

## Tre barn återberättar Struktursammanbindning i tal och skrift

*Åsa Wedin & Eva von Walter*  
*Örebro universitet\**

### Inledning

Berättande ges ofta en viktig plats i svensk förskola och grundskola, särskilt i de åldrar då fokus ligger på tidig läs- och skrivutveckling. Barnen erbjuds möjlighet att återberätta i olika situationer, både spontant och inom organiserade aktiviteter som till exempel samling, sago-skrivande etc. Lärare brukar ta olika tillfällen i akt att berätta sagor, berättelser och händelser av olika slag. Genom att lyssna till berättande och själva få tillfälle till att berätta, muntligt och skriftligt, ges barnen viktiga tillfällen till att utveckla sådana språkfärdigheter som är betydelsefulla för lärande senare under skoltiden. Inte minst ger berättande möjlighet att öva färdigheter av betydelse för skriftspråsutvecklingen. I denna artikel analyseras hur tre barn återberättar en filmsekvens. Genom denna analys synliggörs viktiga företeelser i barns berättande. Eftersom barnen i denna analys är fem, sju respektive nio år kan vi också se på skillnader i berättande i relation till skriftspråkfärdigheter och skolstart. Ökad kunskap om hur barn uppfattar och återger berättelser bidrar med kunskap som är värdefull när vi planerar miljö och aktiviteter som är språkstimulerande för barn i förskola och grundskolans tidiga år.

### Teoretiska utgångspunkter

I denna artikel genomförs en lingvistisk analys av barns berättande med utgångspunkt i ett socialkonstruktivistiskt perspektiv på inläring och språk, vilket innebär en syn på barnet som aktiv konstruktör av sin språkliga kompetens i samspel med sin omgivning. Utifrån Lev Vygotskys teorier om språkets roll för kunskapsutvecklingen har bland annat Roger Säljö och Michael Halliday lyft fram språkets roll för elevernas kunskapsutveckling i skolan (Halliday 1993, Säljö 2000, Vygotsky 1978) och att det är viktigt att barn redan i förskolan och grundskolans tidiga år får möjligheter att utveckla språk för att tala om sådant som är mer komplext. Detta språk kommer senare att vara nödvändigt för att de ska kunna utveckla den kunskap som förväntas i skolan och samtidigt kunna använda det språk som uttrycker denna kunskap. Det betyder att det är nödvändigt att skapa kunskap om språkanvändning hos yngre barn, särskilt i de åldrar då den tidiga skriftspråksutvecklingen sker. I denna artikel analyseras språkanvändning hos några barn i just de åldrarna.

Det språk som används för att uttrycka kunskap i skolan, vad som ofta kallas skolans akademiska språk eller kunskapsrelaterat språk, kan beskrivas som kognitivt krävande och dekontextualiserat (Cummins 2000). Denna typ av språk har bland annat beskrivits av Scarcella (2003), Schleppegrell (2004), Abrahamsson & Bergman (2005) och Wedin (2011). Höga krav ställs på språklig korrekthet och grad av exakthet (Scarcella 2003), grad av lexikal täthet, grammatiska metaforer, logiska sammanhang och samordning (Schleppegrell 2004) och stilistisk variation (Abrahamsson & Bergman 2005). Just det kunskapsrelaterade språkets monologiska karaktär ställer krav på att eleverna utvecklar textuell kompetens, det vill säga kompetens i att förstå och själv kunna uttrycka längre tankar (Eriksen Hagtvét, 2004, Wedin, 2010, 2011). Textuell kompetens innebär kompetens vad gäller hur språk organiseras i längre enheter så att budskapet blir begripligt för

mottagaren, hur man visar temporala relationer (tidsrelationer, nu/då, före nu/då, efter nu/då) och relationer mellan de olika personer som ingår i texten (huvudperson, biroller etc) samt hur man skapar sammanhållna texter och håller fokus så att det som är viktigt i texten framgår klart, att man håller en röd tråd. Det innefattar också strategier för att distansera det berättade från själva händelsen som att använda tredje person i stället för första och strategier när det gäller referens och tema.

Gibbons (2006) har visat att just berättande/narrativ är en genre som är lämplig som brygga mellan det vardagsspråk som barnen har utvecklat i hemmet och det kunskapsrelaterade språk de förväntas utveckla i skolan. Berättande innefattar här både vad Christie (2005) kallar återberättande av en händelse, där någon återberättar något han eller hon varit med om, och narrativ, berättande av en saga eller fiktiv historia. I detta fall kommer vi att använda *återberättande* eftersom barnen i denna studie återberättar en filmsekvens<sup>ii</sup>.

### Struktur i narrativt berättande

När det gäller narrativer kan deras struktur karakteriseras på olika sätt. Christie (2005: 149) ger följande schematiska struktur för en narrativ: orientering – komplikation – lösning – avslutning. Genom orienteringen ges lyssnaren en bild av sammanhanget med presentation av huvudkaraktärer, plats och tid. Komplikation och lösning utgör själva berättelsen med dess höjdpunkt och avslutningen avrundar det hela. Härutöver kan även evaluering förekomma där berättaren framför sina egna tankar och värderingar. Peterson & McCabe (1991) utgår från Labovs uppdelning i: abstract – handling – höjdpunkt – evaluering – sammanfattning. I ett abstrakt ger berättaren en sammanfattning av den historia som komma skall. Detta fungerar ibland som ett sätt för berättaren att få tillstånd från lyssnaren för att fortsätta berättelsen. Berättaren ger sedan en orientering om bakgrundskontexten, t

ex information om plats och huvudpersoner. Handlingen är själva kärnan i berättelsen och de kronologiskt ordnade händelser som leder fram till en höjdpunkt. Genom evaluering, t ex värdeladdade ord, tonläge, betoningar och pausering, för berättaren fram explicit eller implicit uttryckta tankar om händelserna. Berättaren sammanfattar sedan händelserna för att slutligen göra ett formellt avslut, t ex genom att uttryckligen säga ”slut” eller genom att göra en återkoppling till verklighetens kontext. Berman & Slobin (1994: 46), å sin sida, använder följande struktur för en berättelse: inledning (onset of the plot) – avhandling (unfolding of the plot) – slutsats (resolution of the plot). I inledningen möter vi ett problem som motiverar handling, i avhandlingen försöker man finna en lösning på problemet och i slutsatsen kommer så upplösningen. Berman & Slobin (1994) lät barn från flera olika kulturer och med olika språk få höra samma berättelse och sedan återberätta den med hjälp av bilder. Deras resultat visar att de olika komponenterna (inledning, avhandling och slutsats) återfinns i olika hög grad i barnens berättelser, beroende på barnens ålder.

Bland femåringarna klarade nästan åtta av tio att redogöra för den första inledande delen av berättelsen, jämfört med nästan alla av nioåringarna. När det gällde själva avhandlingen kunde hälften av femåringarna redogöra för denna, och i stort sett alla av nioåringarna. Avslutningen lyckades endast fyra av tio femåringar få med och sex av tio nioåringar. Den enklaste delen att återge i berättelsen var alltså den första inledande delen, medan avhandling och avslutning utgjorde problem för många femåringar. Nioåringarna lyckades väl i den första och andra delen av berättelsen, men hade svårare med avslutningen (ibid:48).

### Konnektivens funktion i berättelser

Texter och samtal kan och bör sammanbindas för att skapa koherens. Referensbindning, tematisk bindning och konnektivbindning räknas

allmänt som de vanligaste sätten att binda samman en berättelse (se bl a Nyström 2001). Referensbindning innebär användande av bland annat pronomen och bestämd/obestämd form för att referera till olika nomen: ”En man och en pojke kom gående. Mannen såg trött ut medan pojken skuttade fram. Han höll en boll i ena handen.” Tematisk bindning länkar samman olika delar av texten medan konnektivbindning innebär att sammanbindande ord, konnektiver, ligger mellan satser och knyter dem samman. I denna text behandlas främst konnektivbindning. Konnektivbindning används med tre olika betydelser i texter, semantisk, pragmatisk och på makronivå för att visa vad som är off-the-line/on-the line, det vill säga vad som följer den kronologiska ordningen och vad som inte gör det. Konnektiven, består av ord hämtade från olika ordklasser och kan vara konjunktioner (t ex ”och”), subjunktioner (t ex ”medan”) eller konjunktionella adverb (t ex ”sedan”). Beroende på vilket slags samband dessa konnektiv markerar, kan satskonnektion delas in i olika grupper; additiv konnektion, temporal konnektion, komparativ konnektion och kausal konnektion. Peterson & McCabe (1991:32f) nämner också en adversativ funktion som av Nyström (2001) räknas in i gruppen komparativ konnektion. Additiv konnektion (t ex ”och, också”) innebär att någon information läggs till en annan. Temporal konnektion (t ex ”sedan, medan”) samordnar satser i tidsföljd. Komparativ konnektion (t ex ”som” eller ”än”) markerar jämförelse. Adversativ konnektion (t ex *men*) visar ett samband som bygger på motsättning. Kausal konnektion (t ex ”eftersom, därför att”) bygger på orsakssamband (ibid:100f).

