känner/tycker samt vad någon säger och hur dessa framställningar kan sättas samman i händelseförlopp utifrån olika exempel på händelsetyper som är vanligt förekommande i berättelser, som till exempel förbud, brytning mot förbudet, kamp, seger, avresa, hemkomst, förföljelse, räddning, bestraffning, belöning.

Det andra området rör kunskap om och övning i hur händelser och tillstånd i händelseförlopp kan struktureras temporalt och kausalt med inledning, förveckling och upplösning genom en varierad användning av olika slags verb för att framställa materiella, relationella, mentala och verbala processer samt sambandsmarkörer för tids-samband och orsakssamband.

Det tredje området rör kunskap om och övning i hur en berättelse kan konstrueras genom val av olika slags berättarperspektiv och fokalisering och hur olika slags berättarperspektiv och fokalisering påverkar hur händelseförloppen som återges uppfattas av läsaren.

Referenser

- Chatman, S. (1978). *Story and discourse*. Ithaka: Cornell University Press.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstämmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ekvall, U. (1996). Att skriva en berättelse för jämnåriga. Elevers medvetenhet om genrekrav och mottagaren. I: Gisela Håkansson m.fl. (red.), *Svenskans beskrivning* 22. Lund: Lund University Press, s. 67-81.
- Ekvall, U. (1997). Grammatik, textanalys och skrivundervisning. Om ett försök till integration i årskurs 6. I: Birgitta Garne (red.), *Ut med språket! En bok om språkutveckling och pedagogisk praktik*. *Svensläraförningens skriftserie 114*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ekvall, U. (2007). Berättarperspektiv i elevers skrivprocess. I: Karin Milles och Anna Vogel (red.), *Språkets roll och räckvidd. Festskrift till Staffan Hellberg de 18 januari 2007*. Stockholm: Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series 42, s. 77-87.
- Falkenland, R. & Falkenland, L. (2001). *Glad svenska 2. Språklära*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Geijerstam, Å. (2014). Vem gör vem är och vem upplever? En analys av processer och deltagare i tidigt narrativt skolskrivande. I: Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfelt, Anna Nordenstam och Olle Widhe (red.), *Mångfaldens möjligheter*. Göteborg: Göteborgs universitet, s. 99-114.
- Genette, G. (1982). *Narrative discourse. An essay in method*. Oxford: Oxford University Press.

- sity Press.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K., & C.M.I.M. Mathiessen. (2004) [1984]. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hoel, T. L. (2001). Ord på vandring: Elevar i samtale om tekstar. I: Olga Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag, s. 269–288.
- Holmberg, P. & Karlsson, A. M. (2006). *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik*. (Språkvårdssamfundets skrifter. 37.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Igland, M. A. (2001). Mens teksten blir til: Lærarkommentarer og felles bearbejdingsprosjekt. I: Olga Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag, s. 241–268.
- Iversen, H. M. (2009). Funksjonell grammatikk-noen didaktiske og pragmatiske tilnærminger. I: Jon Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3:e opplagan). Oslo: Universitetsforlaget, s. 185-197.
- Jones, S., D. Myhill, T. Bailey. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing*, vol. 26, nr. 8, ss. 1241–1263.
- Larsen, A. S. (2007). Når femteklassingar i Norden skriver fortelling: Narrativa grep og tematikk. I: Synnøve Matre, Torlaug Løkensgaurd Hoel (red.) *Skrive for nåtid og framtid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Larsen, A.S. (2008). Hvordan skriver femteklassinger fortellinger? Om narrative grepp i elevtekster. I: R. Trøite. J. Smidt (red.) *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, A. S. (2009). Analyse og tolking av fortellinger – moderne fortelle teori. I: Jon Smidt (red.) *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3:e opplagan). Oslo: Universitetsforlaget, s. 287-303.
- Larsen, A. S. (2010). 'En delikat dromedar var fornøyd...': Om fortelling som svar på oppgave – En casestudie fra 5. trinn. I: J. Smidt (red.) *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, ss. 113-124.
- Larsen, A. S. (2015). *Gode grøss. Om skrekkefiksjon for og av barn*. Oslo: Universitetsforlaget
- Matre, Synnøve, Språklære i skolen- grammatikkens plass og funksjon. I: J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3:e opplagan). Oslo: Universitetsforlaget, s. 180-184.
- Matre, S. & Solheim R. (2015). Writing education and assessment in Norway: Towards shared understanding, shared language and shared responsibility. Special Issue on Scandinavian L1 Research, *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol. 15, ss. 1-33. [Hämtad 30 juni 2016 från http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2015/09/L1_ESLL_MatreSolheim_2015-published-with-DOI-20150726T202110.pdf]
- Myhill, D. A., S. M. Jones, H. Lines & A. Watson. (2012). Rethinking gram-

Nordlund

mar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, vol. 27, nr. 2, ss. 139-166. [Hämtad 30 juni från <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671522.2011.637640>]

Nikolajeva, M. (2004). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.

Otnes, H. (red.). (2015). *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveropp-gaver*. Bergen: Fagbokforlaget.

Propp, V. (1968). *Morphology of the folktale*. Austin: University of Texas Press.

Rimmon-Kenan, S. (1983). *Narrative fiction. Contemporary poetics*. London: Meuthen.

Skalin, L. Å. (2002). Narratologi – studiet av berättandets principer. I: *Litteraturvetenskap. En inledning*. Lund: Studentlitteratur, s. 173-188.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet: Kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Smidt, J. (2008). Dialoger og posisjoner – felt, relasjon, mediering. Utprøving av hallidayske og bakhtinske begrep i analyse av elevtekster og skrivesituasjoner i skolerlevant forskning. *Tidsskriftet FoU i praksis*, vol. 1, nr. 2, ss. 23-46.

Spörndly, C. & A. Toving. (2012). *Hon blev kung över monstren, eller "Hntd dkö": Ett vidgat perspektiv på elevers skrivande i tidiga skolår*, Uppsala: Examensarbete på avancerad nivå, Uppsala universitet/Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier.

Thygesen, R. & R. B. Fasting. (2007). Skriveferdighet som nasjonal prøve: Vitner resultatene om et forsømt felt i skolen? I: S. Matre og T. L. Hoel (red.), *Skrive fornåtid og framtid, bind 1: Skriving i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 292-306.

Vagle, W., M. Sandvik & J. Svennevig. (1993). *Tekst og kontekst: En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: LNU/Cappelen.

Vulovic, J. (2013). *Narrativanalys*. Lund: Studentlitteratur.