

VASA UNIVERSITET

Filosofiska fakulteten

Emilia Vikfors

Modalitet i uppsatser skrivna av elever i årskurs 3, 6 och 9

Avhandling pro gradu i modersmålet svenska

Vasa 2011

INNEHÅLL

| | |
|---|----|
| TABELLER | 2 |
| SAMMANFATTNING | 3 |
| 1 INLEDNING | 4 |
| 1.1 Syfte | 6 |
| 1.2 Material | 8 |
| 1.3 Metod | 10 |
| 2 SPRÅK- OCH SKRIVUTVECKLING UNDER SKOLTIDEN | 11 |
| 2.1 Att lära sig skriva | 12 |
| 2.2 Skrivutveckling under skoltiden | 15 |
| 2.3 Skolelevers texter | 17 |
| 3 MODALITET | 20 |
| 3.1 Definitioner | 21 |
| 3.2 Modalitet i texter | 23 |
| 4 KVANTITATIV ANALYS AV MODALITETSANVÄNDNINGEN | 24 |
| 4.1 Årskurs 3 | 24 |
| 4.2 Årskurs 6 | 31 |
| 4.3 Årskurs 9 | 38 |
| 4.4 Slutsatser | 46 |
| 5 ANALYS AV MODALITET I SAMBAND MED STIMULUSORDEN | 49 |
| 5.1 Vädret | 49 |
| 5.2 Vattendragen | 56 |
| 5.3 Marken | 58 |
| 5.4 Växterna | 59 |
| 5.5 Djuren | 61 |
| 5.6 Människan | 62 |
| 5.7 Slutsatser | 74 |

| | |
|---|----|
| 6 SLUTDISKUSSION | 76 |
| LITTERATUR | 82 |
| TABELLER | |
| Tabell 1. Antalet elever per årskurs | 9 |
| Tabell 2. Uppsatsernas längd mätt i antalet ord | 9 |
| Tabell 3. Hur icke-faktiska propositioner uttrycks (enligt Hellspong & Ledin 1997) | 21 |
| Tabell 4. Uppsatsernas längd och antalet icke-faktiska propositioner i årskurs 3 | 25 |
| Tabell 5. De icke-faktiska propositionernas fördelning bland flickorna i årskurs 3 | 27 |
| Tabell 6. De icke-faktiska propositionernas fördelning bland pojkarna i årskurs 3 | 28 |
| Tabell 7. Flickornas och pojkarnas användning av icke-faktiska propositioner i medeltal | 29 |
| Tabell 8. Fördelningen av de icke-faktiska propositionerna i de tre kategorierna | 30 |
| Tabell 9. Uppsatsernas längd och antal icke-faktiska propositioner i årskurs 6 | 32 |
| Tabell 10. De icke-faktiska propositionernas fördelning bland flickorna i årskurs 6 | 33 |
| Tabell 11. De icke-faktiska propositionernas fördelning bland pojkarna i årskurs 6 | 34 |
| Tabell 12. Flickornas och pojkarnas användning av icke-faktiska propositioner i medeltal | 36 |
| Tabell 13. Fördelningen av de icke-faktiska propositionerna i de tre kategorierna | 36 |
| Tabell 14. Uppsatsernas längd och antal icke-faktiska propositioner i årskurs 9 | 39 |
| Tabell 15. De icke-faktiska propositionernas fördelning bland flickorna i årskurs 9 | 40 |
| Tabell 16. De icke-faktiska propositionernas fördelning bland pojkarna i årskurs 9 | 41 |
| Tabell 17. Flickornas och pojkarnas användning av icke-faktiska propositioner i medeltal | 42 |
| Tabell 18. Fördelningen av de icke-faktiska propositionerna i de tre kategorierna | 43 |

VASA UNIVERSITET**Filosofiska fakulteten****Författare:**

Emilia Vikfors

Avhandling pro gradu:Modalitet i uppsatser skrivna av elever i
årskurs 3, 6 och 9**Examen:**

Filosofie magister

Ämne:

Modersmålet svenska

Årtal:

2011

Handledare:

Siv Björklund

SAMMANFATTNING:

Syftet med min avhandling var att undersöka användningen av modalitetsmarkörer i texter skrivna av elever i årskurs 3 (38 texter), årskurs 6 (27 texter) och årskurs 9 (35 texter). Alla elever hade skrivit sina uppsatser utgående från samma rubrik: *Nu blir det vinter i Finland*. I samband med rubriken fick eleverna också sex stimulusord (*Vädret*, *Vattendragen*, *Marken*, *Djuren*, *Växterna* och *Människan*) som de fick berätta kring om de så önskade.

Som teoriram hade jag olika undersökningar som tagit fasta på barns skrivutveckling. Tidigare studier av samma slag som min avhandling har inte gjorts. Modalitet har undersökts rätt mycket men inte i elevtexter. Jag ville analysera materialet både kvantitativt och kvalitativt. Därför blev analysen tvådelad. Å ena sidan undersökte jag mängden icke-faktiska propositioner och hur dessa fördelats i tre kategorier (sannolikhet, antagande, behövlighet). Här jämförde jag årskurserna och pojkar och flickorna. Å andra sidan undersökte jag de icke-faktiska propositionerna mer kvalitativt och såg på hur eleverna använt dylika i samband med de sex stimulusorden. Här diskuterade jag och analyserade olika exempel.

De kvantitativa skillnaderna var inte så stora. Mest iögonfallande skillnad var det mellan årskurs 3 och årskurs 6. Årskurs 6 och årskurs 9 var rätt lika. I årskurs 9 var dock mängden och variationen av modalitetsmarkörer störst. När det gällde användningen av icke-faktiska propositioner i samband med stimulusorden så visade mina resultat att användningen av modalitetsmarkörer är starkt knuten till olika temaområden. Stimulusorden *Människan* och *Vädret* hade mycket ofta beskrivits med icke-faktiska propositioner medan de fyra andra stimulusorden oftast beskrevs med faktiska propositioner.

Denna undersökning kunde utvecklas ännu mer. Man kunde ta med ett mycket större material eller så kunde man analysera propositionerna mer noggrant. En studie som ännu mer ingående tar fasta på användningen av icke-faktiska propositioner i samband med olika temaområden vore också intressant.

NYCKELORD: elevtexter, propositioner, modalitet, ämnesområden, skrivutveckling

1 INLEDNING

För att kunna tala, skriva och kommunicera måste man tillägna sig ett språk. Det första språk man lär sig är det egna modersmålet. Forskning om den tidiga språkinläringen och språkutvecklingen finns det relativt gott om, medan det finns rätt få undersökningar som behandlar skolelevs språkutveckling (Teleman 1989: 7). Språkutveckling kan enligt Teleman (1989: 7) studeras ur olika synvinklar: den strukturella/lingvistiska, den funktionella/psykologiska eller den pedagogiska/sociologiska. De här synvinklarna tar fasta på lite olika saker men gemensamt för dem alla är alltså att kartlägga språkinläring, kommunikativa och kognitiva processer samt språkutveckling.

Språk och kommunikation är en mycket stor del av allas vardag oberoende av kön, ålder och socioekonomisk bakgrund. Människan kommunicerar som aldrig förr och det blir allt viktigare att kunna behärska språk, både det egna modersmålet och andra språk, dels i egenskap av sändare (den som talar eller skriver) och dels i egenskap av mottagare. Mottagaren tolkar information utgående från sina egna erfarenheter och kunskaper men det är dock sändaren som har det största ansvaret. Ordval, meningsbyggnad och olika stilistiska knep är sådant som påverkar tolkningen. De säger även någonting om sändaren själv.

Språkutveckling och språkanvändning har länge fascinerat mig. Att fundera på varför man använder de ord eller konstruktioner man gör och vad detta i sin tur ger för signaler utåt är mycket intressant. Jag tror att allt språk som produceras, både muntligt och skriftligt, har bearbetats medvetet eller omedvetet av sändaren och att detta påverkar hur mottagaren tar emot budskapet. Språkutveckling och språkanvändning kan undersökas ur många olika synvinklar och man kan ta fasta på en mängd olika aspekter. Modalitet är en sådan aspekt. Modalitet berättar om sannolikhetsgraden i det sagda eller skrivna och därigenom kan man få en uppfattning om hur sändaren förhåller sig till sina påståenden.

Modalitet avser alltså talarens eller skribentens inställning till det han säger eller skriver. Det är fråga om sändarens sätt att uttrycka sannolikhetsgraden eller

möjlighetsgraden i det utsagda. Sanningshalten i det utsagda har ingen betydelse utan det är endast talarens eller skribentens förhållande till det han uttrycker som är av vikt. Att uttrycka någonting som absoluta fakta (vare sig det är sant eller inte) kan både ge ett intryck av säkerhet och av okunskap. På samma sätt kan ett uttryck som innehåller en modalitetsmarkör (t.ex. *möjligtvis*) också ge intryck av både okunskap eller osäkerhet och av vetenskaplighet.

Jag valde att undersöka modalitet eftersom det är just inställningen och förhållandet till det sagda eller det skrivna som är det viktiga och det som intresserar mig. Mitt material består av korta uppsatser skrivna av elever i årskurs tre, sex och nio. Dessa elevtexter kan närmast klassas som bruksprosa. Enligt Hellspong och Ledin (1997: 17) är en brukstext något som vill omtala den verklighet den syftar på. Skönlitteratur å sin sida vill gestalta verkligheten och ge den en närvaro för sinnena och känslan. Eleverna är i olika åldrar, men eftersom de alla fortfarande går i grundskolan så har de inte samma kunskap om kritiskt tänkande och vetenskapligt skrivande som till exempel en abiturient eller en universitetsstuderande har. Det kan antas att dessa elever i grundskolan nog tänker på *vad* de skriver men inte så mycket på *hur* de skriver det. I så fall ger modalitetsmarkörerna en bild av skribentens förhållande till det skrivna och är inte enbart ett tekniskt medel för att göra texten mer vetenskaplig, trovärdig eller något annat. Varför väljer en elev att i vissa fall uttrycka något som absoluta fakta och ibland som något som bara är möjligt? Finns det mönster i användningen av modalitetsmarkörer och vad tillför de texten? Vad kan man säga om språkutvecklingen i skenet av modalitetsanvändningen?

1.1 Syfte

Jag kommer att undersöka modalitet i elevtexter ur två olika synvinklar och därför har undersökningen två huvudsyften. Elevtexterna som utgör materialet ingår i projektet BeViS (Begreppsvärldar i svenskt språkbad) som jämförelsematerial och har samlats in våren 2009. För det första kommer jag att se på användningen av modalitet i förhållande till skribenternas ålder och kön. Här fokuseras alltså eleverna. För det andra så kommer

jag att se på modaliteten i skenet av sex stimulusord (vädret, vattendragen, marken, växterna, djuren och människan) som eleverna fick till sitt förfogande i samband med att de skrev texterna. Här ligger fokus på de ämnesområden som stimulusorden representerar.

Med hjälp av de två olika synvinklarna formulerar jag alltså två huvudsyften. Det första syftet med undersökningen är att undersöka förekomsten av modalitet i elevtexter skrivna av elever i årskurs 3, 6 och 9 och jämföra årskurserna och könen sinsemellan. Vilka typer av modalitetsmarkörer är vanligast respektive ovanligast i de tre årskurserna? Förekommer det könsspecifika skillnader? Jag vill ta reda på om användningen av modalitetsmarkörer ökar med åldern och om detta kan säga något om språkutvecklingen. Uttrycker sig äldre elever mer nyanserat medan yngre elever inte reflekterar lika mycket över det de skriver? Kan en riklig användning av modalitet i värsta fall innebära att man ger ett osäkert intryck? Jag kommer både att se på mängden modalitetsmarkörer och på vilken typ de representerar.

Det andra syftet är att se hur ämnesspecifik användningen av modalitet är. Jag vill ta reda på om användningen av modalitet kan vara knuten till vissa ämnesområden. Eleverna har i anknytning till uppsatsrubriken fått sex stimulusord (vädret, vattendragen, marken, växterna, djuren och människan) som de har kunnat använda eller berätta kring om de har önskat. Jag kommer att undersöka hur eleverna förhåller sig till det de skriver om de olika ämnesområdena. Förekommer det mer modalitet när det gäller vissa teman (t.ex. människan)? Har eleverna mer kunskap om vissa ämnen och leder detta i så fall till mer eller mindre modalitet? Både det kvantitativa och det kvalitativa kommer att ligga i fokus. Viktigast är modalitet i förhållande till olika ämnesområden. Skillnader mellan årskurserna och könen kommer inte att behandlas här ifall de inte är mycket uppenbara.

Målet med undersökningen är att kunna dra slutsatser om användningen av modalitetsmarkörer och att kunna se skillnader och likheter mellan de olika årskurserna. Jag har också som mål att kunna säga något om varför eleverna använder eller inte använder modalitet. Som arbetshypotes använder jag en egen spontan tanke om att

modalitet förekommer mer i de högre klasserna. Den kognitiva mognaden ökar med åldern. De har ett mer utvecklat språk och kan uttrycka saker på ett mer nyanserat sätt. Äldre elever har också förmågan att bättre kunna se saker ur olika synvinklar och har därigenom mer kunskap om vad som är absoluta fakta och vad som inte är det. Vad gäller stimulusorden så är hypotesen att de ämnen som eleverna har mer faktabaserad kunskap om (t.ex. djuren, växterna) beskrivs med mindre modalitet, medan det är svårare att ge absoluta påståenden om ämnen där eleverna har mycket egna erfarenheter och åsikter (t.ex. människan). Vissa av stimulusorden (t.ex. vädret) beskriver föränderliga fenomen vilket kan antas leda till modala beskrivningar.

1.2 Material

Materialet som används i undersökningen består av elevtexter skrivna av elever i årskurs 3, 6 och 9. Materialet ingår som jämförelsematerial i projektet Begreppsvärldar i svenskt språkbud (BeViS 2010) som bedrivs vid Enheten för nordiska språk vid Vasa universitet. Eleverna går i finlandssvenska skolor i Vasaregionen men i materialet finns det inga uppgifter om deras modersmål. Alla elever har skrivit om samma rubrik: *Nu blir det vinter i Finland*. Eleverna fick dessutom tilläggsanvisningar att skriva till jämgamla elever i Australien. Texterna har skrivits under en lektion á 45 minuter. Under denna lektion fick de skriva så mycket de kunde hitta på. Inget maxantal ord gavs. Eleverna fick också sex stimulusord (vädret, vattendragen, marken, växterna, djuren och människan) som de kunde använda om de ville. Stimulusordens viktigaste uppgift var att få igång tankearbetet och ge riktlinjer men de fick också användas som sådana i texten.

I årskurs 3 är eleverna 38 till antalet. Av dem är 21 flickor och 17 pojkar. I årskurs 6 finns det 27 elever, varav 11 är flickor och 16 är pojkar. Årskurs 9 består av 35 elever, 17 flickor och 18 pojkar. Det finns alltså minst antal sätteklassister. Fördelningen mellan flickor och pojkar är dock relativt jämn i alla tre årskurser (se tabell 1).

Tabell 1. Antalet elever per årskurs

| Årskurs | Sammanlagt | Flickor | Pojkar |
|----------|------------|---------|--------|
| 3 | 38 | 21 | 17 |
| 6 | 27 | 11 | 16 |
| 9 | 35 | 17 | 18 |

Den längsta texten i hela materialet består av 440 ord (flicka, årskurs 9) och den kortaste av 24 ord (pojke, årskurs 3). I alla årskurser är det en pojke som står för den kortaste uppsatsen och en flicka som står för den längsta. Medellängden på uppsatserna ökar med årskursen så att eleverna på årskurs 3 skriver de kortaste uppsatserna och eleverna på årskurs 9 de längsta. Tabell 2 visar de längsta och kortaste uppsatserna för varje årskurs och för de båda könen samt medellängden könsvis och årskursvis.

Tabell 2. Uppsatsernas längd mätt i antalet ord

| Årskurs | 3 | | 6 | | 9 | |
|-----------------------------------|----------|--------|----------|--------|----------|--------|
| | Flickor | Pojkar | Flickor | Pojkar | Flickor | Pojkar |
| Längst | 223 | 155 | 301 | 260 | 440 | 289 |
| Kortast | 28 | 24 | 112 | 42 | 106 | 76 |
| Medellängd | 102,6 | 68,3 | 211,4 | 138,4 | 275,2 | 150,9 |
| Medellängd, hela årskursen | 85,4 | | 174,9 | | 213,1 | |

På årskurs 3 är det inte så stor skillnad mellan den kortaste uppsatsen skriven av en flicka och den kortaste skriven av en pojke. På årskurs 6 och 9 är dock skillnaden markant mellan flickornas och pojkarnas kortaste uppsatser. När det gäller de längsta uppsatserna så skriver flickorna på alla årskurser märkbart längre texter än pojkarna. Det kan också nämnas att på alla tre årskurser så är pojkarnas kortaste uppsats kortare

än flickornas kortaste, och flickornas längsta uppsats är längre än pojkarnas längsta. Längden på uppsatsen kan bero på många saker, bl.a. skrivvana och kognitiv mognad, men snabbheten spelar också en stor roll. Alla elever har oberoende av ålder fått lika lång tid på sig att skriva, d.v.s. en lektion.

1.3 Metod

Jag kommer att använda mig av både kvantitativa och kvalitativa metoder och undersökningen är i huvudsak kontrastiv. När jag undersöker förekomsten av modalitetsmarkörer i de olika årskurserna och jämför dem och pojkarna och flickorna med varandra så är metoden först och främst kvantitativ. Jag vill ta reda på hur många modalitetsmarkörer eleverna använder. Dock kommer markörerna att delas in i tre olika grupper enligt Hellspongs och Ledins modell (1997: 133) och för att kunna göra detta krävs en viss kvalitativ analys av modalitetsmarkörerna (se vidare avsnitt 3.1). Fokus ligger alltså inte endast på kvantiteten utan också på typen av markör.

När jag sedan ser på modalitetsmarkörerna i samband med stimulusorden eller de olika temaområdena så är analysen mer kvalitativ eftersom jag analyserar och diskuterar specifika exempel tagna ur elevtexterna. En del kvantitativ data, så som mängden markörer per stimulusord, kommer dock att tas med. Jag kommer att behandla ett stimulusord åt gången. Först gör jag en kvantitativ analys av hur vanligt det är med modalitetsmarkörer i beskrivningar gällande ett specifikt stimulusord. Därefter kommer jag att ge så många och så varierande exempel som möjligt på modalitet anknutna till detta stimulusord. De meningar och fraser som finns i exemplena kommer att återges så som eleverna har skrivit dem. Exemplen kommer att numreras i löpande ordning. Tanken är inte att jämföra könen eller årskurserna med varandra i detta skede om det inte förekommer mycket uppenbara skillnader som bör omnämnas.