Under förskoleåldern utvecklar barnet färdigheter i narrativt berättande såväl som färdigheter i att binda samman språket med konnektiv. De sammanbindande ord som tidigast lärs in enligt Eriksen Hagtvet (2004) är ”och”, ”därför att”, ”men” och ”eller”. Med konnektiv börjar barnet senare skapa en textbindning där bl a orsakssamband (t ex ”därför att”), tidsaspekter (t ex ”när”) och villkor (t ex ”om”) också tydligt framgår. De meningar som barnet presenterar blir nu inte läng-

re bara fakta staplade på varandra i huvudsatser utan ger också på något sätt en bild av barnets tanke kring hur de olika delarna hänger samman. Genom ökad syntaktisk kunskap får barnet också möjlighet att uttrycka en semantisk utveckling. En ökad förmåga hos barnet att binda samman satser med konnektiv, ger en samtidig möjlighet att uttrycka innehållsmässiga nyanser.

Även konnektivens olika funktioner behandlas av Nyström (2001). De flesta konnektiv står visserligen mellan satser och rör texten på meningsnivå, inte på styckenivå. Det förekommer dock att konnektiv inleder stycken, och då kan konnektivet med sina olika betydelser också markera samband eller ämnesväxling i texten. Likaså kan olika stycken i texten utmärkas av en viss grupp av konnektiv, som då tillsammans fungerar sammanhållande för stycket. Samspelet mellan narrativt berättande och konnektivens funktion behandlas av Peterson & McCabe (1991). De visar att konnektiven i narrativt berättande har flera olika funktioner, som att sammanbinda satser på en semantisk nivå, ge information till lyssnaren på en pragmatisk nivå, men även spela roll för strukturen i berättelsen på en övergripande nivå (makrostrukturen). Konnektion fungerar alltså både semantiskt, sammanbindande av satser och genom att ge information om innebörden. Konnektivet markerar då också förhållandet mellan satserna, t ex temporalt ”och sedan”, adversativt ”men” eller kausalt ”därför”. Peterson & McCabe (1991) visar hur konnektiven varierar i barns berättelser beroende på barnets ålder. De vanligaste konnektiven är enligt deras engelska studie ”then” (sedan/då), ”because” (därför), ”so” (så), ”but” (men) och ”and” (och) (ibid:33). Peterson & McCabe redovisar också olika åsikter bland dem som forskar om små barn och konnektiv. Vissa forskare menar att ”och” och ”sedan/då” är vanligast hos små barn, men att dessa konnektiv sedan minskar till förmån för de mer kausala konnektiven som anger orsakssamband medan annan forskning inte stödjer detta antagande (ibid:36f). Även Garmes studie

(1991) visar att de yngre barnen gärna använder ”och” med en additiv eller temporal innebörd, där de äldre även använder ”och” för att påvisa orsakssamband (ibid: 26).

Att konnektiv också kan användas i en pragmatisk funktion framhålls av Peterson & McCabe (1991), som när man väljer att inleda sina berättelser med ett konnektiv som semantiskt är fel i en inledning, men som pragmatiskt fungerar, d v s blir rätt i sitt sammanhang, t ex ett ”men” i ”Men så här var det”. Pragmatiskt kan ett konnektiv också fungera som samtalsmarkör i en talsituation. Man markerar som talare att sekvensen ännu inte är färdig och att man behöver mer tid på sig för att fullfölja resonemanget. I en dialog visar man med ett inledande konnektiv sin inställning till det nyss sagda. Med ett ”Och” spinner man vidare på föregående talares tema, med ett inledande ”Men” visar man på någon slags distans (ibid:38ff). Eriksen Hagtvat (2004: 79) diskuterar också de sammanbindande ordens betydelse i små barns berättande. Kanske inleder barnen meningarna med småord (som ”Och” eller ”Att”) för att vinna tid och på så vis hinna planera språkliga uttryck som de är osäkra på.

Slutligen visar Peterson & McCabe (1991) på konnektivens funktion i makrostrukturen, dvs på textens övergripande nivå. Olika konnektiv binder samman satser med olika underliggande betydelser (jämför t ex de olika betydelser som följer av ett ”och” eller ett ”men”). Därmed skapas också mönster för var ett visst konnektiv naturligt uppträder i berättelsen. Peterson & McCabe visar att olika konnektiv förekommer på olika ställen i berättelserna. När berättandet följer en kronologisk linje i grundhandlingen (on-the-line) är *och* det vanligaste konnektivet för att binda samman berättelsen. Även ”då/sedan” är vanligt förekommande, ibland i kombination med ”och”. Vid ett berättande som sker off-the-line, t ex vid evaluering och orientering, binds berättandet mer sällan samman med dessa konnektiv, ofta sker det inte med något konnektiv alls. Förklarande konnektiv som ”därför att” (because) användes ofta i gränsen mellan

on-the-line och off-the-line eller under ett berättande off-the-line. Det adversativa ”men” förekom med jämn spridning i berättelsen, oavsett om berättaren följde kronologin eller gjorde en utvikning (ibid:46ff).

### Övrig berättarteknik

I en studie där skolbarn parvis får återberätta en fabel för skolkamrater har Garne (1991) kunnat studera barnens interaktion kring berättandet, och undersöka närmare vad i fabelns struktur som barnen väljer att återberätta, och på vilket sätt detta görs. Resultatet visar att yngre barn, mer än äldre, är beroende av kronologin i ursprungsberättelsen (ibid:27). Garmes studie visar vidare att de yngre barnen lägger större vikt vid detaljer i berättelsen, medan de äldre barnen sorterar bort dessa (ibid:28). Hon fann också att yngre barn använde företeelser som är vanligare i tal än i skrift, som direkt anföring, röstvariation och röstgestaltning av karaktärerna (ibid:17ff).

Berman & Slobin (1994) fann att bland femåringarna hade de flesta utvecklat ett tempustänkande så att samma tempus följer genom hela berättelsen, presens eller imperfekt (ibid:66). En del femåriga barn lyckades med konnektiv, tidsuttryck och statiska/dynamiska verb skapa en övergång mellan de scener som utgör en bakgrund och de scener som är själva förgrunden. De visade också det för femåringar typiska sekventiella sättet att länka samman meningar med konnektiv. Treåringarnas deiktiska dvs utpekande berättarteknik, (”här går han”) hade hos femåringarna bytts ut mot en indelning av händelseförloppet i sekvenser som kan bindas samman med additiva eller temporala konnektiv (”och”, ”sedan”, ”och sedan”) (ibid:66f). Hos nioåringarna var tempusformen nästan uteslutande densamma för hela berättelsen. Bland nioåringarna återfanns förutom de temporala konnektiven även en kausal sammanbindning som markerar orsakssamband. Bland några av nioåringarna hade dessutom ett berättande med berättarstrukturen som utgångspunkt börjat bildas, det som sedan är utvecklat hos den vuxne berättaren. De lyfte i berättandet fram de olika delarna i

berättarstrukturen såsom inledning, utveckling och lösning. Konnektiv med en temporalt sammanbindande funktion ("och, sedan") är vanligast, men även kausala konnektiv ("så, för att") förekommer (ibid:68ff). Nioåringen använde också, till skillnad från de flesta femåringar, evalueringar i berättandet. Känslor, tankar och egna slutsatser hos nioåringarna uttrycktes nu som en del av berättelsen, när femåringarna istället berättade exempelvis att pojken var ledsen, om detta var illustrerat på bild i berättelsen. Berman & Slobin visade också att somliga nioåringar inte berättade med evalueringar, utan istället tenderade att skriva "torra" berättelser tätt knutna till det centrala temat i handlingen (ibid:73f).

### Metod och material

När språkutveckling betraktas ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv blir inlärarens egen performans, i detta fall barnens eget berättande, intressant. Genom att analysera det språk barnen använder får vi kunskap om vad de kan göra med språket, till skillnad från ett kognitivt psykologiskt perspektiv där fokus är på vad barnen kan, på förmågor och kompetenser. När barns situerade språkanvändning studeras genom att naturlig kommunikation analyseras får vi också möjlighet att skapa förståelse för barns språkanvändning i sitt sociala och kulturella sammanhang och kan på så sätt skapa en helhetsbild av språkanvändningen. Helt autentisk interaktion är däremot mindre lämplig när det är en specifik företeelse som är i fokus, som i detta fall barnens berättande i olika åldrar beroende på om målet är muntlig eller skriftlig kommunikation. Av detta skäl har här en mer strukturerad och styrd metod använts, som kan kallas kvasi-experimentell. Detta innebär att barnen får delta i en styrd aktivitet i syfte att skapa excerpter där de återberättar samma berättelse under liknande villkor. Barnen, som vid tillfället är fem, sju respektive nio år, har valts ut så att de har liknande språklig, social och ekonomisk bakgrund. Alla tre är uppväxta i ett svenskspråkigt hem och är redan väl bekanta med

intervjuaren. I detta fall får barnen, ett och ett, se en kort filmsekvens, en film om pingvinen Pingu på cirka fyra minuter. Filmsekvensen saknar helt tal vilket innebär att barnens eget berättande är sprunget ur det egna språket. Därefter uppmanas barnet att först återberätta berättelsen muntligt och sedan att diktera berättelsen för forskaren med hjälp av ett ord- och bildpubliceringsprogram<sup>iii</sup>. Orsaken till att barnen inte ombads att skriva själva var att inte deras behärskning av skrift skulle påverka själva berättandet. På så sätt skapades möjlighet att avgöra om och i så fall på vilket sätt barnet anpassade berättelsen efter huruvida det var avsett för skriftlig eller muntlig kommunikation. De muntliga återberättelserna spelades in med digital diktafon medan den dikterade endast skrevs ner.