2 SPRÅK- OCH SKRIVUTVECKLING UNDER SKOLTIDEN

Vårt språk utvecklas under hela livet. Även i vuxen ålder snappar man upp nya ord och fraser. Det är dock i unga år som den största språkutvecklingen sker. Forskare idag menar att människan har en inbyggd eller en biologisk förutsättning för att tillägna sig ett första språk (Allwood 1989: 22). Detta eftersom alla barn tillägnar sig sitt (sina) modersmål eller förstaspråk relativt snabbt. Övriga språk kommer inte att kunna tillägnas lika snabbt senare i livet utan kräver en helt annan typ av inlärningsprocess.

När man kan ett språk (sitt modersmål) så har man för det mesta lärt sig en mängd ord (hur de uttalas, hur de böjs, vad de betyder o.s.v.) och en grammatik (hur orden böjs, hur de kombineras med varandra och vad kombinationerna får för betydelse). Man har också lärt sig en mängd textmönster. Textmönster både för hur man själv och för hur andra förväntas tala eller skriva i olika sammanhang. De flesta barn lär sig förstå 40 000–50 000 ord under skoltiden. Om inläringen skulle vara jämnt fördelad skulle detta innebära ca 5000 ord per år eller ca 100 per vecka. Skolan spelar alltså en viktig roll i ett barns lexikala utveckling. (Teleman 1989: 8.)

De första orden yttras någon gång i ettårsåldern. Dessa ord är i början starkt knutna till situationen men allt eftersom barnet utvecklas blir de mer och mer lösgjorda från kontexten. I början är orden oböjda. Olika studier har visat att barnet börjar böja orden först när ordförrådet har kommit upp i en viss kritisk mängd. Samtidigt som böjningar börjar förekomma så uppträder också olika grammatiska funktionsord, bl.a. hjälpverb och pronomen. Barnet börjar alltså med enstaka ord och kortare yttranden för att sedan gradvis öka längden på det sagda. (Sigurd & Håkansson 2007: 143–147.)

Det finns en mängd teorier om hur språkinläring går till. Gemensamt för dem alla är att de tar upp samspelet mellan arv och miljö. Det som skiljer är vilket som anses vara det viktigaste och vilka aspekter av språket som fokuseras. Noam Chomsky förändrade synen på språkinlärningsförmågan när han motsatte sig den behavioristiska uppfattningen om att barnet är en passiv språkmottagare och istället hävdade att språkinläringen följer medfödda principer som driver utvecklingen. Konnektionister

håller inte med om att det skulle finnas ett initialt stadium utan menar att barnet har en medfödd förmåga att segmentera och processa ord på basis av vad han eller hon hör och då utifrån detta kan bygga upp grammatiska mönster. Flera psykologer, bl.a. Piaget och Vygotsky, ser ord och begreppsbildning som det centrala i barnets språkinläring. Piaget tog fasta på den inre kognitiva mognaden och menade att den styr själva processen. Enligt Piaget kan barn inte ta till sig ordens begrepp innan de har de kognitiva förutsättningarna för dem. Vygotsky å sin sida satte istället den sociala kontextens betydelse i fokus och menade att barn lär sig kommunicera genom interaktion med vuxna. (Sigurd & Håkansson 2007: 149–150.)

2.1 Att lära sig skriva

Det är något helt annat att lära sig skriva ett språk än att lära sig tala ett språk. Tal och tanke är intimt sammankopplade. Talet är det primära medan skriften är något sekundärt som utgår från talet. Det talade ordet varierar. Det skrivna ordet har däremot en fast form eftersom det inte har stöd av ett yttre och omedelbart sammanhang. Man kan alltså inte skriva som man talar. Ett barn som lär sig skriva behöver vägledning av vuxna. Att lära sig skriva handlar om att få insikter och att bli medveten. (Lundberg 2008: 13, 18–19.)

Språkutveckling kan ses från olika håll och det kan vara svårt att skaffa sig en överblick över den. Barns och ungdomars språkutveckling kan betraktas ur tre olika synvinklar. Varje synvinkel ger olika slags relevant kunskap. De tre synvinklarna kan kallas den strukturella/lingvistiska, den funktionella/psykologiska och den pedagogiska/sociologiska. När språkutvecklingen studeras ur den strukturella synvinkeln innebär det att man undersöker hur barnet tar till sig det språkliga normsystemet, t.ex. ord, grammatik och textmönster. Den funktionella synvinkeln fokuserar på språkbruket, dvs. de kommunikativa (och kognitiva) processerna i olika situationer som språkbruk förekommer i. Hit hör läsande, skrivande, lyssnande, talande och verbalt tänkande. Hit hör också samspelet mellan språkbruket och språkbrukarens attityder till eget och andras språk. Den tredje synvinkeln, den pedagogiska, sätter in

språkutvecklingen i ett förklarande sociologiskt-pedagogiskt perspektiv. Man funderar främst på vilka pedagogiska omständigheter som hindrar eller befordrar elevens språkliga utveckling. Sådana omständigheter kan vara språkanvändningen i skolan, undervisning om språket och träning av språkliga tekniker. (Teleman 1989: 7–8.)

För att förstå skriftens och skrivandets egenart måste de jämföras med tal och talande. Till stor del lär vi oss skriva genom att skriva, dvs. skrivandet och skrivinläring sker samtidigt. De yttre omständigheterna vid skrift och tal är mycket olika. Skriftens tecken är synliga och permanenta, medan talet är ljudvågor som snabbt försvinner. Att skriva ett ord tar dessutom längre tid än att säga samma ord. Att läsa är inte samma sak som att lyssna och därför måste den som skriver formulera sig på ett annat sätt för att bli förstådd. Vägen från tanke till tal är kortare än vägen från tanke till skrift. Man skriver efter att ha bestämt sig för att skriva. Talet är inte på samma sätt under kontroll. (Teleman 1983: 61–62.)

Förutsättningen för skrivandet är att man behärskar skrivandets kod, alltså skriften. Det är en omvälvning att lära sig läsa och skriva. Dittills har talandet varit en del av en själv men plötsligt ska det språkliga ta materiell skepnad. Dessutom kommunicerar man i enrum som läsande och skrivande. Ett barn känner endast till språksituationer där två eller flera människor talar med varandra eller där en person talar med sig själv, men inte språksituationer där en person talar till någon frånvarande. Det ställs alltså krav på analytisk insikt av den som ska lära sig skriva. Barnet måste kunna rikta intresset mot flera saker, dels mot den meningsfulla helheten men också mot ordens form och mot ljuden. Det gäller att få grepp om vad ett ord är, medvetet eller omedvetet. De flesta barn börjar ana skriftspråkets märkliga egenskaper då de ser föräldrarna skriva och läsa, framför allt om föräldrarna läser upp en text för dem. (Teleman 1983: 69–70.)

Skrivutvecklingen innefattar flera olika dimensioner som samverkar med varandra. Skrivutvecklingen hör intimt samman med läsutvecklingen och många barn utvecklar skrivförmågan litet före de lär sig att läsa. (Lundberg 2008: 48). Lundberg (2008: 49–50) tar i sin bok upp fem dimensioner i skrivutvecklingen. Den första dimensionen är stavning. Skrivandet har en teknisk sida och det krävs mycket övning för att

skrivtekniken ska bli automatisk. Den andra dimensionen är meningsbyggnad och textform. Detta innebär förmåga att bilda satser, meningar, stycken och texter. Den tredje dimensionen är funktionell skrivning. Skrivandet har en innehållsaspekt och det funktionella skrivandet omfattar förmågan att meddela sakförhållanden och att beskriva, förklara och analysera. Den fjärde dimensionen är skapande skrivning. Detta är inte riktigt samma som funktionell skrivning. I det skapande skrivandet ligger tyngdpunkten på det personliga skapandet och hit hör bl.a. fantasi och beskrivning av känslor. Den femte och sista dimensionen är intresse och motivation. En elev kan behärska de övriga dimensionerna ganska bra men sakna intresset att skriva.

Det är vanligt att barn när de börjar skriva ”läsbart” utgår från bokstävernas namn och inte deras ljud (t.ex. *Te* skrivs bara som *t*). Barnen skriver dessutom konsonantskrift. Både när de läser och skriver är det konsonanterna som står i fokus. Vokalerna har en underordnad roll eller ignoreras helt. Vokalerna kommer in successivt, troligtvis tack vare en ökad läserfarenhet. Först när barnet upptäckt vad ett ord är kommer mellanrummen mellan orden in i skrivandet. Barnet kan ha noterat att det förekommer mellanrum i texter men det har inte grepp om att det är mellan ord. (Allard & Sundblad 1989: 220–221.)

De flesta barn får vara med om en skriftspråklig socialisering långt före läs- och skrivundervisningen i skolan. Denna socialisering sker i hemmet och i förskolan. Många barn lär sig mycket om skriftens konventioner utan att de egentligen kan läsa. Läsriktning och namn på bokstäver är typiska saker som barnen kan kunna även om de inte behärskar läsandets konst. Mycket av detta snappas upp när barnet får lyssna till berättelser och sagor. Genom högläsning får barnen inte bara ta del av fantasivärldar bortom här och nu, utan de får också höra språket i en överartikulerad form vilket ger dem en bild av hur orden är uppbyggda. (Lundberg 2008: 23.)

Skrivinlärningen börjar med en period när barnen skriver en massa som varken de själva eller andra kan läsa. Denna period kallar en del forskare för ”primärt uppfinnande” av skriftspråket. Dock rör det sig inte om ett nonsensskrivande, texterna har ett innehåll som barnen kan ”läsa upp” direkt efter att de har skrivit dem. I något skede upptäcker

barnen bokstäverna. Man vet nästan ingenting om hur det går till när de klurar ut relationen mellan dessa och talljuden. Det ter sig som en plötslig och omedveten insikt. Många gånger sker det först bara ena vägen, alltså att barnen skriver texter som andra kan läsa men som de inte själva kan läsa. (Allard & Sundblad 1989: 219-220)

Enligt Petterson (1989: 183) har de flesta elever snappat upp de flesta generella grammatiska regler redan före skolåldern. Sådana grammatiska regler som lärs in under skoltiden är sådana som är kopplade till de nya orden man lär sig, t.ex. så måste genus läras in för varje nytt substantiv. Dessutom måste eleven vänja sig vid att kunna kombinera användningen av flera grammatiska regler utan att maskineriet kollapsar. Språkutvecklingen är en fundamental aspekt av det mentala mognandet (Petterson 1989: 183). Det är framför allt vid skrivande som den ökade grammatiska flexibiliteten blir nödvändig. Skolan bör se till att eleverna får öva sig i att använda sin grammatik i allt mer krävande sammanhang. Eleverna måste vänja sig vid att uttrycka allt mer komplexa betydelser utan att det blir konstigt. (Teleman 1989: 8-9.)

2.2 Skrivutveckling under skoltiden

Det har forskats rätt lite om skolelevs språkutveckling. Man har i större utsträckning koncentrerat sig på förskolebarns språktillägnande. Den första läsinläringen har visserligen studerats rätt mycket både teoretiskt och praktiskt, men man vet inte riktigt vad som händer med läsningen, skrivningen och den allmänna språkbehärsningen under den dynamiska skoltiden. (Teleman 1989: 7.) Läsande och skrivande är dock en stor del av skolgången. Enligt Larsson (1989: 53) är största delen av tänkandet och inläringen i skolan språklig. Att lära sig något är i alltså samma sak som att kunna tala och skriva om det.

Funktionellt är erövrandet av läs- och skrivkonsten de stora händelserna under skoltiden. När man får tillgång till skriften så kompletterar man sitt privata språk med ett språk som framför allt hör offentligheten till (Teleman 1989: 10). Teleman konstaterar att det offentliga språket inte bara är ett sätt att formulera generell kunskap

utan också ett sätt att vinna den. Det skrivna språket har alltså en mycket stor del i vår övriga kunskapsinläring. I de flesta ämnen i skolan spelar läroboken en mycket viktig roll och det är i stor utsträckning genom att läsa och skriva som eleverna tar del av kunskapsstoffet.

Barn är mitt uppe i en skapande process när de börjar skolan. Risken är stor att skoltraditionen där form går före innehåll, där det inte finns något annat än rätt eller fel, tar över handen. Barn gör dock inte fel i egentlig mening. Det som sker är en pågående och fortskridande inläring. Avvikelserna är inte slumpmässiga. De har en logik och är just ett tecken på att barnet håller på att lära sig någonting. Skrivinläringen fortskrider i takt med elevernas läsutveckling. Det är genom att läsa som eleverna möter skriftspråkets konventioner och regler. (Allard & Sundblad 1989: 222–223.)

När forskarna har studerat det synliga skriftspråket har de funnit vissa regelbundenheter. För att man ska kunna relatera skriftspråkets abstrakta regler till den verklighet de åsyftar bör man ha tillgång till och kunna överblicka den. Barn på lågstadiet har definitivt inte det och mycket få på mellanstadiet. Detta är möjligt först efter en lång tids läsande och skrivande. (Allard & Sundblad 1989: 224.)

Eftersom språkutvecklingen till stora delar överlappas med kunskapsutvecklingen är det uppenbart att språkutvecklingen påverkas av skolan som helhet och i alla skolans ämnen. Skrivande är framför allt konsten att till sig själv ställa den osynliga läsarens intressanta och relevanta frågor. Att lära sig skriva bra är en lång process och kräver en viss kognitiv mognad. En (offentlig) text är bra om den är sann, d.v.s. beskriver verkligheten korrekt, om dess innehåll är relevant för mottagaren och om den är utformad så att mottagaren kan och vill ta till sig innehållet. Den som ser sig själv som en skrivande person snappar vid läsning upp skriftspråkets finesser även när dessa inte är så viktiga för förståelsen. Den som inte betraktar sig som skribent tar inte till sig annat än det som behövs för läsning. (Teleman 1989: 10–11.)

Barnen ska kunna skriva till andra enligt ett antal olika konventioner och regler i varierande sammanhang efter nio års skolgång. De måste kunna stava samt behärska

skriftspråkets meningsbyggnad och interpunktion. (Allard & Sundblad 1989: 118.) Skolan spelar alltså en mycket stor och viktig roll när det gäller elevernas skrivutveckling.

2.3 Skolelevers texter

Det nämndes redan att skolan ska lära eleverna det offentliga språket. Det finns olika typer av texter som man behöver kunna skriva, både i skolan och i livet utanför, och som skrivundervisningen ska förbereda eleverna för (Hultman 1989: 117). Hultman (1989: 117) skiljer mellan berättande och diskursiva texter. En berättande text gäller konkreta händelseförlopp och har oftast en person i huvudrollen, medan diskursiva texter är mer analytiska, resonerande och generaliserande. Det är lättare att skriva berättande texter eftersom berättande är något man tränar också muntligt. En annan skillnad mellan olika texttyper är vilken grad av självständighet skribenten har som språklig aktör, m.a.o. hur mycket skribenten syns i texten. Allard och Sundblad (1989: 226) anser att det skrivande som barn i skolåldern är sysselsatta med i första hand är ett skrivande till sig själv. Vuxna ägnar sig också övervägande åt skrivande till sig själv, t.ex. anteckningar, minneslappar, inköpslistor. En del vuxna skriver även till andra. När skrivandet når läsaren är det själva slutprodukten som är det viktiga. Sällan eller aldrig funderar man på hur texten kom till. Även eleverna bör lära sig att skriva till andra.

När barn lär sig nya ord och börjar använda betydelseord allt oftare så leder detta till ett antal förändringar av språkbruket i deras skrivna texter. De innehållsbärande öppenorden (substantiven, adjektiven, de innehållsbärande verben och adverbena) vinner terräng från de innehållsfattiga slutenorden (artiklar, pronomen, konjunktioner, hjälpverb och korta adverb). (Pettersson 1989: 169.)

De flesta texter som eleverna producerar i skolan kan klassas som bruksprosa eller brukstexter. Det finns olika slags brukstexter. Man kan skilja mellan fyra olika framställningsformer: berättande, beskrivande, argumenterande och utredande. Ofta ses berättelsen som själva grunden för att göra en text. Berättelsen är en språklig urform

som barnet tidigt lär sig behärska. I regel står den även i fokus för grundskolans skrivundervisning. En beskrivande text relaterar olika slags objekt och egenskaper till varandra. Typiskt för en argumenterande text är att den tar fasta på det oklara, osäkra och motstridiga. En utredande text fokuserar främst på orsaksförhållanden. (Hellspong & Ledin 1997: 21–23.)

Petterson (1989: 159) har undersökt utvecklingslinjer i elevers uppsatser. Naturligt ökar textlängden med åldern och detta bidrar också till andra skillnader. När eleverna skriver längre uppsatser producerar de vanligtvis också mer innehåll. Det förekommer mer iakttagelser, påståenden, förklaringar, reflektioner, slutsatser och invändningar. Äldre elever ger också fler uttryck för åsikter, känslor och värderingar. I och med större självständighet som skribent får texterna eller uppsatserna också starkare personlig färg. Lågstadiet barnens uppsatser liknar varandra mer än högstadiet elevernas. Den starkt ökade textlängden beror huvudsakligen på drag i elevernas kognitiva och sociala utveckling. (Petterson 1989: 159–164.)

Petterson (1989: 172–173) har delat in skrivkunnandet i tre faser. Den första fasen innebär att eleverna skriver enkelt om något enkelt. Ofta är det självupplevda händelser som beskrivs med ett föga varierat och avancerat val av ord, uttryck och satskonstruktioner. Den här fasen har de flesta lämnat bakom sig i slutet av gymnasietiden. I den andra fasen skriver man svårt om svåra ämnen. En del gymnasister och många vuxna befinner sig i den här fasen. De behandlar generella, resonerande och komplexa ämnen på ett utvecklat och ganska krävande språk. Innehållet är rikligt och syntaxen avancerad. Den tredje och sista fasen representerar ett ideal: förmågan att med så osynliga medel som möjligt ge uttryck åt komplicerade föreställningar och tankesamband. Alltså att skriva enkelt om något svårt. Här går tanke och språk hand i hand. Om man har tänkt igenom saken grundligt och har en stor språklig repertoar så är det lättare att hitta den öppnande formuleringen. Vissa skribenter når aldrig fram till detta stadium.