Det hör inte till vanligheten att en metod av detta styrda slag används för tolkningar av holistiskt slag men med denna artikel hoppas vi kunna visa att inom språkdidaktik är en kombination av kvantitativt inriktade insamlingsmetoder och kvalitativt inriktade tolkningar många gånger relevanta.

Filmsekvensen inleds med att Pingus mamma lämnar Pingu och hans lillasyster ensamma hemma en stund. De bestämmer sig för att bygga en koja av stolar, tyg och sopborste. Pingu hämtar dit leksaker men något händer inne i kojans och den rasar ihop. Pingu blir arg på sin lillasyster som svarar med att kasta en kudde på Pingu. Pingu försöker kasta kudden tillbaka på sin syster men missar och träffar istället en vas som faller i golvet och går i bitar. Pingvinbarnen hjälps nu snabbt åt med att städa undan alla spår av koja och kuddkrig. Pingu lägger vasbitarna i tyget från kojans och gömmer det sedan i ett skåp. Han förmanar lillasyster att inget säga. Kort därefter kommer pingvinbarnens pappa hem med en blombukett, letar efter vasen men hittar den inte. Barnen försöker se oskyldigt ovetande ut tills pappan hittar en vasskärva på golvet. Han blir arg och lillasyster pekar då på skåpet där Pingu gömt vasbitarna och Pingu börjar gråta. När pappan

ser detta kommer han på en annan lösning. Han äter upp den sista fisken ur en burk som står på byrån och använder sedan den tomma burken till vas. Sekvensen slutar med att pappan och barnen glada sitter tillsammans runt matbordet med blommorna mitt på bordet i sin nya fiskburk.

### Barnens återberättande

Här presenteras de tre barnens återberättelser, både den talade och den dikterade/skriftliga versionen. Presentationen av berättelsen delas upp enligt Christies schematiska struktur (2005: 149): orientering – komplikation – lösning – avslutning.

#### *Adams återberättande*

##### *Orientering*

Adam är fem år vid inspelningstillfället. Intervjuaren börjar med att berätta att de ska göra en bilderbok, att han först ska återberätta den och att han sedan ska berätta så att intervjuaren kan skriva den på datorn. Han nappar direkt på detta men vill helst börja direkt med bokskrivandet. Därför kommer han inte själv igång med sitt berättande utan intervjuaren lotsar honom till en början i den muntliga återberättelsen genom ledande frågor och upprepning av det han sagt. Han åstadkommer alltså till en början ingen orientering på egen hand. I den skriftliga återberättelsen som sedan följer berättar Adam helt på egen hand om personer och plats<sup>iv</sup>.

### Adam muntlig återberättelse

Intervjuare: vilka är det här?

Adam: barnen

I: barnen?

A: mm

I: och vem är DET?

A: mamman

I: mm och vad händer? ( ) vad gör de då?

A: j ag vill inte berätta det

I: du vill inte berätta det, men då kan vi inte göra nån bok heller; ( )

A: där är xx skulle gå iväg

I: vem skulle gå iväg?

A: MAMMAN

I: mamman

A: mamman skulle gå iväg

I: mamman skulle gå iväg

### Adam skriftlig återberättelse

Pingvinerna. När mamma gick iväg då var de båda pingvinerna ensamma, barnpingvinerna.

### *Komplikation med höjdpunkt*

I den muntliga återberättelsen berättar Adam själv men behöver fortfarande frågor för att inte stanna av. Adam verkar inte riktigt ha förstått alla delar i berättelsen och lyckas inte heller binda samman delarna eftersom han först missar att explicit berätta om den viktiga höjdpunkten. Med lotsning får han dock med i berättelsen att vasen ramlar och går i bitar. I den skriftliga återberättelsen presenterar Adam på

egen hand upptrappningen till höjdpunkten och dilemmat i berättelsen, att vasen faller och går sönder.

**Adam muntlig återberättelse**

A: mm sen så gjorde dom ett tält (mm) ( )  
dom så tog dom in leksaker och kuddar och  
en ( ) sop och när dom togit in allt då rus-  
då rusade dom och lekte och ( ) vet inte vad  
den där lilla pingvinen gjorde, ( )

I: nä ( ) ja men det hände nånting eller?

A: mm (mm) ((host)) och sen så rasade täl-  
tet (-haa) mm och sen så ähh ä kastade den  
lilla pingvinen kudde på storebrorsan, (mm)  
och sen så kom pappan, och då skulle dom  
städa fort så inte pappan märkte

I: nej ( ) vad var det som pappan inte skulle  
märka

A: att ( ) det där hände

I: det där hände, kan du berätta?

A: den där vasen ramlade ner på golvet, sen  
så sprack den (okej)

**Adam skriftlig återberättelse**

De gjorde ett tält. Och det var en  
sop. Sedan förstörde den lilla pingvi-  
nen. Sedan blev storebrorsan arg.  
Sedan kastade den lilla pingvinen  
kuddar på storebrorsan. Och då ram-  
lade vasen ner.

*Försök till lösning och försök till avslutning*

Adam förklarar i den muntliga berättelsen först hur pingvinerna stä-  
dar undan resterna av den sönderslagna vasen. Därefter vill han avslu-  
ta men märker att berättelsen inte är färdig och fortsätter därför med  
komplikation 2, att pappa kommer hem med blommor. I den skriftli-  
ga återberättelsen saknas denna passage helt. I ursprungsberättelsen  
består dilemmat av att det nu inte längre finns en vas till dessa blom-  
mor och att pingvinbarnen ställs inför att pappa nu kommer att märka

att vasen är borta inom en snar framtid. Frågan är om Adam uppfattar detta dilemma.

### Komplikation 2 med lösning och avslutning

#### Adam muntlig berättelse

A: nej, pappa köpte blommor (mm) och sen så åt pappan upp en fisk som var i en skål mm och sen så \* jag vet inte \*

I: \* vet du inte \*

A: jo, då s- stoppade pappa ner blommorna i den där fiskskålen

och sen så var det slut, (-ha) och sen blev båda glada, (ha) Och sen så ( ) ja (-ha!) ja

#### Adam skriftlig berättelse

Sedan kom pappan och han hade köpt blommor. Och sedan tog pappan en fisk i fiskskålen. Och sedan sätte pappan blommorna i fiskskålen. Och sedan så tittade de på blommorna.

Och sedan slut!

### *Konnektivanvändning och övrig berättarteknik i Adams muntliga berättelse*

Adam har svårt att komma igång med sitt muntliga berättande. Han "har inte minnet kvar" säger han. Efter att ha fått lite hjälp att komma ihåg vilka personer som var med i början av berättelsen kan han också minnas handlingen. Han berättar sakligt vad som hände, vilka handlingar som utfördes i tur och ordning, eller i vart fall ges det intrycket när man lyssnar till hans berättelse.

De gjorde ett tält, de tog in leksaker, de rusade och lekte. Att något händer inne i tältet förstår Adam, men han vet inte riktigt vad. Han verkar dock uppfatta att något avgörande händer eftersom han nämner att han inte vet vad lilla pingvinen gör och sedan rasar tältet. Den

direkta kopplingen mellan dessa två handlingar är inte explicit uttryckt med konnektiv. Adams ordval "Och sen" markerar en temporal sammanbindning som visar på en följdordning i händelserna, men visar inte nödvändigtvis på ett orsakssamband.

Adam använder sig nästan uteslutande av orden "och sen" när han binder samman sin berättelse och dessa står som inledare till långa räckor av satsradningar. Även "så" och "och när" förekommer. "Dom så tog dom in leksaker (...) och när dom togit in allt då rusade dom (...)". Båda dessa sätt att inleda satser ger en temporal signal om följdordningen på händelserna, men också något slags kausalt samband.

Ordet "när" i "När de togit in allt" förutsätter att något måste ha tagits in först, som också sedan orsakar nästa steg.

Två tydliga exempel på kausal sammanbindning finner vi i Adams muntliga berättande. Det första exemplet finns i användandet av "så då" i "sen märkte pappan en vasbit (okej) så då berättade den lilla pingvinen". Här är sammanbindningen både temporal genom "då" och "kausal" genom "så" som anger en orsak – följdverkan. I det andra exemplet finner vi ordet "så" i "då skulle de städa fort så inte pappan märkte ". Med detta ord förmedlar Adam tydligt orsaken till att de städade fort, nämligen att pappan inte skulle hinna hem och märka oredan och den sönderslagna vasen.

Den röda tråden är på några ställen mindre tydlig i berättelsen. Att vasen föll i golvet och sprack berättar inte Adam till en början, bara att de skulle städa så inte pappa skulle märka. I det läget ställer intervjuaren frågan som sedan leder till förklaringen Adam ger: "och sen så kom pappan och då skulle de städa fort så inte pappan märkte (nej vad var det som pappan inte skulle märka?) att det där hände (det där hände, kan du berätta?) den där vasen ramlade ner på golvet, sen så sprack den (okej) sen kom pappan och sen så skulle dom städa fort". Dels säger han, två gånger, att pappan kom innan de hade hunnit städa, och dels säger han att de skulle städa fort så att inte pappan märkte, utan att precisera vad pappan inte skulle märka. Lilla pingvinen

berättade sedan att "det var i gabeROBen och sen så slut!" Att det var tygknytet med vasbitarna som Pingu gömt i garderoben är inte tydligt förklarad.

Inte heller är det känslomässiga samspelet mellan pingvinerna uttryckt i återberättelsen. Evalueringen som hade kunnat vara naturlig här förekommer därför inte heller. Pappa blir i detta skede av filmen arg och Pingu blir ledsen. Detta framkommer inte mer än implicit genom att Adam på slutet säger att de hade burken som vas och att båda "blev" glada. Verbet "blev" markerar en förändring. Detta stämmer också med Bermans & Slobins (1994) iakttagelse att barn med dynamiska/statiska verb kan markera en övergång mellan bakgrund och förgrund i berättelsen. Här markeras avslutningen på detta sätt.

Ur ett berättarperspektiv är passagen med skuldfrågan viktig. Det är ju när pappa märker att Pingu uppenbarligen blir ledsen för vad som hänt, som pappa väljer att inte skälla och bli arg utan istället lösa situationen på ett annat sätt. Dessa känslomässiga dimensioner finns inte med i den muntliga återberättelsen.

I kommunikationen mellan pingvinerna ligger också en möjlighet till direkt eller indirekt anföring. Inget av detta förekommer i Adams återberättelse. Kanske beror detta på att Adam inte har hört några verkliga ord i filmen och inte heller gör den egna tolkningen att ord har använts. Därför hamnar kanske fokus istället på saklighet och handlingar.

Adam ville först avsluta berättelsen redan vid sitt första "slut", vid den punkt när lillasyster pekar på garderoben som svar på var vasbitarna var. Han verkar sedan själv inse att berättelsen inte är färdig där. Att pappa hade med sig blommor hem nämner Adam först nu efter sitt försök att avsluta: "nej, pappa köpte blommor (mm) och sen så åt pappan upp en fisk som var i en skål". Utan blommorna missar man i berättelsen anledningen till att man behövde en vas. Oklar är också kopplingen till att pappa åt upp fisken för att kunna stoppa ner

blommorna i fiskskålen och detta märks också i valet av konnektivet ”och sen”. Detta påvisar inget orsakssamband, bara temporalt samband. När sedan blommorna har nämnts och fått sin burk avslutar Adam igen tydligt med “Och sen så var det slut ( ) och sen var båda glada”. Här är det tydligt att Adam ändå verkar uppfatta slutharmonin i det pingvinska hemmet som ett mål med berättelsen.

Konnektivanvändning och övrig berättarteknik i Adams skriftliga berättelse

Adam radar satser på varandra och därför blir konnektiven inte sammanbindande inne i meningarna. Däremot använder han konnektiv som inledare i sina korta meningar, och dessa hänger då ändå samman med föregående mening.

Vi får en god redogörelse för grundförutsättningarna för berättelsen i inledningen av Adams bok, *Pingvinerna*. Adam berättar att mamma gick och att barnen var ensamma. Detta utgör också den första scenen i filmsekvensen. Adam inleder med orden “När” mamma gick iväg - “då” var de både pingvinerna ensamma. Detta ger en kausal effekt: Mamma går och orsakar det faktum att barnen blir ensamma. Samtidigt rymms också ett temporalt begrepp i orden: Barnen var ensamma när mamma gick iväg. Adam börjar således sin skriftliga återberättelse med ett “skriftligt” sätt att uttrycka sig. Han gör en noggrann redogörelse och preciserar: “När mamma gick iväg då var de båda pingvinerna ensamma, barnpingvinerna.”

Kort och koncist får vi sedan veta: “De gjorde ett tält. Och det var en sop.” Att sopen fungerade som stöttepelare för hela tältbygget, det berättar inte Adam, men att den var viktig har han tydligen förstått. “Sedan förstörde den lilla pingvinen” får vi veta. Hur och vad han förstörde framgår inte uttryckligen, men av sammanhanget förstår vi att det kan handla om tältet. ”Sedan blev storebrorsan arg. Sedan kastade den lilla pingvinen kuddar på storebrorsan. Och då ramlade vassen ner.” Sambandet mellan de två första satserna är endast temporalt genom sambandsordet “sedan”. Till den tredje satsen kommer ett or-

sakssamband i den kausala sammanbindningen “då”, men ordet visar också på en temporal aspekt där något förutsetts ha skett alldeles innan. En detalj i berättelsen är att det inte alls var den lilla pingvinen som välte ner vasen, utan Pingu, när han kastade tillbaka kudden på sin syster. Detta förklarar också varför Pingu är den som sedan blir ledsen när pappa kommer hem. Detta verkar dock inte Adam uppfatta.

Flera meningar i följd inleds alltså med ordet “sedan”. Men när vasen ramlar ner byts “sedan” ut mot “Och då ramlade vasen ner.” Det är intressant att fundera över om Adam här medvetet eller omedvetet valt ett annat sätt att uttrycka sig, just för att markera att denna del av berättelsen är viktig. En alternativ formulering kunde ha varit “Sedan ramlade vasen ner”, men då skulle meningen blivit en i raden, istället för att som nu markera något annorlunda. “Sedan kom pappan och han hade köpt blommor” berättar Adam. Här binder “och” samman två satser, istället för att stå som inledning i meningarna som så ofta är fallet annars. “Och” brukar räknas som additivt konnektiv, men kan ses som temporalt i detta fall genom att det binder samman det som hände *då* (“pappa kom”) med det som hände *innan då* (“han hade köpt”). I slutet av berättelsen inleder Adam istället meningarna med “Och sedan”. Detta är intressant eftersom Adam på så vis återgår till den formulering som han använde flitigt när han återberättade muntligt.

I slutet av återberättelsen kommer också poängen i filmsekvensen, men väldigt selektivt berättat. Pappan tog en fisk i fiskskålen, satte blommorna i skålen och sedan tittade alla på blommorna, får vi veta. Däremot saknas hela den emotionella biten där pappa blir arg, Pingu ledsen, lillasyster berättar var vasen är och pappa hittar en lösning på problemet genom att tömma en burk för att på så vis få en vas till blommorna. Och evaluering saknas också i slutet av den skriftliga berättelsen. Sista meningen “Och sedan så tittade de på blommorna”

innehåller inga spår av Adams egna tankar kring det hela, bara en ren iakttagelse av situationen. Och till sist kommer det, för små barns berättande, så vanliga avslutande ordet "slut". Här ska sägas att en slutsignal även är vanlig i klassiskt sagoberättande, som ju är en genre barnen väl känner till och som även Pingu kan sägas höra till.

*Jämförelse mellan Adams muntliga och skriftliga berättelse*

Det finns flera påtagliga skillnader mellan den muntliga och den skriftliga återberättelsen i Adams berättande. Den skriftliga varianten är kortare, den har en ännu mer avskalad struktur än den muntliga och en del av innehållet har fallit bort.

I den första delen av den skriftliga återberättelsen använder Adam ett mer skriftspråkligt sätt att uttrycka sig. Meningarna inleds med varierande ord, men sällan med "och". I den andra delen börjar han plötsligt istället formulera sig "Och sedan" upprepade gånger i följd. Kanske är detta ett tecken på att han faktiskt uppfattar en skillnad i hur språket formuleras i en bok jämfört med i dagligt tal, men att denna medvetenhet om ett skriftligt språk i skrift avtar och återgår till det muntliga mot slutet av återberättelsen, i takt med att koncentrationen tryter.

Strukturen är tydligare och osäkerheten på ordningsföljden i handlingen finns inte kvar i den skriftliga berättelsen. Den muntliga berättelsen är längre och innehåller fler konnektiv (och, sedan, då, så, när) och av dessa också fler kausala bindningar. Det känslomässiga spelet mellan pingvinerna skildras bara i liten omfattning i båda berättelserna. Evalueringar förekommer inte heller. Tempus är i båda berättelserna dåtid, imperfekt.

*Bedas återberättande*

Beda är sju år vid inspelningstillfället. Hon är den av de tre barnen som tydligast visar engagemang i berättelsen. Detta sker bl a genom att hon i den muntliga berättelsen betonar ord och varierar rösten efter handlingen och rollpersonernas karaktärer. Hon lägger också in sina egna tankar och värderingar i berättelsen.

### *Orientering*

I orienteringen ger oss Beda en överblick över förutsättningarna. I den muntliga återberättelsen får vi höra att ”deras” mamma skulle gå och ”handla eller nåt”. Att det är pingvinbarnens mamma som skulle handla får vi inte veta, och Beda visar också med uttrycket ”eller nåt” att hon gissar att mamma ska handla. Denna vaghet finns sedan inte kvar i den skriftliga orienteringen där Beda istället på sagovis inleder ”Det var en gång Pingu och hans lillasyster. Och deras mamma skulle gå och handla”.

#### **Beda muntlig berättelse**

Öh först, ( ) så skulle deras mamma gå ( ) och handla eller nåt,

#### **Beda skriftlig berättelse**

Blomman i burken. Det var en gång Pingu och hans lillasyster. Och deras mamma skulle gå och handla.