Det är mycket som ingår i ett harmoniskt och språkligt mognande vad gäller skrivutvecklingen. Eleverna ska lära sig att bilda stycken, binda samman meningar och

organisera informationen på ett redigt sätt. Vissa språkdrag ökar sin frekvens genom hela grundskolan ända till början av gymnasietiden för att sedan sjunka mot skolgångens slut. Topparna förekommer mitt i tonåren. Sådana här språkliga drag är negationer och andra negativa ord, vissa pronomengrupper och s.k. modala adverb (t.ex. bara, ganska, kanske, ju, väl). Man antar att försiktighet och tvekan är en tonårsbenägenhet. Detta är rimligt eftersom de börjar lämna det enkla berättandet och vågar sig på att argumentera och hävda åsikter. (Pettersson 1989: 175.)

3 MODALITET

När människan kommunicerar genom tal eller skrift finns alltid en del av henne själv med i det sagda eller skrivna. Framför allt i talet är det omöjligt att vara helt och hållet objektiv, men även i skriven text kan skribenten ”synas” på olika sätt. Ett sätt för skribenten att synas i texten är att använda modalitetsmarkörer. Jörgensen och Svensson (1986: 163) skriver att vuxna människor i umgänge med andra ofta försöker använda subtila uttryckssätt för att tvinga på andra sin vilja. Man kan maskera sina uppmaningar på olika sätt, t.ex. med lämpliga adverb eller modala hjälpverb. Genom modaliteten blir skribenten och dennes attityder synliga i texten. Sigurd och Håkansson (2007: 128) menar att det är mycket intressant att undersöka hur människor producerar yttranden och hur de ”klär sina tankar i ord”. Om man förstår det här så ”har man ett titthål in i människans innersta” (Sigurd & Håkansson 2007: 128).

För att kunna analysera modaliteten i en text måste man dela upp den i mindre beståndsdelar. En text innehåller alltid ett eller flera teman. Ett påstående om ett tema kallas för proposition. Proposition är ett begrepp som härstammar från logiken och betyder att någonting framläggs eller framställs. Samma tema kan uttryckas med en rad olika propositioner, t.ex. ”På vintern snöar det” och ”Det brukar inte snöa på vintern”. En proposition uttrycks vanligen i satsform. Propositionerna kan vara faktiska eller icke-faktiska. (Hellspong & Ledin 1997: 122.) Melin och Lange (1995: 26) beskriver skillnaden mellan faktiska och icke-faktiska propositioner på ett lite allmännare sätt. Om skribenten uppfattar sin åsikt som den enda sanningen så är meningen informativ. Detta oberoende av vad läsaren tycker eller vad som verkligen är sant. Om skribenten uppfattar sin åsikt som kontroversiell så markeras detta på något sätt, t.ex. genom att använda ett sanningsmodaliserande verb eller adverb.

3.1 Definitioner

Modalitet kan definieras på olika sätt. Här kommer jag dock endast att ta med sådana definitioner som är relevanta för min undersökning. Till att börja med vill jag närmare redogöra för propositionerna i en text.

Textens teman och propositioner bygger tillsammans upp en textvärld, en modell för en möjlig verklighet. En viss proposition kan förhålla sig till den här världen på olika sätt. Den kan markera något som ett faktum men också som något mindre säkert: ett troligt förhållande, en tänkbar möjlighet eller något rent hypotetiskt. Propositionerna skiljer sig alltså åt när det gäller modalitet. Faktiska propositioner påstår att något ser ut på ett visst sätt i textvärlden. Så fort en proposition förutsätter något annat är den icke-faktisk. Då framställer den istället någonting som sannolikt, antaget eller behövt. Dessa uttrycks med hjälp av modalitetsmarkörer.

Tabell 3. Hur icke-faktiska propositioner uttrycks (enligt Hellspong & Ledin 1997)

| | |
|---|--|
| Sannolikhet | |
| Signalerad av satsadverbial | Flickan sitter <i>säkert/troligen/kanske</i> på stolen |
| Signalerad av hjälpverb | Flickan <i>torde/kan</i> sitta på stolen |
| Signalerad av adjektiv som styr en <i>att</i> -sats | Det är <i>möjligt/sannolikt</i> att flickan sitter på stolen |
| Signalerad av ett icke-faktiskt verb som styr en <i>att</i> -sats | Någon <i>tror/antar/menar/förutsätter</i> att flickan sitter på stolen |
| Antagande | |
| Signalerad av en villkorsbisats | <i>Om flickan sitter/skulle sitta</i> på stolen, är hon snäll |
| Signalerad av ett hypotetiskt verb | <i>Anta/tänk om</i> flickan sitter på stolen |
| Behövlighet | |
| Signalerad av hjälpverb | Flickan <i>bör/måste/ska</i> sitta på stolen |
| Signalerad av adjektiv som styr en <i>att</i> -sats | Det är <i>nödvändigt/önskvärt</i> att flickan sitter på stolen |

Tabell 3 visar att det finns en rad språkliga konstruktioner som signalerar icke-faktiska propositioner. De fyra första propositionerna (Sannolikhet) uttrycker mer eller mindre sannolika sakförhållanden, vad som är möjligt eller troligt. De två följande propositionerna (Antagande) framställer sakförhållandena som hypotetiska och knutna till ett framkastat antagande. De två sista propositionerna uttrycker sakförhållanden som bör komma till stånd. Bakomliggande orsaker kan vara moralens, känslans eller nyttans krav. Modaliteterna kan också kombineras. I ”Flickan bör nog sitta på stolen” finns både det behövliga (*bör*) och det sannolika (*nog*). I ”Om flickan måste sitta på stolen, blir hon antagligen ledsen” finns alla tre icke-faktiska modaliteter. (Hellspong & Ledin 1997: 133–134.)

En del satsled har ingen viktig funktion utan används för att i vid mening ange talarens omdöme om skeendet. Jörgensen och Svensson (1986: 90–91) delar in dessa satsled i fem olika typer. För det första kan talaren förneka ett skeende (*inte*), för det andra kan talaren uttrycka ett positivt eller negativt omdöme om skeendet (*lyckligtvis*, *dessvärre*), för det tredje kan talaren markera visshet eller ovisshet (*säkerligen*, *visst*, *så vitt jag vet*), för det fjärde kan talaren markera att skeendet t.ex. står i motsats till eller är en följd av ett annat skeende (*därför*, *ändå*) och slutligen kan talaren markera under vilka betingelser satsens innehåll gäller (*framför allt*, *exempelvis*, *om sanningen ska fram*).

Det finns en rad olika modalitetsmarkörer. Modala hjälpverb används för att på olika sätt modifiera satsens innehåll. Genom att använda modala hjälpverb kan talaren uttrycka sin syn på om satsinnehållet är sant, om satsinnehållet är nödvändigt eller normenligt och om satsinnehållet går att utföra eller kan inträffa. Dessutom kan talaren eller skribenten uttrycka om han eller hon har för avsikt att göra det som satsen innehåller och sin syn på aktionen i satsen och subjektets roll i sammanhanget. (Hultman 2003: 146.)

De modala satsadverbialen kan också uttrycka talarens hållning till satsens innehåll. Till de modala satsadverbialen räknas *kanske*, *säkert*, *ju*, *väl*, *nog*, *faktiskt*, *verkligt*, *minsann*, *egentligen*, *tyvärr*, *lyckligtvis*, *som sagt*, *ärligt talat* och många andra. (Hultman 2003: 276.) Enligt Jörgensen och Svensson (1986: 101) klassificeras

negationer och adverbiala uttryck för modalitet som satsadverbial. De urskiljer fyra olika grupper. Den första gruppen innehåller negationsadverbial som t.ex. inte och aldrig. Den andra gruppen innehåller konjunktionella adverbial som syftar på något i en föregående sats, t.ex. också och ändå. Den tredje gruppen utgörs av talarattitydsadverbial. Dessa uttrycker talarens attityd till eller bedömning av innehållet i satsen, t.ex. kanske och möjligen. Den fjärde och sista gruppen innehåller framhävande adverbial. Sådana adverbial anger under vilka betingelser satsens innehåll gäller, t.ex. särskilt och nämligen.

I min analys kommer jag att använda mig av Hellspongs och Ledins (1997) modell för att dela in modalitet och icke-faktiska propositioner i tre kategorier (se tabell 3). Deras modell är enkel och lättöverskådlig samt tillräckligt omfattande för den typ av texter som jag arbetar med.

3.2 Modalitet i texter

Mängden faktiska och icke-faktiska propositioner varierar beroende på till vilken genre en text hör. Modalitet används alltså mycket medvetet. Den hypotetiska modaliteten är viktig bl.a. inom matematiken. I lexikon finns det däremot främst faktiska propositioner. Detta är naturligt eftersom syftet är att slå fast fakta. Frånvaron av sannolikhetspropositioner signalerar också att det är fråga om en lärobok och inte en vetenskaplig framställning. Vetenskapliga texter kännetecknas alltså av en riklig mängd icke-faktiska propositioner. (Hellspong & Ledin 1997: 134.)

Undersökningar som studerar modalitet i elevtexter finns inte i överflöd. Dock har modalitet studerats i någon mån när det gäller mäns och kvinnors språk. Det finns diverse undersökningar som visar att kvinnor använder fler ”osäkerhetsmarkörer”. I svenskan har man funnit att kvinnor använder fler satser av typen ”Jag tror att...”. (Sigurd & Håkansson 2007: 171.) Sigurd och Håkansson (2007: 173) hänvisar också till Jan Einarssons undersökning *Talad och skriven svenska* (1978) där det framkom att de kvinnliga informanterna har speciellt många *kanske*-fundament.

4 KVANTITATIV ANALYS AV MODALITETSANVÄNDNINGEN

I min analys tar jag fasta på de icke-faktiska propositionerna. Faktiska påståenden kommer jag således inte att omnämna. Jag kommer inte heller att uppmärksamma nekande satser om inte dessa innehåller någon annan modalitetsmarkör. Jag kommer att undersöka förekomsten (mängden) icke-faktiska propositioner och se av vilket slag de är. Två fullständiga samordnade satser som innehåller två modalitetsmarkörer (samma eller olika) kommer att räknas som två icke-faktiska propositioner, t.ex. *Man kan ha snöbollskrig och man kan skida*. En fullständig sats innehållandes en modalitetsmarkör som samordnats med en ofullständig sats kommer att räknas som en icke-faktisk proposition, t.ex. *Man kan ha snöbollskrig och bygga snöslott*. Jag kommer att använda Hellspongs och Ledins indelning av de icke-faktiska propositionerna, d.v.s. sannolikhet, antagande och behövlighet (se tabell 3). Jag behandlar först årskurserna var för sig och jämför pojkarna och flickorna inom en och samma årskurs. Sedan jämför jag årskurserna med varandra och undersöker vilka skillnader som förekommer.

4.1 Årskurs 3

Icke-faktiska propositioner tillhörande alla tre grupper finns representerade i årskurs 3. Dock är inte alla typer av icke-faktiska propositioner lika vanliga. Till att börja med kommer jag att presentera och diskutera det totala antalet icke-faktiska propositioner.

Långt ifrån alla elever i årskurs 3 har använt icke-faktiska propositioner. Både bland flickorna och bland pojkarna finns det elever vars uppsatser består av endast faktiska propositioner. Bland de 21 flickorna har fyra stycken (19 %) inte använt en enda icke-faktisk proposition. Bland de 17 pojkarna är motsvarande antal tre (18 %). Längden på uppsatsen påverkar inte antalet icke-faktiska uttryck. En lång uppsats innehåller nödvändigtvis inte fler modala uttryck än en kort (se tabell 4). Bland flickorna innehåller dock de fyra längsta uppsatserna flest antal icke-faktiska propositioner (3F9, 3F10, 3F11 och 3F18). Dessa fyra uppsatser innehåller mellan sex och sju icke-faktiska propositioner. Det är dock också värt att notera att 3F2, som även hon har skrivit en rätt

lång uppsats, inte har använt en enda icke-faktisk proposition. Bland pojkarna innehåller den överlägset längsta uppsatsen (3P12) endast en icke-faktisk proposition. 3P10 och 3P13 som har använt flest icke-faktiska propositioner bland pojkarna (4 stycken) har skrivit uppsatser på endast 90 respektive 98 ord.

Tabell 4. Uppsatsernas längd och antalet icke-faktiska propositioner i årskurs 3

| Flickor | Uppsatsernas längd mätt i antalet ord | Antalet icke- faktiska propositioner | Pojkar | Uppsatsernas längd mätt i antalet ord | Antalet icke- faktiska propositioner |
|-------------|---|--|-------------|---|--|
| 3F1 | 100 | 1 | 3P1 | 24 | 2 |
| 3F2 | 105 | - | 3P2 | 53 | 3 |
| 3F3 | 66 | 1 | 3P3 | 51 | - |
| 3F4 | 72 | 3 | 3P4 | 74 | 1 |
| 3F5 | 105 | 5 | 3P5 | 64 | 3 |
| 3F6 | 87 | 2 | 3P6 | 49 | 1 |
| 3F7 | 72 | 4 | 3P7 | 58 | - |
| 3F8 | 80 | 3 | 3P8 | 68 | 3 |
| 3F9 | 176 | 6 | 3P9 | 46 | 1 |
| 3F10 | 223 | 6 | 3P10 | 90 | 4 |
| 3F11 | 209 | 7 | 3P11 | 66 | 3 |
| 3F12 | 157 | 2 | 3P12 | 155 | 1 |
| 3F13 | 69 | - | 3P13 | 98 | 4 |
| 3F14 | 96 | 1 | 3P14 | 59 | 2 |
| 3F15 | 49 | - | 3P15 | 93 | 2 |
| 3F16 | 86 | 3 | 3P16 | 60 | - |
| 3F17 | 107 | 4 | 3P17 | 38 | 1 |
| 3F18 | 145 | 6 | | | |
| 3F19 | 67 | 2 | | | |
| 3F20 | 48 | 3 | | | |
| 3F21 | 28 | - | | | |

Bland flickorna i årskurs 3 förekommer det en större variation gällande användningen av icke-faktiska propositioner än bland pojkarna. Flickorna har använt mellan noll och sju icke-faktiska propositioner. Pojkarna har använt 0–4 stycken. Flickorna använder i medeltal 2,8 icke-faktiska propositioner. Medeltalet bland pojkarna är lägre: 1,8 icke-faktiska propositioner.

Icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande är mycket ovanliga i årskurs 3 även om det förekommer ett fåtal sådana. Sannolikhetsmarkörerna är vanligast med behövlighetsmarkörerna som tvåa. Tabell 5 visar fördelningen bland flickorna och tabell 6 fördelningen bland pojkarna. I dessa tabeller finns endast de elever som har använt en eller flera icke-faktiska propositioner.

Tabell 5. De icke-faktiska propositionernas fördelning bland flickorna i årskurs 3

| | Antal propositioner som uttrycker sannolikhet | Antal propositioner som uttrycker antagande | Antal propositioner som uttrycker behövlighet | Sammanlagt |
|-------------|---|---|---|------------|
| 3F1 | 1 | - | - | 1 |
| 3F3 | 1 | - | - | 1 |
| 3F4 | 2 | 1 | - | 3 |
| 3F5 | 4 | - | 1 | 5 |
| 3F6 | 1 | - | 1 | 2 |
| 3F7 | 3 | - | 1 | 4 |
| 3F8 | 2 | - | 1 | 3 |
| 3F9 | 3 | 2 | 1 | 6 |
| 3F10 | 5 | - | 1 | 6 |
| 3F11 | 6 | - | 1 | 7 |
| 3F12 | 1 | - | 1 | 2 |
| 3F14 | 1 | - | - | 1 |
| 3F16 | 2 | - | 1 | 3 |
| 3F17 | 3 | - | 1 | 4 |
| 3F18 | 4 | - | 2 | 6 |
| 3F19 | 1 | - | 1 | 2 |
| 3F20 | 3 | - | - | 3 |
| Sammanlagt | 43 | 3 | 13 | |

Alla flickor som har använt icke-faktiska propositioner har åtminstone använt en som uttrycker sannolikhet. Sannolikhetsmarkörerna är alltså de vanligaste bland flickorna. Ingen flicka har använt mer av någon annan kategori än den som uttrycker sannolikhet. Tre flickor (3F6, 3F12 och 3F19) har använt lika många icke-faktiska propositioner ur två kategorier (sannolikhet och behövlighet). De flesta flickor har använt en icke-faktisk proposition som uttrycker behövlighet. Dock har bara två flickor (3F4 och 3F9) använt icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande. Det finns bara en flicka (3F9) som har använt icke-faktiska propositioner ur alla tre kategorier.

Tabell 6. De icke-faktiska propositionernas fördelning bland pojkarna i årskurs 3

| | Antal propositioner som uttrycker sannolikhet | Antal propositioner som uttrycker antagande | Antal propositioner som uttrycker behövlighet | Sammanlagt |
|-------------|---|---|---|------------|
| 3P1 | 2 | - | - | 2 |
| 3P2 | 3 | - | - | 3 |
| 3P4 | 1 | - | - | 1 |
| 3P5 | 2 | - | 1 | 3 |
| 3P6 | - | 1 | - | 1 |
| 3P8 | 1 | - | 2 | 3 |
| 3P9 | - | - | 1 | 1 |
| 3P10 | 4 | - | - | 4 |
| 3P11 | 2 | - | 1 | 3 |
| 3P12 | - | - | 1 | 1 |
| 3P13 | 2 | - | 2 | 4 |
| 3P14 | 1 | - | 1 | 2 |
| 3P15 | 2 | - | - | 2 |
| 3P17 | 1 | - | - | 1 |
| Sammanlagt | 21 | 1 | 9 | |

De icke-faktiska propositionerna som uttrycker sannolikhet är vanligast också bland pojkarna. Det är dock inte lika självklart för pojkarna att använda icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet som det är för flickorna. Tre pojkar har inte använt en enda sådan. Dessa pojkar har istället använt icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande (3P6) eller behövlighet (3P9 och 3P12). Inte en enda pojke har använt sig av icke-faktiska propositioner ur alla tre kategorier. Det är dessutom bara fem pojkar som har använt sig av icke-faktiska propositioner ur fler än en kategori.

Av flickorna har 100 % använt icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet. Bland pojkarna är andelen 65 %. Här har alltså endast de elever som använt åtminstone en (1) icke-faktisk proposition tagits med i beräkningen. Icke-faktiska propositioner som uttrycker behövlighet har använts av 71 % av flickorna och av 50 % av pojkarna.