### *Komplikation 1 med höjdpunkt*

I nästa del av berättelsen bygger Beda upp handlingens komplikation, som leder fram till höjdpunkten, att vasen går sönder. De bygger en koja som rasar vilket gör att Pingu blir arg på sin syster. Han kastar då en kudde som välter vasen. Av Bedas ordval ”favoritvas” respektive ”älsklingsvas” förstår vi att denna olyckshändelse är ett dilemma för Pingu. I den muntliga berättelsen ser vi en stegring i uttrycken ”en fin vas” som sedan utvecklas till ”mammans och pappas favoritvas”.

#### **Beda muntlig berättelse**

#### **Beda skriftlig berättelse**

sen så byggde en koja, sen så hämtade Och då började de att bygga en koja. Fast Pingu leksaker och sånt fast sen så rasade sedan så rasade den och då så blev Pingu kojans (mm) så att Pingu blev arg på sin så arg på sin lillasyster. Och sedan så blev lillasyster och då började dom städa, ( ) han så arg så han kastade en kudde fast nej sen så kastade han en kudde ( ) så kudden träffade fel så den råkade stöta den ( ) gjorde så en fin vas trillade ner på ner mammans och pappans älsklingsvas. golvet och gick sönder och det var maderas mammas och pappas favorITVAS!

### *Försök till lösning*

I detta stycke följer försök till lösning. Den sönderslagna vasen är ett faktum och Pingu städar undan koja och vasbitar. Beda beskriver i den muntliga berättelsen Pingus tankar: ”sen så trodde han att allt var fixat och hans pappa inte kom- ( ) –mer ( ) märka nånting”.

#### **Beda muntlig berättelse**

Och då blev dom lite förvirrade för deras pappa skulle snart komma hem ( ) och då började dom städa och sånt ( ) eller nä, sånt så var det inte, allafall, ( ) då så ( ) hittade ( ) och då tog Pingu det härhan kunde ha det. Och då behövde han skynket som dom hade haft till kojans och ett ställe att ha det på, och sedan så la skrapade ihop allt i. Och sen så plockade han det i en byrå han upp den och letade efter nåt ställe som han hade gömt den på. Sen så trodde han att allt var fixat och hans pappa inte kom- ( ) -mer ( ) märka nånting

#### **Beda skriftlig berättelse**

Fast då så blev de väldigt förvirrade. Så då letade Pingu efter något att ha glasbitarna i och då hittade han skynket som han hade till kojans och då kom han på att så ( ) hittade ( ) och då tog Pingu det härhan kunde ha det. Och då behövde han skynket som dom hade haft till kojans och ett ställe att ha det på, och sedan så la skrapade ihop allt i. Och sen så plockade han det i en byrå

### *Komplikation 2 med lösning på komplikation 1 och 2*

Pingu försök att lösa situationen genom att städa undan vasen fungerar inte. Detta blir uppenbart när pappa kommer hem med en bunt blommor och behöver vasen. Beda är ensam om att tydligt skriva fram sambandet mellan att pappa hittar vasbitarna, att Pingu blir ledsen och att pappa sedan letar upp en ny vas. Detta gör hon med konnektivet ”fast” i ”Fast då såg pappan att Pingu blev väldigt ledsen

**Beda muntlig berättelse**

och sen så kom han hem ( ), felvänt igen, med blommur, blommor och då fick öh Pingus lillasyster hålla i dom och sen så såg han att vasen var borta! Då frågade han om dom hade sett den och då sa dom nää vi har inte sett den och sen så såg han en bit, och sen så såg han en bit av mm krukans och då koll- ( ) -lade han lite så där och då hittade han påsen och (det i)

fast då såg han också att Pingu blev väldigt ledsen ( ) och då såg han en burk som dom kunde använda istället och sen så visade han den och då vände Pingu tillbaka och sen ( ) så satte dom blommorna i den

**Beda skriftlig berättelse**

och precis då kom pappa hem med en bunt blommor. Och då märkte han att vasen var borta så han frågade dem om de hade sett den. Och då sade de att de inte hade sett den. Fast sedan så hittade han skynket som de hade använt till kojan och som de hade lindat in glasbitarna i.

Fast då såg pappan att Pingu blev väldigt ledsen. Så att han letade upp en burk som de kunde ha blommorna i. Så då visade han den för Pingu och då blev Pingu glad igen. Och då satte de blommorna i den

## Avslutning

Sist följer en tydlig avslutning om att allt slutar väl. Formuleringarna är identiska i tal och skrift.

**Beda muntlig berättelse**

och sen så hade dom trevligt!

**Beda skriftlig berättelse**

och sedan så hade de trevligt!

### *Konnektivanvändning och övrig berättarteknik i Bedas muntliga berättelse*

Beda använder de sammanbindande orden på ett varierat sätt. *Sedan, då, fast, så, och* används alla flitigt. Den adversativa sammanbindningen "men" förekommer inte, men "fast" förekommer i samma funktion, att markera en motsättning, exempelvis när pingvinerna leker och slutar leka när kojan rasar: "sen så hämtade Pingu leksaker och sånt fast sen så rasade kojan" och när pappan börjar bli arg, men ändrar sig när

han ser att Pingu gråter: “och då hitta han påsen och (det i) fast då såg han också att Pingu blev väldigt ledsen”.

Beda gör en skillnad på hur hon använder “sedan” och “då” i sin berättelse. ”Sedan” är den mest frekvent förekommande sammanbindningen, men ibland är det någon händelse som behöver markeras extra. Denna markering verkar Beda göra med ”då”, som för att visa att tiden lite grann stannar upp här för någon viktig information. ”Då” inleder också en konsekvens av ett tidigare handlande och kan därför ses som kausalt. När vasen har trillat ner följer ett längre stycke om ihopsopningen av vasbitarna, där Beda konsekvent använder ”då” som inledning och sammanbindning: ”och det var ma deras mammas och pappas favoritvas! ( ) Och då blev dom lite förvirrade för deras pappa skulle snart komma hem ( ) och då började dom städa och sånt ( ) eller nä, sånt så var det inte, allafall, ( ) då så ( ) hittade ( ) och då tog Pingu det här skynket som dom hade haft till kojjan och skrapade ihop allt i. ”

Samma tendens ser vi senare i berättelsen. Ny information om vad som händer inleds med ”sedan”, och dess konsekvens inleds med ”då”: ”sen så kom han hem ( ) , felvänt igen, ( ) med blommur, blommor och då fick öh Pingus lillasyster hålla i dem och sen så såg han att vasen var borta! Då frågade han om de hade sett den och då sa de nää vi har inte sett den och sen så såg han en bit, och sen så såg han en bit av mm krukkan och då koll- ( ) -lade han lite så där och då hittade han påsen”.

Beda återberättar med inlevelse. Hon betonar ord, “ favorITVAS!” och “VASEN var borta”. Därigenom visar hon för lyssnaren vad som är viktigt i berättelsen. Hon lägger vikt vid de emotionella partierna i berättelsen: “fast då så såg han också att Pingu blev väldigt ledsen” och “Sen så trodde han att allt var fixat och att pappa inte kommer ( ) märka nånting” . Med dessa emotionella partier hjälper Beda lyssnaren att förstå orsaken till karaktärernas handlande. När vi vet att vasen

var en favoritvas (vilket är Bedas egen tolkning) förstår vi lättare att de blev "förvirrade" och att Pingu försökte städa undan vasen.

Vidare använder Beda indirekt och direkt anföring: "Och då frågade han dom då frågade han om de hade sett den och då sa de nää vi har inte sett den". Beda antar också ibland, som berättare, någon av karaktärernas hållning genom röstvariation. Här antar Beda först, trots den indirekta anföringen, pappas tänkbara utrop i sitt tonfall: "då märkte han att VASEN var borta!". Sedan levandegör hon barnens oskyldiga förvåning i "nää, vi har inte sett den". Beda fångar upp de emotionella aspekterna i berättelsen vilket underlättar för lyssnarens förståelse för handlingen. Poängen kommer därmed fram, även om hon hoppar över en stor del av den lite lustiga scenen där pappa plötsligt äter upp fisken så burken blir tom medan barnen undrande står och tittar innan de förstår.

Avslutningen är tydlig genom prosodin, där Beda talar med avslutande och stigande intonation på sista meningen. Också innehållet visar en tydlig avslutning: "och sen så hade de trevligt". Tempus är imperfekt utom i den inledande orienteringen som står i futurum preteriti.

#### *Konnektivanvändning och övrig berättarteknik i Bedas skriftliga berättelse*

En förändring har skett med de sammanbindande orden när Beda kommer till den skriftliga återberättelsen. "Sedan" är inte lika vanligt förekommande och "då" och "så" har ökat i förekomst. Kanske är detta en anpassning till ett mer konkret skriftspråk. "Då" kan fungera både temporalt och kausalt. "Så" är kausalt. Ett exempel på hur "så" anger konsekvens finner vi i följande mening: "Och sen så blev han så arg så han kastade en kudde fast kudden träffade fel så den råkade stöta ner mammans och pappans älsklingsvas." Ett annat exempel finner vi i sammanbindningen mellan dessa meningar: "Fast då så blev de väldigt förvirrade. Så då letade Pingu efter något att ha glasbi-

tarna i”. ”Så” markerar konsekvens. De blev förvirrade och därför letade Pingu.