Antagandemarkörerna är sällsynta både bland flickorna och bland pojkarna. Av flickorna har cirka 12 % använt dylika och av pojkarna 7 %. Flickorna använder alltså överlag mer icke-faktiska propositioner än pojkarna i årskurs 3.

Tabell 7 visar antalet icke-faktiska propositioner som i medeltal används av flickorna och pojkarna (endast de elever som använt minst en icke-faktisk proposition har tagits med i beräkningen). Pojkarna använder i medeltal färre icke-faktiska propositioner ur alla tre kategorier. Dock är pojkarna och flickorna mycket lika i fråga om användningen av icke-faktiska propositioner som uttrycker behövlighet. Icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande har jag redan tidigare nämnt att är mycket sällsynta. Det kan ifrågasättas om det är berättigat att räkna ut ett medeltal av dessa då endast två flickor och en pojke har använt sådana icke-faktiska propositioner (sammanlagt fyra propositioner i hela materialet för årskurs 3).

Tabell 7. Flickornas och pojkarnas användning av icke-faktiska propositioner i medeltal

| | Propositioner som uttrycker sannolikhet | Propositioner som uttrycker antagande | Propositioner som uttrycker behövlighet |
|---------|--|--|--|
| Flickor | 2,5 st. | 0,2 st. | 0,8 st. |
| Pojkar | 1,5 st. | 0,07 st. | 0,6 st. |

När man ser på fördelningen av de icke-faktiska propositionerna i de tre kategorierna så märks de könsspecifika skillnaderna också tydligt. Tabell 8 visar delvis samma sak som tabell 7, men är mer inriktad på hur de icke-faktiska propositionerna fördelas på de tre kategorierna och visar inga medeltal. Här har jag alltså sett på den procentuella fördelningen av alla förekommande icke-faktiska propositioner.

Tabell 8. Fördelningen av de icke-faktiska propositionerna i de tre kategorierna

| | Propositioner som uttrycker sannolikhet | Propositioner som uttrycker antagande | Propositioner som uttrycker behövlighet |
|---------|--|--|--|
| Flickor | 73 % | 5 % | 22 % |
| Pojkar | 68 % | 3 % | 29 % |

Procentuellt sett hör största delen av de icke-faktiska propositionerna till kategorin sannolikhet både när det gäller flickorna och pojkarna. Av alla icke-faktiska propositioner som flickorna använt så uttrycker 73 % sannolikhet. Motsvarande siffra för pojkarna är 68 %. När det gäller icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande så är andelen 5 % för flickorna och 3 % för pojkarna. En större andel av pojkarnas icke-faktiska propositioner uttrycker behovlighet. För pojkarna är andelen 29 % medan den för flickorna endast är 22 %. Räknat i antal (tabell 5) och användningen i medeltal (tabell 7) så använder flickorna alltså fler icke-faktiska propositioner än pojkarna i alla kategorier, men räknar man den procentuella fördelningen av det totala antalet icke-faktiska propositioner så är behovlighetsmarkörerna vanligare bland pojkarna.

Analysen har hittills varit koncentrerad på det kvantitativa. I siffror och värden finns det påtagliga skillnader mellan flickorna och pojkarna. Sättet att använda icke-faktiska propositioner och valet av markör är dock mycket likadant mellan könen. De icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet är både bland flickorna och pojkarna i årskurs 3 alltid signalerade av hjälpverbet *kan*. Exempel (1) och (2) visar varianter av detta.

(1) [...] det *kan* komma snö redan i Augusti... (3F11)

(2) [...] det *kan* bli ner till -30°C. (3P15)

Hjälperbet *kan* har använts mycket när det gäller att beskriva vädret, men också i fråga om saker som människorna sysslar med på vintern. De icke-faktiska propositioner som

uttrycker antagande är både bland flickorna och pojkarna signalerade av en villkorsbisats. Exempel (3) och (4) visar detta.

(3) [...] *om snön smälter* så blir dett vatten. (3F9)

(4) [...] *om man går ut* set på varma kleder. (3P6)

Exempel (3) beskriver i första hand ett väderfenomen och exempel (4) något som gäller människorna. Villkorsbisatser förekommer dock i många olika typer av kontexter. De icke-faktiska propositioner som uttrycker behövlighet signaleras av antingen hjälpverbet *måste* eller av hjälpverbet *ska*. Flickorna använder både *måste* och *ska* ungefär lika mycket, medan pojkarna i sin tur först och främst använder *måste*.

(5) [...] man *måste* sätta på mera kläder [...] (3F5)

(6) Det blir halt och man *skall* akta att man inte halkar. (3F19)

Både exempel (5) och (6) beskriver något som gäller människans liv under vintern. Detta är typiskt när det gäller användningen av hjälpverben *måste* och *ska*.

4.2 Årskurs 6

I sjätteklassisternas uppsatser förekommer det icke-faktiska propositioner av alla tre slag. Vanligast är icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet, medan de icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande och behövlighet är betydligt färre (se tabell 10 och 11). På samma sätt som när jag behandlade årskurs 3 så kommer jag först att redogöra för och behandla det totala antalet icke-faktiska propositioner för att sedan gå in på de tre olika kategorierna och fördelningen av propositionerna i dessa.

Tabell 9. Uppsatsernas längd och antal icke-faktiska propositioner i årskurs 6

| Flickor | Uppsatsens längd mätt i antal ord | Antalet icke- faktiska propositioner | Pojkar | Uppsatsens längd mätt i antal ord | Antalet icke- faktiska propositioner |
|-------------|---|--|-------------|---|--|
| 6F1 | 211 | 6 | 6P1 | 181 | 7 |
| 6F2 | 246 | 8 | 6P2 | 51 | 1 |
| 6F3 | 112 | 2 | 6P3 | 42 | 1 |
| 6F4 | 228 | 3 | 6P4 | 238 | 5 |
| 6F5 | 159 | 6 | 6P5 | 148 | - |
| 6F6 | 167 | 2 | 6P6 | 185 | 7 |
| 6F7 | 188 | 4 | 6P7 | 100 | 2 |
| 6F8 | 257 | 2 | 6P8 | 45 | 1 |
| 6F9 | 301 | 5 | 6P9 | 127 | 3 |
| 6F10 | 156 | 3 | 6P10 | 99 | 3 |
| 6F11 | 180 | 5 | 6P11 | 85 | 1 |
| | | | 6P12 | 216 | 8 |
| | | | 6P13 | 162 | 5 |
| | | | 6P14 | 260 | 8 |
| | | | 6P15 | 150 | 6 |
| | | | 6P16 | 125 | 2 |

Alla flickor har använt icke-faktiska propositioner. Bland pojkarna har alla utom en (6P5) använt icke-faktiska propositioner. Flickorna har använt mellan två och åtta icke-faktiska propositioner. Detta ger ett medeltal på ca 4,2 icke-faktiska propositioner per uppsats. Fem flickor, vilket innebär ungefär hälften, har använt fem icke-faktiska propositioner eller fler. Den längsta uppsatsen bland flickorna (6F9) innehåller fem icke-faktiska propositioner, men den nästlängsta (6F8) innehåller endast två. Inte heller här spelar längden på uppsatsen någon roll.

Pojkarna har använt mellan en och åtta icke-faktiska propositioner om man bara tar i beaktande de som har använt icke-faktiska propositioner. Medeltalet är 4,0 icke-faktiska propositioner per uppsats. Sju pojkar har använt fem icke-faktiska propositioner eller fler. Bland pojkarna spelar längden på uppsatsen möjligtvis en roll såtillvida att de fyra

pojkar (6P2, 6P3, 6P8 och 6P11) som endast har använt en icke-faktisk proposition också har skrivit de fyra kortaste uppsatserna. Dock har pojken (6P5) som inte använt en enda icke-faktisk proposition skrivit en ganska lång uppsats. 6P12 och 6P14 har båda använt åtta icke-faktiska propositioner. 6P14 har skrivit den längsta uppsatsen.

Sannolikhetsmarkörerna är vanligast både bland flickorna och pojkarna, medan antagandemarkörerna och behövlighetsmarkörerna är ungefär lika få. Tabell 10 visar fördelningen bland flickorna och tabell 11 visar fördelningen bland pojkarna. I tabellen för pojkarna har 6P5 utelämnats eftersom han inte har använt en enda icke-faktisk proposition.

Tabell 10. De icke-faktiska propositionernas fördelning bland flickorna i årskurs 6

| | Antal propositioner som uttrycker sannolikhet | Antal propositioner som uttrycker antagande | Antal propositioner som uttrycker behövlighet | Sammanlagt |
|-------------|---|---|---|------------|
| 6F1 | 4 | 1 | 1 | 6 |
| 6F2 | 5 | 1 | 2 | 8 |
| 6F3 | 2 | - | - | 2 |
| 6F4 | 2 | 1 | - | 3 |
| 6F5 | 5 | 1 | - | 6 |
| 6F6 | 2 | - | - | 2 |
| 6F7 | 4 | - | - | 4 |
| 6F8 | 2 | - | - | 2 |
| 6F9 | 4 | - | 1 | 5 |
| 6F10 | 3 | - | - | 3 |
| 6F11 | 5 | - | - | 5 |
| Sammanlagt | 38 | 4 | 4 | |

Alla flickor har använt åtminstone två icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet. Dessa icke-faktiska propositioner är också de vanligaste bland alla flickor. Ingen har använt mer av någon annan typ av icke-faktiska propositioner. Hälften av

flickorna, sex stycken, har använt endast icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet. Det sammanlagda antalet antagandemarkörer och behövlighetsmarkörer är lika, d.v.s. fyra stycken. Dock har fler flickor använt antagandemarkörer. Två av flickorna (6F1 och 6F2) har använt icke-faktiska propositioner ur alla tre kategorier.

Tabell 11. De icke-faktiska propositionernas fördelning bland pojkarna i årskurs 6

| | Antal propositioner som uttrycker sannolikhet | Antal propositioner som uttrycker antagande | Antal propositioner som uttrycker behövlighet | Sammanlagt |
|-------------|--|--|--|------------|
| 6P1 | 4 | 1 | 2 | 7 |
| 6P2 | - | - | 1 | 1 |
| 6P3 | 1 | - | - | 1 |
| 6P4 | 2 | 2 | 1 | 5 |
| 6P6 | 4 | 1 | 2 | 7 |
| 6P7 | 1 | 1 | - | 2 |
| 6P8 | - | - | 1 | 1 |
| 6P9 | 2 | - | 1 | 3 |
| 6P10 | 3 | - | - | 3 |
| 6P11 | 1 | - | - | 1 |
| 6P12 | 6 | - | 2 | 8 |
| 6P13 | 3 | 2 | - | 5 |
| 6P14 | 4 | 3 | 1 | 8 |
| 6P15 | 5 | - | 1 | 6 |
| 6P16 | - | 1 | 1 | 2 |
| Sammanlagt | 36 | 11 | 13 | |

Sannolikhetsmarkörerna är överlägset vanligast också bland pojkarna. Dock har alla pojkar inte använt sådana. Tre pojkar (6P2, 6P8 och 6P16) har inte använt en enda sannolikhetsmarkör. Fem pojkar har använt sig av endast en typ av icke-faktiska propositioner, resten av pojkarna har använt icke-faktiska propositioner ur åtminstone två kategorier. Fyra pojkar har använt sig av icke-faktiska propositioner ur alla tre

kategorier. Ingen av pojkarna har använt sig av endast antagandemarkörer, men två av pojkarna (6P2 och 6P8) har använt endast behövlighetsmarkörer, dock endast en sådan.

Antagande- och behövlighetsmarkörerna är vanligare bland pojkarna än bland flickorna. Av flickorna har 36 % använt antagandemarkörer och 27 % har använt behövlighetsmarkörer. Alla flickor, alltså 100 %, har använt sannolikhetsmarkörer. Av pojkarna så har 80 % använt icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet. Icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande har använts av 47 % av pojkarna och icke-faktiska propositioner som uttrycker behövlighet har använts av 67 %. En stor del av pojkarna har alltså använt sig av alla typer av icke-faktiska propositioner, medan flickorna främst använder sannolikhetsmarkörer. Det är värt att notera att antagandemarkörerna är populärare än behövlighetsmarkörerna bland flickorna. Bland pojkarna är situationen omvänd.

I tabell 12 visas hur många icke-faktiska propositioner ur de tre kategorierna som används i medeltal av flickorna respektive pojkarna. Flickorna använder i medeltal 3,5 stycken icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet, medan pojkarna endast använder 2,4 stycken. Dock använder pojkarna mer av icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande och behövlighet, även om icke-faktiska propositioner ur dessa två kategorier är ovanliga både bland flickorna och pojkarna.

Tabell 12. Flickornas och pojkarnas användning av icke-faktiska propositioner i medeltal

| | Propositioner som uttrycker sannolikhet | Propositioner som uttrycker antagande | Propositioner som uttrycker behövlighet |
|---------|--|--|--|
| Flickor | 3,5 st. | 0,4 st. | 0,4 st. |
| Pojkar | 2,4 st. | 0,7 st. | 0,9 st. |

Skillnaderna mellan flickorna och pojkarna syns också tydligt när man tittar på hur de icke-faktiska propositionerna har fördelats i de tre kategorierna. Av de icke-faktiska propositioner som flickorna har använt så uttrycker 83 % sannolikhet, 8,6 % antagande och 8,6 % behovlighet. Bland pojkarna ser det lite annorlunda ut. Icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet utgör 60 % av det totala antalet icke-faktiska propositioner. Icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande utgör 18 % och icke-faktiska propositioner som uttrycker behovlighet utgör 22 %. De icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande och behovlighet utgör alltså en mycket större del av det totala antalet icke-faktiska propositioner bland pojkarna än bland flickorna. I tabell 13 har detta illustrerats.

Tabell 13. Fördelningen av de icke-faktiska propositionerna i de tre kategorierna

| | Propositioner som uttrycker sannolikhet | Propositioner som uttrycker antagande | Propositioner som uttrycker behövlighet |
|---------|--|--|--|
| Flickor | 83 % | 8,6 % | 8,6 % |
| Pojkar | 60 % | 18 % | 22 % |

Även om det finns tydliga skillnader i användningen av icke-faktiska propositioner mellan flickorna och pojkarna på ett kvantitativt plan så är de kvalitativa skillnaderna obefintliga. Flickorna och pojkarna uttrycker modalitet och använder de icke-faktiska propositionerna på samma sätt. Vanligast bland båda könen är icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet. Alla elever har valt att signalera sannolikhet genom att använda hjälp verbet *kan* (se exempel (7) och (8)).

(7) [...] den *kan* komma tidigare och senare. (6F1)

(8) Av snö *kan* man bygga olika saker... (6P6)

Precis som i årskurs 3 används hjälpverbet *kan* för det mesta när det gäller vädret och det som människorna gör. Icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande är vanligare bland pojkarna än bland flickorna. Denna typ av icke-faktiska propositioner signaleras alltid med hjälp av en relativ *om*-bisats.

(9) [...] *om* det är en plus eller noll grader så... (6F4)

(10) [...] *om* det är mycket kallt är snön hård. (6P16)

Exempel (9) och (10) handlar båda om vädret, men relativa bisatser förekommer också i andra situationer. Även de icke-faktiska propositioner som uttrycker behövlighet är vanligare bland pojkarna än bland flickorna. Både flickorna och pojkarna har alla gånger valt att signalera detta med hjälpverbet *måste*.

(11) [...] man *måste* ha varma kläder på när man far ut [...] (6P12)

(12) [...] så man *måste* också ha speciella skor. (6F1)

Exempel (11) och (12) visar att de flesta meningar som innehåller *måste* i årskurs 6 på samma sätt som i årskurs 3 handlar om någon mänsklig aktivitet.

Det förkommer också en hel del meningar som innehåller två icke-faktiska propositioner av olika slag. Det rör sig då om en icke-faktisk proposition som uttrycker antagande som föregås eller följs av en icke-faktisk proposition som uttrycker sannolikhet eller en icke-faktisk proposition som uttrycker behövlighet. Exempel (13) visar en icke-faktisk proposition som uttrycker antagande (*om det är plusgrader*) och som föregås av en som uttrycker sannolikhet (*kan*).

- (13) Man *kan* också ha snöbolls krig av snön *om* det är plusgrader. (6P1)
- (14) [...] *om man vill simma måste* man såga bort isen. (6P6)

Exempel (14) visar en icke-faktisk proposition som uttrycker antagande (*om man vill simma*) som efterföljs av en icke-faktisk proposition som uttrycker behövlighet (*måste*). Detta är en kombination som inte förekommer i årskurs 3.

4.3 Årskurs 9

Icke-faktiska propositioner av alla tre slag förekommer i niornas uppsatser, både bland flickorna och bland pojkarna. Propositioner som uttrycker sannolikhet är överlägset vanligast, medan propositioner som uttrycker antagande är ovanligast (se Tabell 5 och Tabell 6). Detta kommer jag att behandla lite senare. Först kommer jag att redogöra för det totala antalet icke-faktiska propositioner. Valet att använda modalitetsmarkörer verkar vara ganska individuellt. Längden på uppsatsen påverkar till exempel inte antalet icke-faktiska uttryck, så med andra ord innehåller en lång uppsats nödvändigtvis inte fler modala uttryck än en kort.

Alla flickor i årskurs 9 använder åtminstone en icke-faktisk proposition i sin uppsats. I medeltal använder flickorna 4,4 icke-faktiska propositioner. Pojkarna däremot använder märkbart färre icke-faktiska propositioner. Sex pojkar har inte använt en enda icke-faktisk proposition och i medeltal använder pojkarna bara 2,6 stycken per uppsats. Tar man i beaktande bara de elever som har använt icke-faktiska propositioner så är pojkarna mer homogena. Pojkarna har använt mellan 1 och 9 icke-faktiska propositioner. Flickorna uppvisar större individuella skillnader och har använt 1–14 icke-faktiska propositioner.