Även det adversativa ”fast” har ökat i frekvens. Meningar som inleds med ”fast” markerar att ett motsatsförhållande finns gentemot det som tidigare berättats. Fast förekommer i Bedas berättande i kombination med orden då och sedan: ”Och då sade de att de inte hade sett den. Fast sedan så hittade han skynket som de hade använt till kojan och som de hade lindat in glasbitarna i. Fast då såg pappan att Pingu blev väldigt ledsen.” Adversativa konnektiv visar för oss att det i berättelsen, på just dessa ställen, finns en motsättning.

Ett intressant stycke är när Beda berättar att Pingu lägger vasbitarna i en byrå och fortsätter: ”precis då kom pappa hem med en bunt blommor. Och då märkte han att vasen var borta så han frågade dem om de hade sett den.” Här åstadkommer Beda en spänning i berättelsen genom ordet ”precis”. Man anar hur bråttom pingvinbarnen har haft, vilket säger en del om att de var mycket angelägna om att pappa inte skulle märka något, och de hinner precis innan pappa kommer. Beda får också tydligt fram orsakssambandet mellan att pappa kommer hem med en bukett blommor och att han därför märkte att vasen är borta. Detta åstadkommer hon med sammanbindningen ”och då”: ”och då märkte han att vasen var borta”. Detta samband är viktigt för att vi som lyssnare/läsare ska förstå händelseförloppet.

Evalueringar förekommer även i denna skriftliga berättelse. Beda berättar t ex levande att Pingu blev ”så arg på sin lillasyster” och att det var ”mammans och pappans älsklingsvas” som gick sönder. Genom ordet ”så” i ”så arg på sin lillasyster” markerar Beda att ilskan var stor. Genom att berätta att den nedslagna vasen var en ”älsklingsvas” förstår vi att detta är ett verkligt dilemma för Pingu.

Tempus är liksom i den muntliga berättelsen imperfekt, förutom i inledningens futurum preteriti.

*Jämförelse mellan Bedas muntliga och skriftliga berättelse*

I den skriftliga återberättelsen får vi direkt den ordentliga presentationen av de olika karaktärerna som vi saknade i den muntliga varianten. Referensbindningen blir otydlig i den muntliga berättelsen, där de olika pronomina blandas samman. I den skriftliga berättelsen blir syftningen korrekt om än även där lite otydlig. Konnektiven ”då”, ”så” och ”fast” förekommer oftare i den skriftliga berättelsen. ”Sedan” är vanligast i den muntliga berättelsen.

Beda är den av de tre barnen som mest fångar upp det känslomässiga samspelet mellan pingvinerna. Detta sker genom evaluering och emfas. Hon markerar också tydligt med kausal sammanbindning de konsekvenser som orsakas av samspelet mellan pingvinerna. Detta gäller i både den muntliga och den skriftliga berättelsen.

En tydlig skillnad mellan den muntliga och den skriftliga berättelsen är Bedas sätt att hantera yttranden. I den muntliga varianten förekommer direkt anföring: ”Då frågade han om de hade sett den och då sa de nää vi har inte sett den”. I den skriftliga berättelsen formuleras samma sak istället med indirekt anföring: ”Och då sa de att de inte hade sett den”.

#### *Caesars återberättande*

Caesar är nio år vid inspelningstillfället och berättar sakligt om händelseförloppet. Evalueringar saknas till stor del. Caesar använder olika tempus i berättelserna och detta verkar utgöra en del av hans berättarteknik eftersom tempusbyte sker vid avgörande punkter i berättelsens handling eller struktur.

#### *Orientering*

Både den muntliga och den skriftliga berättelsen inleds med en orientering. I den muntliga berättelsen möter vi personerna i bestämd form: ”mamma”, ”Pingu” och ”den andra”. I den skriftliga berättel-

sen är karaktärerna istället presenterade: ”Pingu och en annan pingvin”.

**Caesar muntlig berättelse**

Först går mamma iväg sen tänker Pingu och den andra nu kan vi göra vad vi vill

**Caesar skriftlig berättelse**

Pingu och vasen. Pingu och en annan pingvin skulle vara ensamma hemma.

*Komplikation 1 med höjdpunkt och lösning*

Caesar beskriver sedan hur pingvinerna bygger en koja men att bygget rasar och att Pingu då blir arg. Detta samband blir tydligt i både den muntliga och skriftliga berättelsen när Pingu råkar välla vasen i kuddkriget som följer. Pingu gömmer sedan undan bitarna och detta formuleras bl a med en anföring i den muntliga berättelsen men utan anföring i den skriftliga. Rollgestaltningen och beskrivningen av Pingus tankar blir således mer utförlig i den muntliga varianten.

**Caesar muntlig berättelse**

och så bygger dom en koja med stolar och en borste (mm) och sen så rasar alltihop mm och så blir Pingu arg på den andra och sen så börjar dom ( ) och sen så blir det kuddkrig och då kastar Pingu fel så att den hamnar på en vas den ( ) välter ja och sen så tänker han nu måste jag gömma den fort och sen så hittar han en bit tyg som han lägger bitarna på ( ) och sen så gömmer han allting i ett skåp skåp.

**Caesar skriftlig berättelse**

De byggde ett tält. Sedan så rasade tältet. Och då blir Pingu arg. Och sedan så har de kuddkrig och så träffar Pingu en vas istället för den andra pingvinen. Då kom Pingu på att de kan ta en bit tyg och linda in bitarna i till en påse.

*Komplikation 2 med lösning*

Ytterligare komplikationer uppstår när pappa kommer hem med en bunt blommor. Den muntliga berättelsen är här längre och mer detaljerad, den skriftliga mer koncentrerad och avskalad. Detta leder i den skriftliga varianten till att Caesar missar att få med blommorna och

därmed sambandet till lösningen med glasburken. Denna del är dock med i den muntliga varianten.

**Caesar muntlig berättelse**

Och sen så kommer pappa hem med blommor och sen så upptäcker han att VASen är borta och då kommer den andra och berättar att vasen är i skåpet och så öppnar pappan och säger (lång paus) nämen liksom!! (pappan öppnar skåpet? vänta ska du se) ja (mm) och då börjar Pingu gråta och sen så tänker pappan att dom kan ju använda en glasburk så fisken som fanns i den slukade han (mm) hel ((skratt))och sen så använde dom glasburken för att sätta blommorna i

**Caesar skriftlig berättelse**

Och så kommer pappa hem och så upptäcker han att vasen är borta. Och så kommer den andra pingvinen och säger att bitarna är i skåpet. Och så börjar Pingu gråta.

Och sedan så kommer pappa på att de kan ju ta en glasburk istället.

*Avslutning*

Avslutningen är tydlig. I den muntliga varianten markeras en slutharmoni där alla blev glada. I den skriftliga markeras slutet med ordet ”slut”.

**Caesar muntlig berättelse**

och sen blev alla glada! (mm) ha!

**Caesar skriftlig berättelse**

Slut!

*Konnektivanvändning och övrig berättarteknik i Caesars muntliga berättelse*

Caesar använder påtagligt många temporala sammanbindningsord ”och sen (sedan)” i sin återberättelse och dessa alterneras med ”och då” och ”och så” som är av kausal karaktär. Det Caesar därmed inte förmedlar i berättelsen är de motsättningar och orsakssamband som adversativa och kausala konnektiv annars markerar. Enligt Peterson & McCabe (1991) och Berman & Slobin (1994) sker en ökad använd-

ning av kausala konnektiv och en minskad användning av temporal konnektiv i takt med att barnen blir äldre. Detta förväntade resultat är inte tydligt i denna studie. I början av berättelsen använder Caesar ofta kausal sammanbindning, t ex ”så” i ”sen tänker Pingu och den andra nu kan vi göra vad vi vill och så bygger dom en koja”. I slutet av berättelsen är sammanbindningen oftare temporal, ibland i kombination med ett ”så” som kan ha kausal innebörd, t ex i följande mening: ”Och sen så kommer pappa hem med blommor och sen så upptäcker han att VASen är borta”.

Direkt anföring förekommer i ”sen tänker Pingu och den andra nu kan vi göra vad vi vill”. Likaså finner vi direkt anföring i ”och sen så tänker han nu måste jag gömma den fort”. Något mellanting mellan direkt och indirekt anföring finner vi i formuleringen ”sen så tänker pappan att de kan ju använda en glasburk”. Genom att han använder anföring som berättarteknik blir filmens karaktärer närvarande på ett mer direkt sätt. Filmens röster talar genom berättaren. På så vis kan man säga att Caesar åstadkommer evalueringar med hjälp av direkt anföring. Han lägger in sina egna värderingar men skriver in det i karaktärernas tankar. Det finns inte tydliga betoningar i Caesars berättande så som var fallet i Bedas berättarstil. Ordet ”VASen” betonas dock i meningen ” och sen så upptäcker han att VASen är borta”. På detta sätt markeras också detta ord som något viktigt i berättelsen i titeln ”Pingu och vasen”.

Caesar använder presens i sin muntliga berättelse, från inledningen med orienteringen ända fram till själva upplösningen när berättelsen övergår till imperfekt: ”sen så tänker pappan att dom kan ju använda en glasburk så fisken som fanns i den slukade han (mm) hel (skratt) och sen så använde dom glasburken för att sätta blommorna i och sen blev alla glada!” Bytet av tempus upplevs ändå som logiskt eftersom bytet också ger avslutningen en inramning. Imperfektformen markerar att berättelsen är något förflutet som inte längre är verklighet, till

skillnad från den verklighet som vi som lyssnare snart återvänder till när berättelsen är slut.