Tabell 14. Uppsatsernas längd och antal icke-faktiska propositioner i årskurs 9

| Flickor | Uppsatsens längd mätt i antalet ord | Antalet icke- faktiska propositioner | Pojkar | Uppsatsens längd mätt i antalet ord | Antalet icke- faktiska propositioner |
|-------------|---|--|-------------|---|--|
| 9F1 | 239 | 4 | 9P1 | 157 | 7 |
| 9F2 | 159 | 1 | 9P2 | 106 | 3 |
| 9F3 | 294 | 3 | 9P3 | 211 | 3 |
| 9F4 | 413 | 1 | 9P4 | 263 | 3 |
| 9F5 | 188 | 4 | 9P5 | 193 | 5 |
| 9F6 | 313 | 5 | 9P6 | 138 | 2 |
| 9F7 | 210 | 7 | 9P7 | 192 | 9 |
| 9F8 | 147 | 1 | 9P8 | 114 | - |
| 9F9 | 404 | 4 | 9P9 | 94 | 2 |
| 9F10 | 437 | 14 | 9P10 | 206 | 6 |
| 9F11 | 228 | 4 | 9P11 | 108 | - |
| 9F12 | 106 | 3 | 9P12 | 137 | - |
| 9F13 | 200 | 1 | 9P13 | 86 | - |
| 9F14 | 440 | 11 | 9P14 | 76 | - |
| 9F15 | 417 | 6 | 9P15 | 168 | 2 |
| 9F16 | 248 | 4 | 9P16 | 133 | - |
| 9F17 | 223 | 1 | 9P17 | 289 | 1 |
| | | | 9P18 | 78 | 3 |

Som jag redan tidigare nämnde så är sannolikhetsmarkörerna vanligast och antagandemarkörerna ovanligast både bland flickorna och bland pojkarna. Tabell 15 visar fördelningen bland flickorna och Tabell 16 visar fördelningen bland pojkarna. I pojkarnas tabell har jag endast tagit med dem som har använt icke-faktiska propositioner. Detta innebär att de sex pojkar som inte använt dylika har utelämnats.

Tabell 15. De icke-faktiska propositionernas fördelning bland flickorna i årskurs 9

| | Antal propositioner som uttrycker sannolikhet | Antal propositioner som uttrycker antagande | Antal propositioner som uttrycker behövlighet | Sammanlagt |
|-------------|---|---|---|------------|
| 9F1 | 4 | - | - | 4 |
| 9F2 | 1 | - | - | 1 |
| 9F3 | 1 | - | 2 | 3 |
| 9F4 | 1 | - | - | 1 |
| 9F5 | 4 | - | - | 4 |
| 9F6 | 4 | - | 1 | 5 |
| 9F7 | 5 | 2 | - | 7 |
| 9F8 | 1 | - | - | 1 |
| 9F9 | 3 | - | 1 | 4 |
| 9F10 | 7 | 2 | 5 | 14 |
| 9F11 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| 9F12 | 3 | - | - | 3 |
| 9F13 | 1 | - | - | 1 |
| 9F14 | 4 | 2 | 5 | 11 |
| 9F15 | 4 | 1 | 1 | 6 |
| 9F16 | 3 | - | 1 | 4 |
| 9F17 | 1 | - | - | 1 |
| Sammanlagt | 49 | 8 | 17 | |

Alla flickor har använt åtminstone en proposition som uttrycker sannolikhet och bland alla flickor förutom en (9F3) så är sannolikhetsmarkörerna också de vanligaste. 9F3 är den enda som har använt mer av någon annan icke-faktisk proposition, i detta fall propositioner som uttrycker behövlighet. Propositioner som uttrycker antagande är mycket ovanliga, det är endast fem flickor som använder dessa och då rör det sig om 1–2 propositioner. Detta kan bland annat bero på att ämnet de skriver om är bekant och inte ger speciellt mycket utrymme för antaganden. Finländare vet hur vintern i Finland ser ut.

Tabell 16. De icke-faktiska propositionernas fördelning bland pojkarna i årskurs 9

| | Antal propositioner som uttrycker sannolikhet | Antal propositioner som uttrycker antagande | Antal propositioner som uttrycker behövlighet | Sammanlagt |
|-------------|---|---|---|------------|
| 9P1 | 5 | - | 2 | 7 |
| 9P2 | - | 1 | 2 | 3 |
| 9P3 | 3 | - | - | 3 |
| 9P4 | 1 | - | 2 | 3 |
| 9P5 | 3 | - | 2 | 5 |
| 9P6 | - | 2 | - | 2 |
| 9P7 | 8 | - | 1 | 9 |
| 9P9 | 1 | - | 1 | 2 |
| 9P10 | 3 | - | 3 | 6 |
| 9P15 | 2 | - | - | 2 |
| 9P17 | 1 | - | - | 1 |
| 9P18 | 1 | - | 2 | 3 |
| Sammanlagt | 28 | 3 | 15 | |

Bland pojkarna har alla utom två (9P2 och 9P6) använt propositioner som uttrycker sannolikhet. Sannolikhetsmarkörerna är alltså vanligast också bland pojkarna. Dock finns det två pojkar (9P4 och 9P18) som har använt mer av någon annan icke-faktisk proposition och en (9P10) som har använt lika många sannolikhetspropositioner och behövlighetspropositioner. Propositioner som uttrycker antagande förekommer mycket lite bland pojkarna, endast två pojkar har använt sådana. Dock är det intressant att 9P6 inte har använt andra icke-faktiska propositioner än just sådana som uttrycker antagande.

Det är mycket fler pojkar än flickor som har använt behövlighetspropositioner. Av flickorna är det nio (ca 53 %) som inte har använt dessa och åtta (ca 47 %) som har använt. Av pojkarna har största delen (åtta stycken, d.v.s. ca 67 %) använt behövlighetspropositioner. Fyra pojkar (ca 33 %) har inte använt sådana. Propositioner som uttrycker antagande har använts mycket litet av båda könen som redan omnämnts.

Flickorna använder dock dylika aningen mer. Cirka 29 % av flickorna och 17 % av pojkarna har använt antagandemarkörer. I dessa uträkningar har jag endast tagit med de pojkar som har använt icke-faktiska propositioner.

Om man räknar ut hur många icke-faktiska propositioner som används i medeltal bland flickorna respektive pojkarna så syns det också tydliga skillnader. Här har endast de pojkar som har använt icke-faktiska propositioner tagits i beaktande. Sex pojkar använde alltså inga icke-faktiska propositioner överhuvudtaget.

Tabell 17. Flickornas och pojkarnas användning av icke-faktiska propositioner i medeltal

| | Propositioner som uttrycker sannolikhet | Propositioner som uttrycker antagande | Propositioner som uttrycker behövlighet |
|---------|---|---------------------------------------|---|
| Flickor | 2,9 st. | 0,5 st. | 1 st. |
| Pojkar | 2,3 st. | 0,25 st. | 1,25 st. |

Flickorna har i medeltal använt fler propositioner som uttrycker sannolikhet och antagande, medan pojkarna i medeltal har använt fler propositioner som uttrycker behövlighet. Skillnaderna är ändå inte så stora. Dessutom måste man ta i beaktande att en tredjedel av pojkarna inte har använt icke-faktiska propositioner alls och därför inte finns med i denna beräkning. Tar man med alla aderton pojkar i beräkningen blir siffrorna följande: 1,6 sannolikhetsmarkörer, 0,2 antagandemarkörer och 0,8 behövlighetsmarkörer i medeltal per pojke. Flickorna använder alltså överlag mycket mer icke-faktiska propositioner än pojkarna. Alla flickor har använt någon form av icke-faktisk proposition.

Om man ser på fördelningen av alla icke-faktiska propositioner i de tre kategorierna och då jämför flickorna och pojkarna så syns den könsspecifika användningen också tydligt.

Tabell 18. Fördelningen av de icke-faktiska propositionerna i de tre kategorierna

| | Propositioner som uttrycker sannolikhet | Propositioner som uttrycker antagande | Propositioner som uttrycker behövlighet |
|---------|--|--|--|
| Flickor | 66 % | 11 % | 23 % |
| Pojkar | 61 % | 6 % | 33 % |

Tabell 18 visar i princip samma fenomen som tabell 17. I den första kategorin, propositioner som uttrycker sannolikhet, så är skillnaden inte så stor mellan flickorna och pojkarna. Flickorna använder aningen mer av dessa. Den andra och tredje kategorin visar däremot på större skillnader. Propositioner som uttrycker antagande har redan konstaterats vara en sällsynthet, dock något mindre sällsynt bland flickorna. Ser man på den tredje kategorin, propositioner som uttrycker behovlighet, så märker man att pojkarna verkar föredra dessa mer än vad flickorna gör. Det skiljer tio procentenheter mellan könen i denna kategori.

Användningen av icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet är, när det gäller mängden, ganska likadan bland flickorna och pojkarna. Dock skiljer de sig en aning vad gäller valet av markör. Både bland flickorna och pojkarna är *kan* och *kanske* de vanligaste modalitetsmarkörerna som uttrycker sannolikhet.

(18) Det *kan* vara riktigt kalla dagar... (9F6)

(19) [...] och haglar *kanske*. (9P16)

Exempel (18) visar ett sätt som det modala hjälpverbet *kan* har använts på och exempel (19) visar modalitetsmarkören *kanske*. De icke-faktiska propositioner som innehåller dessa modalitetsmarkörer handlar ofta om vädret (som i exempel (18) och (19)) eller om någon mänsklig aktivitet.

Många av eleverna i årskurs 9, både flickor och pojkar, har använt *nog* för att uttrycka sannolikhet.

(20) Att kasta snöbollar hör *nog* till... (9P5)

I exempel (20) är modalitetsmarkören *nog* endast ett tillägg som visar skribentens inställning. På samma sätt förhåller det sig i alla andra meningar som innehåller *nog*.

Bland flickorna förekommer också *troligen* och *tror* som modalitetsmarkörer i icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet.

(21) [...] jag *tror* jag fick med det mesta. (9F10)

(22) *Troligen* det största synliga fenomenet är snön! (9F15)

Framför allt *tror* i exempel (21), men även *troligen* i exempel (22) i någon mån, är ett uttryck för skribentens inställning till det som skrivs. Båda orden visar på osäkerhet och på egna åsikter och tankar.

Icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande har både bland flickorna och pojkarna alltid signalerats med hjälp av en villkorsbisats (*om*-bisats). Detta visas i exempel (23) och (24).

(23) [...] *om* isen är tillräckligt tjock [...] (9F7)

(24) *Om* man är deprimerad blir man sur [...] (9P6)

I de flesta fall där en *om*-bisats har använts kunde *om* ha bytts ut mot *då* eller *när* för att göra propositionen till faktisk, så även i exempel (23) och (24).

Icke-faktiska propositioner som uttrycker behövlighet har för det mesta signalerats med hjälpverbet *måste*. Detta gäller både flickorna och pojkarna.

(25) [...] man *måste* klä sig rätt för att trivas utomhus vintertid.
(9F9)

Precis som i exempel (25) handlar de flesta meningar som innehåller hjälpverbet *måste* om någon mänsklig aktivitet. Det är rätt självklart att det främst är människan som måste göra olika saker.

Hjälpsverbet *ska* har också använts av både flickor och pojkar för att signalera behövlighet. Exempel (26) visar en variant av detta.

(26) Hur *ska* man beskriva en vinter i Finland [...] (9F10)

I exempel (26) fungerar *ska* i första hand som ett stilistiskt tillägg som skribenten gjort. Meningen hade fungerat lika bra med en faktisk proposition. I många andra meningar i materialet är *ska* av större betydelse för att inte skribenten ska säga för mycket.

Bland flickorna i årskurs 9 förekommer dessutom hjälpverbet *borde* som behövlighetsmarkör. Detta exemplifieras nedan.

(27) Snön *borde* börja komma snart också. (9F16)

I exempel (27) rör det sig om skribentens egen uppfattning. Så är också fallet i de flesta andra meningar som innehåller hjälpverbet *borde*.

Bland eleverna i årskurs 9 är det relativt vanligt med flera olika icke-faktiska propositioner i en och samma mening. I de flesta fall rör det sig om en icke-faktisk proposition som uttrycker antagande (villkorsbisats) som används tillsammans med en eller flera icke-faktiska propositioner från någon av de två andra kategorierna. Nedan finns exempel på detta.

(28) Man *måste* klä på sig mera och tjockare kläder *om* man *ska* vara ute [...] (9P2)

Exempel (28) består av tre icke-faktiska propositioner: två som anger behövlighet (*måstelska*) och en som anger antagande (*om*). I exempel (29) har eleven använt en

icke-faktisk proposition som uttrycker antagande (*om*) och en som uttrycker sannolikhet (*kan*).

- (29) Fast *om* det är en hård vinter *kan* det ibland vara över minus 20 grader [...] (9F7)

Att använda flera icke-faktiska propositioner i en och samma mening ger lätt ett osäkert intryck. Framför allt i exempel (29) där den ena icke-faktiska propositionen är en proposition som uttrycker sannolikhet.

Det finns också ett fåtal meningar (men inga satser) som innehåller en icke-faktisk proposition ur alla tre kategorier. Exempel (30) är en mening som består av två huvudsatser och en bisats.

- (30) Någon gång *kan* det bli snöstorm och då *borde* man inte vara ute *om* man vill frysa och gå vilse. (9F14)

I exempel (30) har eleven använt sig av *kan* som uttrycker sannolikhet, *borde* som uttrycker behövlighet och *om* som uttrycker antagande.

Flickorna varierar valet av markörer mer än pojkarna. Dock kan man ändå konstatera att både flickorna och pojkarna är mycket homogena vad gäller valet av markör, även om variationen är mindre bland pojkarna.

4.4 Slutsatser

Överlag kan man konstatera att det i den här typen av texter inte förekommer särskilt mycket icke-faktiska propositioner och variationen är inte heller så stor. Åtminstone är det ingen omöjlighet att skriva en uppsats helt och hållet innehållandes endast faktiska propositioner, alltså absoluta fakta. Valet av icke-faktiska propositioner kan bland annat ha att göra med vilken ”stil” skribenten väljer. Om skribenten redan från början

beskriver olika skeden under vintern i Finland som möjliga eller sannolika så är sannolikheten stor att samma stil fortsätter genom hela uppsatsen. Om skribenten däremot väljer att uttrycka allting med faktiska propositioner så är detta också lätt ett genomgående drag i hela texten.

Användningen av icke-faktiska propositioner och modalitetsmarkörer ökar ju högre upp i årskurserna man kommer. Detta gäller både flickorna och pojkarna. I årskurs 3 finns det både flickor och pojkar som inte har använt en enda icke-faktisk proposition. I årskurs 6 och 9 är det bara bland pojkarna som det finns personer som inte har använt modalitetsmarkörer. Sannolikhetsmarkörerna är de överlägset vanligaste i alla tre årskurser och antagandemarkörerna är de ovanligaste. Variationen bland modalitetsmarkörerna blir också större i och med att eleverna blir äldre, dvs. eleverna i årskurs 9 använder olika typer av modalitetsmarkörer i högre grad än eleverna i årskurs 3 och 6.

Något som bör nämnas är att användningen i medeltal av icke-faktiska propositioner är högre i årskurs 6 än i årskurs 9 när det gäller sannolikhet (både flickorna och pojkarna) och när det gäller antagande (endast pojkarna). Detta framgår tydligt om man jämför tabell 12 och 17. Dock bör man komma ihåg att det i dessa uträkningar bara har tagits med de elever som har använt minst en icke-faktisk proposition. Detta innebär att siffrorna skulle se lite annorlunda ut om även de elever som inte använt modalitetsmarkörer hade tagits med.

Det är inte helt lätt att dra några slutsatser om vad skillnaderna mellan pojkarna och flickorna beror på och varför de icke-faktiska propositionerna har fördelats som de har gjort. Tar man i beaktande endast de som har använt icke-faktiska propositioner (vilket jag har gjort genomgående i hela analysen) så är pojkarna mer homogena än flickorna. Flickorna uppvisar större individuella skillnader. Som redan har konstaterats så verkar användningen av modalitetsmarkörer ofta röra sig om individens eget tycke och smak. Dessutom inverkar den ”stil” eller det angreppssätt man väljer i början av uppsatsen på hela texten. Att antagandemarkörerna är så få kan bero på att eleverna har skrivit om ett mycket bekant ämne. Rubriken ”Nu blir det vinter i Finland” ger inte utrymme för

speciellt mycket antaganden. Det faktum att sannolikhetsmarkörerna är överlägset flest är inte heller så konstigt. Mycket av det man kan göra eller vara med om på vintern är ingenting som med säkerhet kommer att ske. Vädret är föränderligt och människans aktiviteter kan man aldrig vara helt säker på. Eleverna vet vad man *kan* göra och vad som *kan* hända och därför uttrycker de också dessa saker som sannolika.

Det stora frågetecknet gäller propositionerna som uttrycker behövlighet. Inte för att det är den näst största kategorin utan för att skillnaden mellan pojkarna och flickorna är så stor. Det är den kategori där pojkarnas användning är högre procentuellt sett än flickornas (se tabell 8, 13 och 18). Största skillnaden mellan pojkar och flickor finner man i årskurs 6. Är pojkarna mer intresserade av hur saker bör, måste eller ska vara? Är de mer praktiskt lagda? Det är omöjligt att säga hur pojkarna har tänkt när de har skrivit. Man kan bara spekulera. Pojkarna har dock använt färre sannolikhetsmarkörer än flickorna. Flickorna tenderar att överanvända sannolikhetsmarkörerna och därför blir de två andra kategorierna procentuellt sett mindre. Pojkarna är mer jämna i sin användning.

De resultat som jag har fått i min analys överensstämmer med det som Petterson (1989: 159–175) tar upp. Enligt Petterson skriver äldre elever längre uppsatser än yngre elever och detta i sin tur leder till att äldre elevers uppsatser innehåller mer iakttagelser, påståenden, förklaringar, reflektioner, slutsatser och invändningar. Skribenten är alltså mer synlig i äldre elevers texter och de ger fler uttryck för känslor, värderingar och åsikter. I mitt material innehåller niornas texter flest modalitetsmarkörer medan treornas innehåller minst. Det finns också vissa språkliga drag som ökar sin frekvens under hela grundskolan för att sedan sjunka i gymnasiet. Topparna brukar förekomma mitt i tonåren. Sådana språkliga drag är bl.a. modala adverb. Så är fallet också i mitt material. Petterson fortsätter med att säga att försiktighet och tvekan antas vara en tonårsbenägenhet. Denna benägenhet syns i mitt material redan i årskurs 6.

5 ANALYS AV MODALITET I SAMBAND MED STIMULUSORDEN

I detta kapitel kommer jag att ge kvantitativ information gällande förekomsten av olika typer av icke-faktiska propositioner i samband med de olika stimulusorden. Jag kommer även att ge kvalitativ information i form av exempel. Exempelen kommer jag att analysera närmare och diskutera varför eleven kan ha tänkas valt en icke-faktisk proposition. Kapitlet är indelat i avsnitt enligt stimulusorden. Vissa av stimulusorden (bl.a. *människan*) har i mycket stor omfattning beskrivits med icke-faktiska propositioner. I sådana fall kommer jag inte att behandla alla enskilda icke-faktiska propositioner utan jag väljer några relevanta exempel som på bästa sätt belyser det jag vill analysera. Om det inom en årskurs under ett stimulusord finns flera nästan identiska icke-faktiska propositioner har jag valt att bara ta med en av dem. Om det endast finns två eller tre icke-faktiska propositioner men de är mycket olika har jag tagit med alla. Att det inte förekommer icke-faktiska propositioner vid vissa stimulusord betyder inte att eleverna inte har skrivit om detta. De har bara uttryckt informationen som absoluta fakta, dvs. som faktiska propositioner.

5.1 Vädret

Vädret har i viss mån omnämnts med icke-faktiska propositioner i årskurs tre. Icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet är vanligast. Icke-faktiska propositioner som uttrycker behövlighet har inte använts alls gällande vädret. Eleverna i årskurs tre har använt tolv icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet och två icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande.

Det vanligaste när det gäller användningen av icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet i samband med stimulusordet *Vädret* är att berätta om temperaturen. Temperaturen är ett föränderligt fenomen och det är varken ändamålsenligt eller ens möjligt att beskriva den med faktiska propositioner. I exempel (31) och (32) har eleverna valt att berätta hur kallt det kan vara när det är som kallast på vintern.

(31) På vintern *kan* de bli enda upp till 20 minus grader. (3F5)

(32) [...] temperaturen *kan* sjunka till -30°C. (3F20)

Både exempel (31) och (32) berättar om samma fenomen även om det skiljer 10 grader mellan dem och elev 3F5 i exempel (31) inte har förstått eller kommit ihåg att temperaturen går ner eller sjunker när det blir minusgrader.

Exempel (33) och (34) handlar också om temperatur, men om en mer varaktig sådan. I exempel (33) berättar eleven om vilken temperaturen kan vara på vintern. I exempel (34) nämns inga grader utan temperaturen beskrivs med hjälp av ett adjektiv.

(33) På vintern *kan* det ungefär vara 20-15 grader kalt. (3P11)

(34) Ibland *kan* det bli varmare. (3P5)

Elev 3P11 i exempel (33) har inte riktigt klart för sig hur man uttrycker grader och har svängt om de båda talen. Båda exemplen kunde uttryckas med faktiska propositioner. I exempel (33) borde man då möjligtvis ha lite större spann mellan graderna för att det ska spegla verkligheten. I exempel (34) kunde man lika bra använda *är* eller *blir* istället för *kan bli*.

Det finns också en del icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet som handlar om snö i årskurs 3. Exempel (35) och (36) berättar om snöns ankomst.

(35) [...] det *kan* komma snö redan i Augusti [...] (3F11)

(36) Det *kan* komma snö redan i Oktober [...] (3F12)

Både det som sägs i exempel (35) och i exempel (36) är sant även om elev 3F11 i exempel (35) är aningen mer extrem och det skiljer två månader mellan tidpunkterna i exemplen. Det är tack vare användningen av icke-faktiska propositioner som det är

möjligt att skriva två så pass olika påståenden med i princip lika stor sanningshalt. Dock är det nog mer sannolikt att snön kommer i oktober än i augusti.

De två icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande som finns i årskurs 3 handlar båda om snö. Jag har valt att räkna dessa båda till stimulusordet *vädret*. Snöns vara eller icke-vara är ett väderfenomen även om det också kunde tänkas höra till stimulusordet *Marken*. I exempel (37) och (38) handlar det inte om när snön kommer utan snön finns och detta påverkar andra saker. I exempel (37) fortsätter meningen med att berätta om vad man kan göra. Exempel (38) beskriver vad som händer när snön smälter.

(37) *Om det är mycket snö [...] (3F4)*

(38) *Om snön smälter så blir det vatten. (3F9)*

Exempel (37) och (38) kunde båda skrivas med faktiska propositioner utan att innebörden skulle förändras nämnvärt. Man kan inte veta vad och hur skribenterna har tänkt men det är mycket möjligt att det här rör sig om att man velat uppnå en viss stil, medvetet eller omedvetet.

I årskurs sex har också bara icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet och antagande använts när det gäller *Vädret*. Icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet har använts 13 gånger och icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande har använts sex gånger.

Av de icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet så innehåller alla hjälpverbet *kan*. Icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet har använts för att beskriva temperaturen och allmänna väderfenomen. I exempel (39) har elev 6F5 berättat hur det kan vara en klar vinterdag.

(39) [...] under en klar dag *kan* solen lysa [...] (6F5)

Meningen i exempel (39) kunde hellre ha uttryckts med en faktisk proposition. Om det är klart väder så kan solen inte bara lysa utan den lyser faktiskt. Att använda en icke-faktisk proposition ger ett aningen osäkert intryck här.

I årskurs 6 har man på samma sätt som i årskurs 3 ofta valt att berätta om temperaturen och temperaturförändringar med hjälp av icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet. I exempel (40) och (41) beskrivs temperaturen på ett mer ingående sätt medan den i exempel (42) beskrivs på ett allmännare plan.

(40) Det *kan* bli -20°C och kallare. (6F7)

(41) [...] och *kan* gå på minusgrader. (6F8)

(42) Det *kan* bli väldigt kallt ute [...] (6P15)

I exempel (40) är det befogat att använda en icke-faktisk proposition som uttrycker sannolikhet. Det är mycket sannolikt att det blir kallare än -20°C i Finland under vintern, men det är ändå inte så kallt hela tiden. En faktisk proposition i det här sammanhanget skulle ha sagt för mycket. I exempel (41) är propositionen däremot aningen vag. Det blir minusgrader i Finland under vintern. Det är inte sannolikt, eller ens möjligt, att det skulle vara plusgrader hela vintern. I exempel (42) fyller det modala hjälp verbet en funktion. I och med att eleven har använt förstärkningsordet *väldigt* så skulle en faktisk proposition ha varit för onyanserad.

Eleverna har också använt icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet för att berätta om andra väderfenomen. I exempel (43) beskrivs blåsten och i exempel (44) snön.

(43) Det *kan* betyda en kall frisk blåst [...] (6P14)

(44) [...] den *kan* komma tidigare och senare. (6F1)

Både i exempel (43) och exempel (44) fyller det modala hjälp verbet en funktion. Användningen av *kan* visar på vädrets föränderlighet och osäkerhet. Man kan inte veta hur vädret kommer att vara. Dock kunde både exempel (43) och (44) ha skrivits som faktiska propositioner utan att ha blivit osanningar.

De icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande har i de flesta fall handlat om temperaturen. Det finns även några propositioner som handlar om snön. Eleverna i årskurs 6 har här alltid använt en *om*-bisats. Exempelen (45), (46) och (47) visar detta.

(45) [...] *om* det är plusgrader. (6P1)

(46) [...] *om* det är plus eller noll grader [...] (6F4)

(47) [...] *om* det är mycket kallt är snön hård. (6P16)

Det är lätt att rättfärdiga användningen av icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande eftersom de är just antaganden som ofta uttrycks med hjälp av en villkorsbisats. Exempel (47) kunde ha uttryckts med en faktisk proposition: *om* kunde ha bytts ut mot t.ex. *när*.

Eleverna i årskurs nio har beskrivit vädret med icke-faktiska propositioner ur alla tre kategorier. I årskurs nio är icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande ovanligast när det gäller stimulusordet *Vädret*. Det finns bara en sådan. Icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet har använts 14 gånger och icke-faktiska propositioner som uttrycker behövlighet har använts fem gånger.

Temperaturen uttrycks för det mesta med faktiska propositioner i årskurs 9 till skillnad från i årskurs 3 och 6. Exempelvis har elev 9P8 skrivit ”Vi har 15–20 minus grader vanligtvis”. Dock finns det andra väderfenomen som har beskrivits med icke-faktiska propositioner. Av de icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet beskriver en stor del något allmänt väderfenomen. Exempel (48), (49) och (50) visar detta.

(48) Vädret i Finland *kan* variera ganska mycket [...] (9P7)

(49) Det *kan* vara riktigt kalla dagar [...] (9F6)

(50) [...] den *kan* också vara mild och våt. (9F7)

I exempel (48) kunde eleven lika bra ha använt en faktisk proposition utan att fara fram med osanningar. Exempel (49) och (50) kräver däremot den icke-faktiska propositionen och det modala hjälpverbet.

I årskurs 9 har det även använts andra modalitetsmarkörer än hjälpverbet *kan* i icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet. I exempel (51) har eleven använt modalitetsmarkören *kanske*.

(51) [...] och haglar *kanske*. (9P16)

Att eleven i exempel (51) har valt att använda en icke-faktisk proposition är berättigat eftersom det inte alls är säkert att det haglar under vintern (eller hösten) i Finland.

En annan stor del av de icke-faktiska propositionerna som uttrycker sannolikhet har att göra med nederbörden och då främst snön. I exemplen (52)–(55) visas olika varianter av detta. Det vanligaste är att uttrycka sannolikhet med hjälp av hjälpverbet *kan*, men det förekommer också andra modalitetsmarkörer så som *kanske* och *troligen* (exempel (53) och (55)).

(52) [...] så *kan* det komma bara lite snö [...] (9P10)

(53) [...] *kanske* hela världen är vit. (9F3)

(54) Snö *kan* se ut på många sätt [...] (9F12)

(55) *Troligen* det största synliga fenomenet är snön! (9F15)

Alla fyra exempel behöver den icke-faktiska propositionen för att vara sanna. Än en gång kan man konstatera att vädret är något så föränderligt att det är svårt att beskriva det med endast faktiska propositioner.

Den enda icke-faktiska proposition som uttrycker antagande när det gäller vädret bland eleverna i årskurs 9 handlar på sätt och vis om temperaturen. Eleven i exempel (56) har valt att uttrycka antagandet med en *om*-bisats.

(56) *Om* det är en hård vinter [...] (9F7)

Uttrycket ”en hård vinter” innebär en kall vinter och syftar i första hand på temperaturen. Man kan även se det som att det syftar på vädret i allmänhet. Eleven kunde ha börjat meningen med *när* och gjort om den till en faktisk proposition.

De icke-faktiska propositioner som uttrycker behövlighet i årskurs 9 handlar antingen om temperaturen eller om nederbörden. Nedan finns exempel på båda två. Hjälpverbet *måste* som är vanligt i icke-faktiska propositioner som uttrycker behövlighet har inte använts när det gäller vädret, istället har man använt *ska*.

(57) Självklart *skall* temperaturen ligga där kring -10° [...] (9F10)

(58) Snön *borde* börja komma snart också. (9F16)

I exempel (57) har eleven valt hjälpverbet *ska/skall* och det fyller här samma funktion som hjälpverbet *måste*. I exempel (58) används hjälpverbet *borde*. Meningen i exempel (57) ger i allra högsta grad uttryck för en egen åsikt och kunde inte gärna uttryckas med en faktisk proposition. Meningen i exempel (58) kunde däremot ha skrivits som en faktisk proposition.

5.2 Vattendragen

I årskurs tre har det inte använts en enda icke-faktisk proposition för att beskriva stimulusordet *Vattendragen*. Eleverna i årskurs 3 har i rätt liten utsträckning behandlat sådant som rör vattendragen i sina texter. Ofta rör det sig bara om någon enstaka mening där eleverna konstaterar med en faktisk proposition att vattnet fryser till is.

Eleverna i årskurs sex har i någon mån använt icke-faktiska propositioner gällande detta stimulusord. Icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet har använts två gånger och icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande har använts fem gånger. Icke-faktiska propositioner som uttrycker behövlighet har inte använts alls.

De två icke-faktiska propositionerna som uttrycker sannolikhet handlar om isen. Det bildas is på vattendragen på vintern och detta leder i sin tur till olika saker. Det är hjälpverbet *kan* som har använts.

(59) [...] *kan* den brista. (6P14)

I exempel (59) beskriver eleven vad som kan hända om isen är tunn. Meningen kunde ha skrivits med en faktisk proposition men enligt min åsikt är det berättigat att använda en icke-faktisk proposition här. Det finns många faktorer som inverkar på om isen brister eller inte, inte enbart tjockleken på isen.

De icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande handlar också om isen och de innehåller alla gånger en villkorsbisats (*om*-bisats). Exempel (60) och (61) visar detta.

(60) *Om* isen är svag [...] (6P4)

(61) [...] *om* det är starkt is. (6P7)

Både exempel (60) och exempel (61) handlar om isens styrka men ur olika synvinklar. I exempel (60) beskrivs vad som händer om isen är svag och i exempel (61) vad som

händer om den är stark. I båda meningarna kunde *om* ha bytts ut mot *när* eller *då* för att således skapa faktiska propositioner.

I årskurs nio har man också använt endast ett fåtal icke-faktiska propositioner i samband med stimulusordet *Vattendragen*. Det finns två icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet och en som uttrycker antagande. Inte heller här har icke-faktiska propositioner som uttrycker behövlighet använts.

Även i årskurs 9 handlar de icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet om isen. Den ena eleven har använt hjälpverbet *kan* (exempel (62)) och den andra har använt modalitetsmarkören *nog* (exempel (63)).

(62) [...] som *kan* vara flera meter tjockt på sina ställen. (9F7)

(63) [...] men det håller *nog* att gå på [...] (9F10)

Exempel (62) hade fungerat i princip lika bra med en faktisk proposition. Dock är inte alla istäcken flera meter tjocka på sina ställen och hjälpverbet *kan* understryker detta. I exempel (63) har eleven använt modalitetsmarkören *nog* som kan räknas som ett stilistiskt tillägg. Den här modalitetsmarkören gör just det som modalitetsmarkörer gör, nämligen visar skribentens inställning till det han eller hon skriver.

Den enda icke-faktiska proposition som uttrycker antagande innehåller en *om*-bisats. Även denna icke-faktiska proposition handlar om isen.

(64) Och *om* isen är tillräckligt tjock [...] (9F7)

Meningen i exempel (64) hade fungerat lika bra med en faktisk proposition, vilket ofta är fallet när det gäller en *om*-bisats. Genom att använda en icke-faktisk proposition tar skribenten det säkra före det osäkra och risken att säga för mycket minskar avsevärt.

5.3 Marken

Stimulusordet *Marken* har så gott som aldrig beskrivits med icke-faktiska propositioner. I årskurs 6 finns inte en enda icke-faktisk proposition i samband med stimulusordet *Marken*. Eleverna i årskurs 6 har alltså endast använt faktiska propositioner när de har berättat om marken. I årskurs 3 och 9 finns det dock ett fåtal icke-faktiska propositioner.

I årskurs 3 finns det en icke-faktisk proposition som handlar om *Marken* och den uttrycker sannolikhet. Eleven i exempel (65) har valt hjälpverbet *kan*.

(65) Marken *kan* bli isig och snöig. (3F20)

I exempel (65) beskriver eleven hur marken kan vara på vintern. Detta kunde lika bra ha uttryckts med en faktisk proposition såsom de flesta andra elever i årskurs 3 har gjort när de har beskrivit marken.

I årskurs nio finns det två icke-faktiska propositioner. Den ena uttrycker sannolikhet och den andra uttrycker antagande. Exempel (66) visar den icke-faktiska proposition som uttrycker sannolikhet. Den innehåller hjälpverbet *kan*.

(66) [...] marken *kan* vara hal [...] (9F2)

Exempel (66) behöver den icke-faktiska propositionen för att vara sann. Marken är inte alltid hal på vintern och den är inte hal på alla ställen.

Den icke-faktiska proposition som uttrycker antagande visas i exempel (67). Eleven har valt att använda en villkorsbisats (*om*-bisats).

(67) [...] *om* det inte finns snö på marken [...] (9F10)

I exempel (67) hade det fungerat lika bra med en faktisk proposition. Man kan inte veta hur eleven har tänkt och varför hon har valt en icke-faktisk proposition. Dock är denna

icke-faktiska proposition samtidigt en bisats och det är ovanligt att skriva en text bestående av enbart huvudsatser.

5.4 Växterna

Växterna har ganska sällan beskrivits med icke-faktiska propositioner. I årskurs tre finns det bara en icke-faktisk proposition och den uttrycker sannolikhet. Denna icke-faktiska proposition visas i exempel (68). Eleven har valt att använda hjälpverbet *kan*.

(68) [...] det *kan* bara saker inne i hus [...] (3F10)

Att den icke-faktiska propositionen i exempel (68) handlar om växter framgår av kontexten. Eleven har skrivit att ingenting kan växa på vintern för att sedan precisera att det bara är växter som är inomhus som växer.

I årskurs sex finns det något fler icke-faktiska propositioner. Tre stycken icke-faktiska propositioner uttrycker sannolikhet och en icke-faktisk proposition uttrycker antagande. De tre icke-faktiska propositionerna som uttrycker sannolikhet innehåller alla hjälpverbet *kan* som modalitetsmarkör. Två av dem visas i exemplen nedan.

(69) Växter *kan* man också säga att går i ide. (6F6)

(70) Man *kan* säga att växter går i ide. (6P10)

Både i exempel (69) och i exempel (70) jämför eleverna växterna med djuren. Även den tredje icke-faktiska propositionen som uttrycker sannolikhet handlade om detta. Det är antagligen något som läraren har nämnt eller som stått i någon bok eftersom tre elever har uttryckt detta på samma sätt. Här är det nödvändigt med en modalitetsmarkör eftersom växterna faktiskt inte går i ide utan det hela bara är en metafor.

Den enda icke-faktiska proposition som uttrycker antagande som finns i samband med stimulusordet *Växterna* innehåller en villkorsbisats. Denna icke-faktiska proposition visas i exempel (71).

(71) Men *om* de t.ex. är en bärbuske [...] (6F1)

I exempel (71) handlar det inte om växter i allmänhet utan om bärbuskar. Eleven har vidare skrivit att exempelvis bärbuskar inte dör utan växer upp igen på våren.

Eleverna i årskurs nio har också tre icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet. Det finns ingen som uttrycker antagande men däremot en som uttrycker behövlighet. De tre icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet handlar om varför växterna inte klarar sig så bra under vintern. Dessa visas i exempel (72) och (73).