Just den ovan nämnda delen av berättelsen är intressant också av den anledningen att Caesar får med orsakssambandet mellan behovet av en vas till blommorna och anledningen till att därför äta upp fisken så att burken blir tom. Detta blir tydligt genom bindeordet ”så” i ”så fisken som fanns i den slukade han”. I detta avseende skiljer sig denna berättelse från de andra barnens berättelser och också från Caesars skriftliga som vi snart kommer till. Det komiska i scenen, detta att fisken slukas hel eller åtminstone med väldig frenesi, är också en detalj som Caesar får med.

#### *Konnektivanvändning och övrig berättarteknik i Caesars skriftliga berättelse*

Utifrån en detaljerad filmsekvens urskiljer Caesar de scener som är viktiga för handlingen. Av dessa skapar han en kort skriftlig berättelse. Den är enkel och avskalad och innehåller sakliga redogörelser för händelseförloppet. Som återberättelse för någon som kan berättelsen fungerar det. För den som inte kan berättelsen saknas flera led, exempelvis nämns inte blommorna som pappa har med sig hem.

Konnektivanvändningen är tydlig och utgörs av ”och, sen, så, då” i olika kombinationer. Nästan alla emotionella bitar i berättelsen saknas, liksom samspelet mellan pingvinerna. Inte heller finns särskilt många orsakssamband mellan de olika satserna. Kanske hänger detta samman. Caesar radar istället upp händelser med temporal sammanbindning (sedan, då). De små orden ”så” som används i berättelsen fungerar på flera ställen inte kausalt. Vi uppfattar dem snarare som utfyllnad och mindre betydelsefulla påhäng till de temporala ”sedan” eller de additiva ”och”. När ”då” används markerar detta mer tydligt ett temporalt sammanhang och ibland också ett kausalt eftersom ordet markerar något nytt i jämförelse med hur det var innan, t ex i ”då

kom Pingu på” i meningen ” Då kom Pingu på att de kan ta en bit tyg.” eller i ”Och då blir Pingu arg” efter att kojan rasat.

Precis som i det muntliga berättandet finner vi här ett mellanting mellan direkt och indirekt anföring i exemplet ”Och sedan så kommer pappa på att de kan ju ta en glasburk istället”. Genom placeringen av ”ju” efter finita verbet istället för före som vid bisats, blir det inte en indirekt anföring. Inte heller blir det en direkt anföring som vid citat eftersom det då borde hetat ”vi kan ju ta en glasburk istället”. Detta är vanligt i vardagligt språk just när att inleder en anföring.

Tempus är till största delen presens i Caesars skriftliga berättelse, men han inleder med futurum preteriti (”skulle vara”) och imperfekt.

#### *Jämförelse mellan Caesars muntliga och skriftliga berättelse*

Caesar presenterar pingvinerna och grundförutsättningarna på olika sätt i orienteringen i den muntliga och den skriftliga berättelsen. I den muntliga berättelsen säger Caesar: ”Först går mamma iväg sen tänker Pingu och den andra nu kan vi göra vad vi vill”. I den skriftliga står det istället ”Pingu och en annan pingvin skulle vara ensamma hemma”. Här ser vi en tydlig skillnad redan i inledningen som kan förklaras av skillnaden mellan en muntlig återberättelse och ett sagoskrivande. I den muntliga varianten berättar Caesar ett händelseförlopp, med orden ”Först går mamma iväg” följt av tids- och orsaksföljden ”sen tänker Pingu...” Mamma, Pingu och ”den andra” pingvinen förutsätts vara bekanta för oss eftersom de nämns i bestämd form. I den skriftliga berättelsen förutsätts ingenting. Pingu och ”en annan pingvin” presenteras för oss som ny information.

Även fortsättningen präglas av samma skillnad mellan den muntliga och skriftliga berättelsen. I den muntliga berättelsen berättar Caesar exempelvis: ”och så bygger de en koja med stolar och en borste och sen så rasar alltihop”. I den skriftliga varianten är detta ”alltihop” preciserat till ”tältet”: ”De byggde ett tält. Sedan så rasade tältet.” De

satser som sammanbinds i den muntliga berättelsen står var för sig i den skriftliga.

I båda varianterna, men främst i den muntliga, använder Caesar gärna ”sedan” som bindeord. Han gör även ett tempusbyte mellan dåtid och nutid, men på olika ställen i de två berättelserna. Båda gånger markeras dock en speciell gräns med detta byte. Den första gången är det gränsen mellan tiden före och efter tältets ras som markeras. Den andra gången markeras gränsen mellan avhandlingen och sammanfattningen.

## Analys

Vad kan nu dessa barns återberättande säga oss om barns berättande runt skolstarten och i relation till skriftspråsutvecklingen? Redan de titlar de själva gav sina berättelser avsedda för skrift kan ge oss viss information. Adam, fem år, ger sin berättelse titeln ”Pingvinerna”. Han verkar se deltagarna, pingvinerna, som det centrala i berättelserna. Beda, sju år, som var den som berättade med mest inlevelse och engagemang och som lade in mest känslor i sitt återberättande, kallar sin för ”Blomman i burken”. Uppenbarligen är det centrala i berättelsen för henne blomman och dess placering i fiskburken, själva lösningen på det dilemma berättelsen innehöll. Ceasar, nio år, rubricerar i stället sin berättelse ”Pingu och vasen”, och lyfter därmed fram huvudpersonen och själva dilemmat, att Pingu faktiskt förorsakar att vasen, som behövs till pappans blommor, går sönder.

När vi ser på själva återberättelsernas struktur ser vi att femåriga Adam har vissa problem både med att börja och avsluta berättelsen liksom med att hålla den kronologiska röda tråd han försöker att ha. Olika sekvenser i berättelsen samordnas men utan att relateras till varandra med hjälp av exempelvis adversativa och kausala konnektiv. Han behöver stöd av intervjuarens frågor vid flera tillfällen men får då fram hela berättelsen. Själva dilemmat och slutpoängen, att pappan

inte har någonstans att sätta blommorna eftersom vasen gått sönder i barnens lek och att detta löses genom att han äter upp fisken i burken och tar den som vas, verkar inte vara väsentliga för Adam. Problemet med Pingus skuld och pappans agerande som räddar honom saknas i hans båda berättelser. Detta överensstämmer med Adams val av rubrik, ”Pingvinerna”. Det verkar som att han uppfattar deltagarna som det centrala och det skulle förklara att hans berättelse domineras av detaljer och består av löst sammanfogade sekvenser snarare än ett dilemma med en upplösning, så som även var fallet med de yngre barnens berättelser i Garmes studie (1991).

Sjuåriga Bedas berättelser innehåller både själva dilemmat och lösningen och berättas engagerat med hjälp av ordval, grammatisk struktur och tonfall. Hon har vissa svårigheter med att hålla den kronologiska tråden genom hela berättelsen men rättar sig själv så att det väsentligaste kommer med, i tur och ordning. Ceasar, däremot, berättar med mindre engagemang och färre emotionella inslag men visar tydligare olika orsakssamband och får tydligt fram att slutet på berättelsens dilemma är harmoni i familjen. Nioårige Ceasar är den som tydligast fångar helheten i berättelsen genom sitt rubrikval, ”Pingu och vasen”. Genom att använda namnet på huvudpersonen, Pingu, placerar han in filmsekvensen som en i serien av filmer producerade om Pingu. Valet av ”vasen” signalerar tydligt det centrala objektet i berättelsens dilemma. Hans val av titel ger alltså både en överblick över hela berättelsen och av berättelsens sammanhang som en av flera i en serie.

Alla tre barnen behärskar sagogenrens viktigaste drag så tillvida att de får med de centrala delarna och att alla tre inleder och avslutar sina skriftliga versioner i enlighet med den genren. Beda inleder sin skriftliga berättelse: ”Det var en gång Pingu och hans lillasyster. Och deras mamma skulle gå och handla.” och Ceasar inleder med: ”Pingu och en annan pingvin skulle vara ensamma hemma”. Att Beda är lite osäker vad gäller behärskningen av denna typ av inledning visas av ”Det var en gång Pingu”. Den sagoinledningen måste följas av obestämd form,

t ex ”Det var en gång en pingvin”. Endast Beda och Ceasar får med evalueringar och känslor i sina berättelser. Kanske är berättelsen lite för barnslig för att engagera Ceasar helt och fullt, vilket kan vara en förklaring till att han inte återberättar med samma emotionella inlevelse som sjuåriga Beda.

När det gäller konnektivbindning ser vi att Adam, i likhet med femåringarna i Petersons & McGabe (1991) och de yngre barnen i Garne (1991), i huvudsak använder konnektiv med sammanbindande och temporal funktion men även vid något tillfälle för att visa orsaks-samband. Beda skiljer sig från Adam genom den flitiga användningen av fast/men, adversativa konnektiv, för att visa på motsättningar och dilemman i berättelsen. I hennes fall skiljer sig också konnektiven i den muntliga och den skriftliga berättelsen åt tydligast, med fler ”fast” och ”då/så” i den skriftliga berättelsen till skillnad från ”sen så” i den muntliga. Ceasar, däremot, använder många temporala konnektiv, ”och då/och sen” och många ”och” av kausal karaktär men inte många adversativa för att visa motsättningar i berättelsen.