(72) Växterna i sin tur mår *kanske* inte alltid så bra av kylan [...] (9F11)

(73) [...] då *kan* ju växterna inte dricka [...] (9P7)

I exempel (72) har eleven valt att använda *kanske* som modalitetsmarkör. Här hade eleven kunnat beskriva samma sak med en faktisk proposition. Valet att använda en icke-faktisk proposition ger ett lite osäkert intryck i det här fallet. I exempel (73) har eleven använt hjälpverbet *kan*. Här är valet att använda en icke-faktisk proposition mer befogat eftersom meningen handlar om orsak och verkan.

Den icke-faktiska proposition som uttrycker behövlighet handlar om att rosorna bör få blomma och visas i exempel (74).

(74) [...] ännu en gång *ska* få blomma. (9F3)

Eleven har valt att använda *ska*. Att eleven har valt en icke-faktisk proposition framom en faktisk proposition har i detta fall mycket att göra med stilen. Det hade fungerat lika

bra med en faktisk proposition, men 9F3 vill möjligtvis skapa lite dramatik (något som är genomgående för hela hennes uppsats) och har därför valt att uttrycka det på detta sätt.

5.5 Djuren

I årskurs tre finns det en enda icke-faktisk proposition som använts för att beskriva *djuren*. Detta är en icke-faktisk proposition som uttrycker behövlighet. Denna proposition visas i exempel (75)

(75) Djuren *måste* hita mat på sommaren och hösten [...] (3P8)

Eleven i exempel (75) har valt hjälpverbet *måste*. Eftersom det är djurens överlevnad som står på spel så är det berättigat att använda en icke-faktisk proposition. Det är kalla fakta att alla djur inte överlever vintern om tillgången på mat varit dålig under sommaren och därför passar en icke-faktisk proposition som uttrycker behövlighet bra in här.

I årskurs sex finns det två icke-faktiska propositioner. Den ena uttrycker sannolikhet och den andra uttrycker behövlighet. Dessa två finns i exempel (76) och (77)

(76) En del djur *kan* byta färg [...] (6F11)

(77) [...] då *måste* den fa ut och jaga [...] (6P4)

Exempel (76) visar den icke-faktiska proposition som uttrycker sannolikhet. Här har *kan* använts som modalitetsmarkör. I exempel (77) finns den icke-faktiska proposition som uttrycker behövlighet och här har eleven använt *måste*. Exempel (76) hade utan problem kunnat skrivas som en faktisk proposition. Som det är nu ger propositionen i exempel (76) ett mycket osäkert intryck.

I årskurs nio förekommer det två icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet. Exempel (78) och (79) visar dessa två propositioner.

(78) [...] *kanske* i en lövhög [...] (9F9)

(79) [...] och de *kan* flyga långt. (9F9)

I exempel (78) har *kanske* använts som modalitetsmarkör och i exempel (79) *kan*. Exempel (78) handlar om var igelkotten övervintrar och exempel (79) handlar om flyttfåglar. Inget av exemplen skulle kunna ändras till en faktisk proposition utan att innehållet skulle bli osant.

5.6 Människan

Människan är det stimulusord som i störst omfattning har beskrivits med hjälp av icke-faktiska propositioner. I alla tre årskurser finns det icke-faktiska propositioner ur alla tre kategorier för att beskriva och berätta om människan. Fördelningen följer också samma mönster i alla årskurser.

I årskurs tre finns det 48 icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet i samband med stimulusordet *Människan*. Det finns endast två icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande. Icke-faktiska propositioner som uttrycker behövlighet förekommer 19 gånger. De flesta meningar med icke-faktiska propositioner är skrivna i man-passiv. I en del meningar står *människan* eller *vi* som subjekt.

Alla icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet gällande stimulusordet *Människan* handlar om vad människor gör på vintern. Några av de icke-faktiska propositionerna som uttrycker sannolikhet kan sägas vara någon form av allmänna konstateranden. Nedan finns ett exempel på detta.

(80) Man *kan* göra mycket på vintern [...] (3P14)

I exempel (80) konstaterar eleven att det finns mycket man kan göra på vintern. Eleven har använt hjälpverbet *kan*. Detta är befogat eftersom alla människor inte gör alla tänkbara saker.

En mycket stor del av de icke-faktiska propositionerna som uttrycker sannolikhet handlar om vad människan kan göra med snön. Exempel (81), (82) och (83) handlar alla om människan och snön. Jag har valt att räkna dessa till stimulusordet *Människan* eftersom det är den mänskliga aktiviteten som står i fokus.

(81) Och så *kann* mann ha snöbolskrig. (3F3)

(82) [...] så *kan* man bygga snö tunnlar. (3F4)

(83) Med snö *kan* man leka [...] (3F7)

I alla tre exempel har eleverna använt *kan* som modalitetsmarkör. Dessa tre icke-faktiska propositioner kunde inte gärna skrivas om till faktiska propositioner. Långt ifrån alla människor har snöbollskrig, bygger snötunnlar eller leker med snön.

Det finns också några icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet som handlar om vad människan kan göra med eller på isen. Exempel (84) visar detta.

(84) Man *kan* gå på isen [...] (3F10)

Eleven i exempel (84) har använt hjälpverbet *kan*. Även andra elever har uttryckt detta på nästan samma sätt. Ofta handlar det om att förklara hur tjock eller stark isen är. Dessa propositioner hör ändå samman med stimulusordet *Människan* eftersom de handlar om vad människan gör.

En betydande del av de icke-faktiska propositionerna som uttrycker sannolikhet berättar om olika vintersporter. I exempel (85), (86) och (87) visas några varianter av detta.

(85) Då *kan* man åka skridskor och skidor. (3P17)

(86) [...] som man *kan* skрина på. (3F16)

(87) Man *kan* också fara och åka slalom. (3F14)

Även här har alla elever använt hjälpverbet *kan* som modalitetsmarkör. Ingen av meningarna kunde omskrivas med en faktisk proposition utan att innehållet skulle bli osant.

De icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande innehåller alla en villkorsbisats. I exempel (88) handlar propositionen om människan och snön, medan exempel (89) är mera allmän.

(88) *Om* man bygger snögubbe [...] (3F9)

(89) *Om* man går ut [...] (3P6)

Exempel (89) kunde ändras till en faktisk proposition eftersom alla människor går ut någon gång under vintern. Med propositionen i exempel (88) är det däremot mer tveksamt. Genom att eleven har använt en *om*-bisats och därigenom en icke-faktisk proposition understryker hon att inte alla människor bygger snögubbar och detta är ju sant.

Av de icke-faktiska propositioner som uttrycker behövlighet handlar den största delen om vad människan bör ha på sig i klädväg på vintern. Exempel (90), (91) och (92) ger tre olika synvinklar på detta.

(90) Människan *måste* ha mera kläder på sej. (3P8)

(91) [...] *moste* man lega på varmare kläder. (3F6)

(92) [...] vi *måste* ha vinter kläder på oss. (3F12)

I alla tre exempel används *måste* som modalitetsmarkör. Även om de tre exemplen behandlar samma sak så finns det en del skillnader. I exempel (90) används *människan* som subjekt och eleven skriver att man ska ha ”mera kläder” på sig. I exempel (91) används man-passiv och kläderna ska vara varmare. Eleven i exempel (92) har använt *vi* som subjekt och kläderna som ska användas är vinterkläder. Att eleverna har valt att berätta om detta med icke-faktiska propositioner som uttrycker behövlighet är intressant. Alla människor i Finland har antingen mera, varmare eller vinteranpassade kläder på vintern. Eleverna kunde ha använt faktiska propositioner istället. Genom att de har använt *måste* blir meningarna mer förmanande och man kan höra föräldrarnas eller andra vuxnas ”röster” i bakgrunden.

Det förekommer också icke-faktiska propositioner som handlar om andra saker som bör göras på vintern. I exempel (93) visas en sådan sak.

(93) [...] sen *måste* man skrapa bilfönstrena [...] (3F18)

Eftersom en elev i årskurs 3 inte har någon egen bil måste eleven i exempel (93) ha hört av sina föräldrar hur jobbigt det är att skrapa bilfönstren. Detta har etsat sig fast i elevens minne. Att skrapa bilfönstren är knappast något som hör till en tredjeklassists vardag och det skulle vara intressant att veta varför eleven här har valt att omnämna det.

En del av de icke-faktiska propositionerna som uttrycker behövlighet kan ses som uppmaningar eller förmaningar. Exempel (94) och exempel (95) visar två olika varianter av detta.

(94) [...] man *skall* akta att man inte halka. (3F19)

(95) [...] man *måste* si efter att man inte faler [...] (3P13)

I exempel (94) har eleven använt hjälp verbet *skall* som modalitetsmarkör medan eleven i exempel (95) har använt *måste*. Även om båda dessa exempel kunde tänkas höra samman med stimulusorden *Vädret* eller *Marken* (eller t.o.m. *Vattendragen*) så är det enligt mig det mänskliga som är det huvudsakliga i båda propositionerna. Eftersom båda icke-faktiska propositionerna har en uppmanande underton så skulle inte en omskrivning till faktiska propositioner vara att rekommendera.

I årskurs sex förekommer det 51 icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet i samband med stimulusordet *Människan*. Det finns tre icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande. Icke-faktiska propositioner som uttrycker behövlighet förekommer 16 gånger. De flesta icke-faktiska propositionerna är skrivna i man-passiv.

Största delen av de icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet handlar om vad människan kan göra med snön. Exempel (96), (97) och (98) visar varianter på detta.

(96) Av snö *kan* man bygga olika saker [...] (6P6)

(97) Man *kan* bygga snögubbar [...] (6F9)

(98) Man *kan* ha snökrig [...] (6P9)

Propositionen i exempel (96) är ganska allmän medan propositionerna i exempel (97) och (98) är mer specifika. Alla exempel innehåller *kan* som modalitetsmarkör. De icke-faktiska propositionerna fyller en funktion i dessa tre exempel eftersom långt ifrån alla människor gör dessa saker. Eleverna berättar bara vad man kan göra.

Exempel (99) och exempel (100) handlar inte om människan och snön i direkt mening utan snarare om olika vintersporter eller -aktiviteter som man kan utöva. Dock förutsätter dessa aktiviteter att snö finns.

(99) Man *kan* då även skrinna och skida. (6F1)

(100) På vintern *kan* man åka pulka [...] (6P10)

Även flera andra elever har skrivit om att skrinna, skida och åka pulka. Många har dock sett det som en självklarhet och uttryckt det med faktiska propositioner. Jag anser att valet att använda icke-faktiska propositioner är försvarbart eftersom dessa aktiviteter är sådana som inte alla håller på med.

Många elever har också valt att skriva om vad människan kan göra på isen. På samma sätt som i årskurs 3 är kontexten ofta att förklara isens styrka. Det är ändå människans aktivitet som fokuseras och därför har dessa propositioner räknats till stimulusordet *Människan*. Nedan visar tre exempel olika aspekter av detta.

(101) [...] så att man *kan* gå på det [...] (6P15)

(102) [...] *kan* köra bil på den. (6F4)

(103) [...] att man *kan* hallka på denn [...] (6F1)

I alla tre exempel har eleverna valt att använda hjälp verbet *kan*. Det vore ingen idé att använda faktiska propositioner istället för icke-faktiska propositioner i de här fallen.

Som redan tidigare nämndes finns det tre icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande i samband med stimulusordet *Människan*. Jag har valt att ta med alla tre propositioner här eftersom de är så pass olika och behandlar olika saker. Exempel (104), (105) och (106) visar dessa icke-faktiska propositioner.

(104) [...] *om* man vill. (6F2)

(105) [...] *om* man tar den i handen [...] (6F5)

(106) [...] *om* man vill simma [...] (6P6)

Alla tre icke-faktiska propositioner innehåller en *om*-bisats. Propositionen i exempel (104) är mycket allmän. Det är genom kontexten som handlar om olika vinteraktiviteter som sambandet med stimulusordet *Människan* blir uppenbart. I exempel (105) syftar ”den” på snön och exempel (106) handlar om att såga upp en vak i isen.

Även i årskurs 6 handlar största delen av de icke-faktiska propositionerna som uttrycker behövlighet om sättet att klä sig på vintern. Detta uttrycks som någon form av uppmaningar och nedan finns tre exempel för att illustrera detta.

(107) Man *måste* ha på seji varmare kläder [...] (6F2)

(108) [...] så man *måste* också ha speciella skor. (6F1)

(109) Man *måste* klä på sig mycker kläder. (6P8)

I exempel (107) och (109) berättar eleverna om kläderna: de ska vara varmare och många. Eleven i exempel (108) har tagit fasta på skorna. Alla tre elever har använt *måste* som modalitetsmarkör. Hjälpverbet *måste* är också den modalitetsmarkör som övriga elever har använt när de har berättat om kläderna med en icke-faktisk proposition som uttrycker behövlighet.

Det finns också andra saker som man är tvungen att göra på vintern. Sådana saker har i viss mån uttryckts med en icke-faktisk proposition som uttrycker behövlighet. Så är fallet i exempel (110).

(110) [...] man *måste* skotta snö. (6P2)

I exempel (110) har eleven använt hjälpverbet *måste*. Det här exemplet liknar exempel (93) där en elev i årskurs 3 berättade om att skrapa bilfönstren. Även om det är mycket möjligt att en pojke i årskurs 6 har skottat snö någon gång så hör det knappast till de sysslor som han förväntas utföra på vintern.

Det förekommer också en del icke-faktiska propositioner som uttrycker behövlighet som handlar om isen och farorna med den. Dessa har ofta drag av uppmaning eller förmaning. Nedan exemplifieras detta.

(111) Då *måste* man snabbt ta sig upp [...] (6P14)

(112) [...] man *måste* akta sig. (6P12)

(113) Därför *ska* man akta sig på isen! (6P1)

I exempel (111) berättar eleven vad man bör göra om isen går sönder under en. Exempel (112) och (113) är rena uppmaningar. Eleverna i exempel (111) och (112) har använt sig av *måste* som modalitetsmarkör, medan eleven i exempel (113) har använt *ska*. De båda hjälpverben fyller här i princip samma funktion även om *måste* är något starkare.

Stimulusordet *Människan* har i årskurs nio beskrivits 45 gånger med en icke-faktisk proposition som uttrycker sannolikhet. Icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande förekommer sex gånger. Icke-faktiska propositioner som uttrycker behövlighet har använts 19 gånger. Även i årskurs 9 är man-passiv det vanligaste sättet att referera till människan. I några enstaka fall har eleverna använt t.ex. *människan* och *vi* som subjekt.

Av de icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet har de flesta att göra med olika vinteraktiviteter. Propositioner som handlar om att leka och bygga med snön är inte lika framträdande som i årskurs 3 och 6. Istället har eleverna koncentrerat sig mera på andra aktiviteter och sporter. I exempel (114), (115) och (116) visas detta.

(114) [...] så att man *kan* bygga snögubbar [...] (9F1)

(115) [...] man *kan* skida, skrinna, pulka, bygga snögubbar [...] (9F8)

(116) [...] *kanske* gå ut och vandra [...] (6P10)

I exempel (114) och (115) har eleverna använt *kan* som modalitetsmarkör, medan eleven i exempel (116) har använt *kanske*. I alla tre fall är den icke-faktiska propositionen berättigad eftersom eleverna berättar vad som är möjligt att göra, inte vad alla med säkerhet gör.

Det finns också en del icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet som handlar om isen och vad man kan göra på den. På samma sätt som i de andra årskurserna så handlar det ofta om ett sätt att förtydliga hur stark isen är. Nedan finns ett exempel på detta.

(117) [...] *kan* man till och med köra bil över isen [...] (9F5)

Eleven i exempel (117) har använt hjälpverbet *kan*. Den icke-faktiska propositionen är av betydelse här eftersom långt ifrån all is håller för en bil. Dock visar också ”till och med” på att det rör sig om något lite mer ovanligt och tillsammans med detta kunde även en faktisk proposition fungera.

I årskurs 9 förekommer det också andra fordon som människan använder på vintern. I exempel (118) berättar eleven om att köra snöskoter.

(118) [...] *kanske* någon också kör snöskoter. (9F1)

I exempel (118) används *kanske* som modalitetsmarkör. Modalitetsmarkören här skapar ett aningen osäkert och försiktigt intryck, framför allt i samspel med ”någon”.

Det är rätt vanligt att använda *nog* som modalitetsmarkör i icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet. Exempel (119) och (120) illustrerar detta.

(119) [...] de flesta finländare tycker *nog* säkert som jag [...] (9F10)

(120) [...] söker *nog* upp en backe [...] (9F13)

Modalitetsmarkören *nog* är lite av ett onödigt tillägg som meningen i sig skulle klara sig bra utan. Dock är det fråga om ett sätt för skribenten att understryka och betona någonting. Det är värt att notera att eleven i exempel (119) har använt ”de flesta finländare” som subjekt. Detta subjekt förekommer bara en gång i materialet.

Isen och människan får utrymme igen i icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet som handlar om farorna med att gå på isen. I de två exemplen nedan har *kan* använts som modalitetsmarkör.

(121) [...] där *kan* man falla igenom [...] (9P17)

(122) [...] man *kan* trilla i och drunkna [...] (9F15)

Både exempel (121) och exempel (122) kan ses som någon form av varningar. Eleverna berättar vad som kan hända om det går riktigt illa. Eleven i exempel (122) är något mer dramatisk men propositionen är likväl sann.

De icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande är av mycket varierande karaktär, något som kommer väl fram i exemplen nedan. Gemensamt för dem alla är att de innehåller en villkorsbisats.

(123) [...] *om* man är en normal Finländare [...] (9F10)

(124) [...] *om* man vill frysa och gå vilse. (9F14)

(125) *Om* man är deprimerad [...] (9P6)

Även om de icke-faktiska propositionerna i exempel (123), (124) och (125) behandlar vitt skilda saker så handlar de alla om någon slags mänsklig aktivitet. Precis som i

många andra fall när det gäller icke-faktiska propositioner som uttrycker antagande så kunde *om* relativt enkelt ersättas av *då* eller *när* för att skapa faktiska propositioner istället. I ovanstående tre fall är det villkorliga dock av så stor vikt att innebörden skulle ändras om propositionerna skulle vara faktiska.

Största delen av de icke-faktiska propositionerna som uttrycker behövlighet handlar om vilka kläder man bör sätta på sig på vintern. Detta följer samma mönster som i årskurs 3 och 6. Nedan finns tre exempel på olika sätt att se på vinterkläder.