Både Beda och Ceasar använder sig av direkt och indirekt anföring. På så sätt lyckas Ceasar åstadkomma evalueringar genom att lägga in sina egna värderingar i karaktärernas tankar. Beda använder å sin sida betoning, förändringar i rösten och ordval, ”favoRITVAS” för att markera vad som är viktigt i berättelsen.

Vi ser exempel på det vanliga sättet hos barn att vinna tid genom att börja med ”och/att” som i Hagtvvet Eriksson (2004), särskilt i de muntliga versionerna och i synnerhet hos Adam. Vi ser också hur Beda söker vinna tid när hon inser att hon missat något i berättelsen: ”och då började dom städa och sånt ( ) *eller nä, sånt så var det inte, allafall, ( ) då så ( ) bittade ( )* och då tog Pingu det här skynket” där hon tappar bort vad som ska följa och bland annat använder pauser, omsägningar, uttryck som: ”allafall” för att vinna tid medan hon försöker komma på vad hon ska säga.

Att yngre barn är mer bundna av kronologin (Garme 1991) ser även vi av att Adam strikt följer den kronologiska ordningen och att även Beda försöker göra det, även om hon själv inser att hon gjort något fel. Alla tre barnen använder de mer komplicerade verbformer-na pluskvamperfekt, för att visa vad som hade hänt innan och futurum preteriti, för att visa vad som skulle hända sedan. Adam missar en gång att använda pluskvamperfekt ("Pappa köpte blommor" där *Pappan hade köpt blommor* skulle ha visat att detta hände innan) och Beda missar futurum preteriti en gång ("hans pappa inte kom- ( ) –mer ( ) märka nånting" där *hans pappa inte skulle märka nånting* skulle ha visat att detta var något som skulle ske efteråt). Dessa båda verbformer är avancerade och att alla tre barnen använder dem flera gånger just för att visa vad i berättelsen som hände innan och ska hända efteråt visar att de kan hantera tidsrelationer i berättelsen. När det gäller Ceasars tempusanvändning är det intressant att se hur han raffinerat byter tempus vid avgörande punkter i berättelsen, både vad gäller handling och struktur, på ett sätt som känns naturligt. Vi kan däremot i detta fall inte se något tydligt exempel på att barnen skiljer mellan bakgrund och förgrund. Detta följer troligtvis av uppgiftens art, att återberätta en filmsekvens som är given. Det är kanske inte tillräckligt motiverande att lägga till egna tankar till berättelsen i detta sammanhang.

När vi jämför de berättelser som är dikterade för skrift är de i alla tre fallen kortare, mer koncentrerade och mer precisa. Här används komplicerade verbformer något mer frekvent, som pluskvamperfekt. De muntliga berättelserna innehåller något mer emotionella uttryck än de skriftliga.

## Diskussion

Genom analys av barns berättande, både vad gäller innehåll och form, skapas ökad förståelse för barns språkliga och kognitiva utveckling. Ur ett socialkonstruktivistiskt och lingvistiskt perspektiv kan detta skapa ökad kunskap om barns lärande. Här har vi använt oss av en kvasiex-

perimentell metod för att skapa det material som analysen bygger på och i kombination med kunskap om faktorer på makronivå om det sammanhang som berättandet sker i, kan en bild skapas om berättandet.

Dessa tre barn visade sig på olika sätt behärska avancerade strategier för berättande, så som att använda konnektorer för att hålla samman berättelsen och för att visa på dilemman och motsättningar. De använde olika språkliga medel för att lyfta fram centrala skeenden och hålla fokus i berättelserna, så som betoning, intonation, ordval, syntax och tempusval. Det var också tydligt att de skiljde mellan muntligt och skriftligt berättande, även femåringen som ännu inte själv behärskade läsning och skrivning. Detta visar än en gång att barn lär sig mycket om skriftspråksanvändning innan de själva i egentlig mening själva kan läsa och skriva.

Det var också intressant att se att barnen lade vikt vid olika aspekter av berättelsen. Medan femårige Adam fokuserade detaljer och enskilda skeenden lyfte både sjuårige Beda och nioårige Ceasar fram känslor, dilemma och lösning. Ceasar kunde även distansera sig från själva filmsekvensen genom att sätta in den i sitt sammanhang av en serie filmer.

Ur språkutvecklingssynpunkt är det positivt att se att alla tre barnen visar tecken på språkutveckling genom att de försöker sig på olika konstruktioner som de inte behärskar helt, som exempelvis Bedas ”Det var en gång Pingu ...” och användningen av komplexa verbformer. Att just Ceasar visar färre utvecklingsdrag av sådant slag och också lite lägre engagemang i sina berättelser kan bero på att han uppfattar uppgiften som lite väl barnslig för honom. Detta visar på vikten av att uppgifter som elever ges är av sådant slag att de engagerar eleverna. Eftersom elever är individer som skiljer sig åt sinsemellan på många olika sätt är det viktigt att uppgifter som ska vara språkutvecklande, exempelvis när det gäller att öva läsning och skrivning, bör

ge utrymme för individuella variationer. Detta visar också på vikten av att analyser av barns språkliga förmåga tar hänsyn till exempelvis i vilken grad uppgiften stimulerar den enskilde eleven till att utvidga sina språkliga och tankemässiga gränser, exempelvis vid bedömning, utredningar och undervisningsplanering. Alltför enkla uppgifter som inte utmanar eleverna att utvidga sina språkliga och kognitiva gränser ger inte utrymme för eleverna att visa sina förmågor. Samtidigt kan uppgifter som upplevs för svåra eller ointressanta också osynliggöra vissa elevers förmågor.

Tack

Vi vill tacka de tre barn som genom sitt berättande gav oss den information vi sökte. Vi vill även tacka Maria Westman, Desirée von Ahlefeldt Nisser och Eva Hultin för kommentarer på tidigare versioner av texten. Alla brister är naturligtvis våra egna.

## Referenser

- Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirjo (2005) *Tankarna springer före*. Stockholm: HLS förlag.
- Berman, Ruth A & Slobin, Dan Isaac (1994) *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Development Study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Christie, Francis (2005) *Language Education in the Primary Years*. Sidney: University of New South Wales.
- Cummins, Jim (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual matters Ltd.
- Eriksen Hagtvet, Bente (2004) *Språkstimulering. Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Garme, Birgitta (1991) *Berätta en fabel! En studie i skolbarns återberättande*. Uppsala: Uppsala universitet, FUMS rapport nr 156
- Gibbons, Pauline (2006) *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, teachers and researchers*. London: Continuum.
- Halliday, Michael A.K. (1993) Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, no 5: 93-116.
- Nyström, Catharina (2001) *Hur hänger det ihop. En bok om textbindning*. Uppsala: Hallgren & Fallgren, Ord och stil Språkvårdssamfundets skrifter 32.
- Peterson, Carole & McCabe, Allyssa (1991) Linking children's connective use and narrative macrostructure. I Allyssa McCabe & Carole Peterson, red: *Developing Narrative Structure*, s 29-53. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scarcella, Robin (2003) Academic English: A conceptual framework. The University of California Linguistic Minority Research Institute. Technical Report 2003:1.
- Schleppegrell, M. (2004) *The Language of Schooling*. London: Lawrence Erlbaum. *The Queensland School Reform Longitudinal Study*. 2001. School of education, University of Queensland. Australia: The State of Queensland.
- Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Wedin, Å. (2011) Utveckling av tal och skriftspråk hos andraspråkselever i skolans tidigare år. *Didaktisk tidskrift*, 20(2), s 95-118.
- Wedin, Åsa (2010) Narration in pre- and primary school - A recourse for language development and multilingualism. *Language, Culture and Curriculum*, 23(3), s 219-234.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.

<sup>i</sup> Denna artikel bygger på en mindre studie som genomförts inom ramen för lärarutbildningen vid Örebro universitet.

<sup>ii</sup> I detta fall kan man säga att barnen visserligen återberättar men med narrativens steg. I den typ av återberättande som är vanlig i skolan, av typen ”mitt sommarlov”, saknas ofta komplikation och även lösning.

<sup>iii</sup> Här användes iPhoto med valet ”bilderbok” där barnen i en fiktiv bok på skärmen kan skapa en berättelse med egen skriven text och med bilder genom att välja fotografier från filmen. Barnen hade cirka 30 bilder att välja mellan, jämt fördelade över hela filmen. Programvaran ger möjlighet att mot betalning låta trycka en pappersversion i form av en bok.

<sup>iv</sup> De inspelade samtalen är transkriberade enligt följande transkriptionsnyckel:

, (komma) fortsättningsintonation

. (punkt) avslutningsintonation

? frågeintonation

- avbrutet eller utebbande yttrande

*kursiv* betoning eller emfas

VERSALER kraftig ljudstyrka

((skratt)) skratt, hostning mm skrivs ut inom dubbla parenteser

\* \* uttalat med skratt i rösten

(xx) ohörbart ord

() längre paus, ca 2 sek eller mer

(mm) ljud eller ord inom parentes betecknar uppbackning inom turen, dvs intervjuarens yttranden inuti barnets yttrande utan avsikt att ta över turen.