(126) [...] *måste* man ha 5 lager med kläder [...] (9F10)

(127) [...] vi människor *måste* sätta på vinterkläder [...] (9F14)

(128) På vintern *måste* man ha varma kläder [...] (9P9)

I alla tre exempel har eleverna använt *måste* som modalitetsmarkör. Utgångspunkten för alla tre skribenter är att det inte går att ha samma kläder på vintern som på sommaren. I exempel (126) betonas kvantiteten och i exempel (128) kvaliteten. Enligt eleven i exempel (127) använder människorna speciella kläder anpassade för vintern. Alla tre elever har rätt i sina påståenden. Det vore dock intressant att veta varför man väljer att använda *måste* istället för att skriva en faktisk proposition. Exempel (126) som antagligen är menat som en humoristisk överdrift kunde inte gärna ändras till en faktisk proposition, men det kunde däremot exempel (127) och (128) utan problem.

Några elever har också berättat med icke-faktiska propositioner som uttrycker behövlighet varför man bör använda mer eller varmare kläder på vintern. Exempel på en sådan proposition finns i exempel (129)

(129) [...] så man inte *skall* frysa [...] (9F6)

I exempel (129) har eleven använt hjälpverbet *ska* som är lite mildare än *måste*. Propositionen i det här exemplet kunde också ha varit faktisk utan att betydelsen hade förändrats nämnvärt.

Det finns även andra saker som människan är tvungen att göra under vintern. En sådan sak är att skotta snö. Detta har nämnts redan i årskurs 6 men även i årskurs 9 finns det några elever som omtalar snöskottning med icke-faktiska propositioner som uttrycker behövlighet. En variant visas i exempel (130).

(130) [...] då *måste* man skotta bort den [...] (9F14)

I exempel (130) har eleven använt hjälpverbet *måste*. Detta understryker att det rör sig om ett nödvändigt ont. Om propositionen hade varit faktisk så hade inte snöskottningen verkat lika jobbig som den i verkligheten är.

Några icke-faktiska propositioner som uttrycker behövlighet berättar om människan i förhållande till vädret. Nedan finns två exempel på detta.

(131) [...] så vi *skall* klara oss. (9P10)

(132) [...] då *borde* man inte vara ute [...] (9F14)

I exempel (131) har eleven använt hjälpverbet *ska* medan eleven i exempel (132) har använt *borde*. Kontexten i båda exemplen är kyla. I exempel (131) kunde eleven ha använt en faktisk proposition, men exempel (132) behöver den icke-faktiska propositionen. Det finns alltid människor som gör sådant som de inte borde och detta kommer fram i exempel (132).

Det förekommer också propositioner i årskurs 9 som innehåller flera olika modalitetsmarkörer. Det rör sig alltså om flera icke-faktiska propositioner i samma mening. Ett exempel på detta finns nedan.

(133) [...] *om man ska* vara ute [...] (9P2)

I exempel (133) har eleven använt både en icke-faktisk proposition som uttrycker antagande och en som uttrycker behövlighet.

5.7 Slutsatser

Till att börja med bör det nämnas att det i alla tre årskurser finns icke-faktiska propositioner som inte kan räknas höra samman med något av stimulusorden. Här finns tydliga skillnader mellan de yngre och de äldre eleverna. I årskurs tre förekommer det endast en s.k. övrig icke-faktisk proposition. Den uttrycker sannolikhet. I årskurs sex finns det två icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet och som inte kan sägas höra ihop med något stimulusord. Med andra ord hör så gott som alla icke-faktiska propositioner i årskurs tre och sex ihop med något av stimulusorden. I årskurs nio finns det icke-faktiska propositioner utan samhörighet med något stimulusord i alla tre kategorier. Det finns nio icke-faktiska propositioner som uttrycker sannolikhet, två som uttrycker antagande och sex som uttrycker behövlighet.

Vad gäller de icke-faktiska propositioner som hör ihop med stimulusorden så stöder resultatet av analysen mina hypoteser. Det finns stora skillnader mellan de sex stimulusorden gällande användningen av modalitetsmarkörer. Stimulusorden *Människan* och *Vädret* har ofta beskrivits med icke-faktiska propositioner. De fyra andra stimulusorden har mycket sällan beskrivits med icke-faktiska propositioner. Vad detta beror på kan man inte helt säkert veta. Dock spelar det säkert en stor roll att vädret och människan är föränderliga. Dessutom kan eleverna plocka in mycket egna tankar och åsikter när de beskriver människans aktiviteter. De övriga fyra stimulusorden representerar teman som inte direkt är anknutna till elevernas dagliga liv. De är också sådana teman som man får lära sig om i skolan. Möjligtvis kan det vara så att eleverna har fått fakta presenterat för sig i skolan rörande just marken, vattendragen, djuren och växterna, t.ex. i biologi, och sedan i sina uppsatser bara refererar dessa fakta som faktiska propositioner.

När det gäller mängden icke-faktiska propositioner i samband med stimulusorden och valet av modalitetsmarkörer så finns det inga större skillnader mellan årskurserna. I alla tre årskurser är det de samma stimulusord som har dragit till sig icke-faktiska propositioner. Likaså är det de samma stimulusorden som har behandlats med nästan enbart faktiska propositioner. Man kan dock se en tendens att de äldre eleverna, främst eleverna i årskurs 9, använder mer icke-faktiska propositioner även när det gäller de mer ovanliga stimulusorden. I årskurs 9 finns det också en större variation av modalitetsmarkörer.

Slutligen vill jag även belysa mitt sätt att analysera och kommentera exemplen. Att jag har kommenterat propositionerna på så sätt att jag funderat på om en icke-faktisk proposition är nödvändig eller inte betyder inte att icke-faktiska propositioner bör undvikas. De fyller en funktion. Dock kan en överdriven användning ge ett osäkert intryck. I vissa fall är det mycket befogat att använda icke-faktiska propositioner och modalitetsmarkörer, men inte alla gånger. De gånger då modalitetsmarkörer har använts utan att det på något sätt är av betydelse för sanningshalten i texten eller för att visa på någots föränderlighet och osäkerhet kan man tänka sig att det verkligen avspeglar skribentens inställning. Modalitetsmarkören finns i texten enbart för att göra skribenten synlig.

6 SLUTDISKUSSION

Modalitet avser talarens eller skribentens inställning till det han säger eller skriver. Sanningshalten i det skrivna är inte av vikt utan det är endast skribentens förhållande till det han uttrycker som har betydelse. Att uttrycka någonting som absoluta fakta (vare sig det är sant eller inte) kan ge ett intryck av antingen säkerhet eller av okunskap. På samma sätt kan en proposition som innehåller en modalitetsmarkör (t.ex. *möjligtvis*) också ge intryck av antingen okunskap/osäkerhet eller vetenskaplighet. Jag valde att undersöka modalitet eftersom det är just inställningen och förhållandet till det skrivna (eller det sagda) som är i fokus och det som intresserar mig.

Materialet bestod av uppsatser skrivna av elever i årskurs 3, 6 och 9. Texterna har skrivits och samlats in under våren 2009. De ingår som jämförelsematerial i projektet BeViS (Begreppsvärldar i svenskt språkbad) som bedrivs vid Enheten för nordiska språk vid Vasa universitet. Eleverna har skrivit sina texter utgående från rubriken *Nu blir det vinter i Finland* och sex stimulusord (vädret, vattendragen, marken, växterna, djuren och människan). Alla elever i materialet går i grundskolan vilket innebär att de inte har samma kunskap om kritiskt tänkande och vetenskapligt skrivande som till exempel en gymnasiestuderande har. Elever i grundskolan funderar möjligtvis inte lika mycket på hur de formulerar sina påståenden och därför kan modalitetsmarkörerna ge en bild av skribentens förhållande till det skrivna och inte enbart vara ett tekniskt medel för att göra texten mer vetenskaplig, trovärdig eller något annat.

Jag undersökte modalitet i elevtexter ur två synvinklar och därför hade undersökningen två huvudsyften. För det första såg jag på användningen av modalitet i förhållande till skribenternas ålder och kön. Här låg fokusen alltså på eleverna. För det andra så undersökte jag modaliteten i skenet av sex stimulusord (vädret, vattendragen, marken, växterna, djuren och människan) som eleverna fått till sitt förfogande i samband med att de skrev texterna. Här fokuserades de ämnesområden som stimulusorden representerar och modalitet i samband med dem.

Det första syftet med undersökningen var att undersöka förekomsten av modalitet i elevtexter skrivna av elever i årskurs 3, 6 och 9 och att jämföra årskurserna och könen sinsemellan. Jag ville ta reda på vilka typer av modalitetsmarkörer som är vanligast respektive ovanligast i de tre årskurserna. Dessutom ville jag se om det förekommer könsspecifika skillnader. Skulle användningen av modalitetsmarkörer öka med åldern och kunde detta kan säga något om språkutvecklingen? Det andra syftet var att se hur ämnesspecifik användningen av modalitet är. Jag ville undersöka om användningen av modalitet kan vara knuten till vissa ämnesområden. Eleverna fick i anknytning till uppsatsrubriken sex stimulusord (vädret, vattendragen, marken, växterna, djuren och människan) att berätta kring om de önskade. Jag undersökte hur eleverna förhåller sig till det de skriver om de olika ämnesområdena. Jag ville ta reda på om det förekommer mer modalitet när det gäller vissa teman (t.ex. människan). Dessutom ville jag ta reda på om det faktum att eleverna har mer kunskap om vissa ämnen skulle leda till mer eller mindre modalitet.

Forskningsfrågorna var många. Varför väljer en elev att i vissa fall uttrycka något som absoluta fakta och ibland som något som bara är möjligt? Finns det mönster i användningen av modalitetsmarkörer och vad tillför de texten? Vad kan man säga om språkutvecklingen i skenet av modalitetsanvändningen? Uttrycker sig äldre elever mer nyanserat medan yngre elever inte reflekterar lika mycket över det de skriver? Kan en riklig användning av modalitet i värsta fall innebära att man ger ett osäkert intryck?

Målet med undersökningen var att kunna dra vissa slutsatser om användningen av modalitetsmarkörer och att kunna se skillnader och likheter mellan de olika årskurserna. Jag hade även som mål att kunna säga något om varför eleverna använder eller inte använder modalitet. Som arbetshypotes använde jag min egna spontana tanke om att modalitet förekommer mer i de högre klasserna eftersom den kognitiva mognaden ökar med åldern. Äldre elever har en förmåga att bättre se saker ur olika synvinklar. Gällande stimulusorden så var hypotesen att de ämnen som eleverna har mer faktabaserad kunskap om (t.ex. djuren, växterna) beskrivs med mindre modalitet, medan det är svårare att ge absoluta påståenden om ämnen där eleverna har mycket egna erfarenheter

och åsikter (t.ex. människan). Vissa av stimulusorden (t.ex. vädret) beskriver föränderliga fenomen vilket kunde antas leda till modala beskrivningar.

Jag använde mig av både kvantitativa och kvalitativa metoder. När jag undersökte förekomsten av modalitetsmarkörer i de olika årskurserna och jämförde dem och pojkarna och flickorna med varandra så var metoden främst kvantitativ. När jag undersökte modalitetsmarkörerna i samband med stimulusorden och de olika temaområdena så var analysen mer kvalitativ. En del kvantitativa data gavs dock även här. Huvudsakligen fokuserade jag mig på de exempel jag plockat ur texten och analyserade dem.

I den kvantitativa analysen av modaliteten tog jag fasta på de icke-faktiska propositionerna (påståenden som innehåller en modalitetsmarkör). Dock räknade jag inte nekande satser som en egen grupp. Jag använde mig av Hellspongs och Ledins (1997) indelning av de icke-faktiska propositionerna i sannolikhet, antagande och behövlighet. Man kunde konstatera att det i den här typen av texter inte förekommer särskilt mycket icke-faktiska propositioner och att variationen inte heller är så stor. Det fanns flera uppsatser innehållandes endast faktiska propositioner. Valet av icke-faktiska propositioner verkade bland annat ha att göra med vilken ”stil” skribenten hade valt. Om skribenten redan från början beskrev olika saker under vintern i Finland som möjliga eller sannolika så fortsatte samma stil genom hela uppsatsen. På samma sätt fungerade det i de uppsatser som inte innehöll en endaste modalitetsmarkör.

Användningen av icke-faktiska propositioner och modalitetsmarkörer ökade i de högre klasserna. Detta gällde både flickorna och pojkarna. Bland eleverna i årskurs 3 fanns det både flickor och pojkar som inte hade använt en enda icke-faktisk proposition. I årskurs 6 och 9 var det endast bland pojkarna som det fanns personer som inte använt modalitetsmarkörer. Sannolikhetsmarkörerna var överlägset vanligast i alla tre årskurser och antagandemarkörerna var ovanligast. Behövlighetsmarkörerna var vanligare bland pojkarna än bland flickorna i årskurs 6 och 9. Dessutom var användningen i medeltal av icke-faktiska propositioner högre i årskurs 6 än i årskurs 9 när det gällde sannolikhet (både bland flickorna och pojkarna) och när det gällde antagande (endast bland

pojkar). Variationen bland modalitetsmarkörerna blev större i bland de äldre eleverna, dvs. eleverna i årskurs 9 använde mer olika sorters modalitetsmarkörer än eleverna i årskurs 3 och 6.

I analysen av modalitet i samband med stimulusorden gav jag lite kvantitativa data men huvudsakligen koncentrerade jag mig på att analysera och diskutera de många exemplen. De resultat jag fick stödde mina hypoteser. Det fanns stora skillnader mellan de sex stimulusorden gällande användningen av modalitetsmarkörer. Stimulusorden *Människan* och *Vädret* beskrevs ofta med icke-faktiska propositioner. De fyra andra stimulusorden beskrevs mycket sällan med icke-faktiska propositioner. Man kan inte med säkerhet veta vad detta beror på. Dock spelar det säkert en stor roll att vädret och människan är föränderliga. Dessutom kan eleverna ge uttryck för mycket egna åsikter, tankar och erfarenheter när de beskriver människans aktiviteter. De fyra andra stimulusorden representerar teman som inte är anknutna till elevernas dagliga liv på samma sätt.

När det gällde mängden icke-faktiska propositioner i samband med stimulusorden och valet av modalitetsmarkörer så fanns det inga iögonfallande skillnader mellan årskurserna. I alla tre årskurser var det de samma stimulusorden som har dragit till sig flest icke-faktiska propositioner. Likaså är det de samma stimulusorden som har behandlats med nästan enbart faktiska propositioner. Det fanns ändå en tendens att använda mer icke-faktiska propositioner bland eleverna i årskurs 9 även i samband med de mer ovanliga stimulusorden. I årskurs 9 fanns det också en större variation av modalitetsmarkörer.

Jag fick alltså stöd för mina hypoteser. Mängden icke-faktiska propositioner är större bland de äldre eleverna och så även variationen. Dock förvånades jag över att eleverna i årskurs 6 ibland använde mer av någon typ av icke-faktiska propositioner än eleverna i årskurs 9. Jag hade trott mig se större skillnader mellan årskurs 6 och 9. De stimulusord som jag antog skulle beskrivas med icke-faktiska propositioner blev också beskrivna på detta sätt. Här fanns det inga egentliga skillnader mellan årskurserna annat än att eleverna i årskurs 9 använde icke-faktiska propositioner i samband med alla stimulusord

och i princip ur alla tre kategorier. Det är ändå inte helt lätt att dra några slutsatser och att ge svar på alla forskningsfrågor.

För det första så kan jag inte utgående från mina resultat säga något om varför en elev väljer att uttrycka något med en faktisk proposition ibland och med en icke-faktisk proposition ibland. Jag kan endast spekulera. Det verkar som att valet att använda icke-faktiska propositioner ofta är en fråga om stil. Visst finns det elever i mitt material som har använt endast någon enstaka modalitetsmarkör, men ofta rör det sig om ”allt eller inget”. Eleverna verkar besluta sig för ett visst angreppssätt när de börjar skriva och detta leder till en viss stil som är genomgående för hela texten. Det finns alltså stora individuella skillnader. Flickorna använder dock mer modalitetsmarkörer än pojkarna i alla tre årskurser. Flickorna varierar också valet av modalitetsmarkörer mer. Detta innebär att flickorna i årskurs 9 använder flest och mest varierande modalitetsmarkörer, medan pojkarna i årskurs 3 använder minst och med minst variation.

Om språkutvecklingen kan man säga att de äldre eleverna verkar vara bättre på att reflektera och att tänka kritiskt och att detta kan tänkas leda till användningen av fler icke-faktiska propositioner. Risken med att använda för mycket icke-faktiska propositioner är att skribenten kan ge ett osäkert och okunnigt intryck. Vill man dra det hela till sin spets så kan man utgående från mitt material och mina resultat säga att eleverna i årskurs 3 föredrar faktiska propositioner även om allt de skriver inte alltid är sant. Eleverna i årskurs 9 använder modalitetsmarkörer mer som ett tekniskt knep för att visa på saker och tings föränderlighet eller osäkerhet. Eleverna i årskurs 9 reflekterar och argumenterar på ett annat sätt än de yngre eleverna. Eleverna i årskurs 6 använder mycket icke-faktiska propositioner vilket flera gånger ger ett osäkert intryck. Eleverna i årskurs 6 reflekterar även där reflektion inte är nödvändig. Många gånger har de använt en icke-faktisk proposition där en faktisk proposition hade fungerat lika bra eller bättre.

Modaliteten och de icke-faktiska propositionerna i detta material kunde studeras ännu mer ingående. Dessutom kunde det vara intressant att även ta med gymnasieelever för att bättre se den kognitiva mognaden och hur det kritiska tänkandet utvecklas. Då blir användningen av modalitetsmarkörer mer medveten. Tar man med äldre elever bör man

också tänka på valet av tema och rubrik. Det är redan nu aningen för barnsligt och lätt för en 15-åring att skriva om vintern i Finland. Dock fyller det en funktion att alla årskurser har skrivit om samma rubrik. Man kunde också utveckla analysen av stimulusorden. Mina resultat visar att användningen av icke-faktiska propositioner är mycket bunden till olika ämnesområden. Det vore intressant att se vilka typer av ämnesområden som ofta leder till användning av modalitetsmarkörer och om det finns några gemensamma nämnare för dessa områden. Detta upplägg som jag har i min undersökning kan användas och varieras på många olika sätt. Man kan använda ett större material, dvs. fler elever, för att få fram ännu tydligare skillnader och likheter, eller så kan man använda ett mindre material, t.ex. endast en årskurs, och studera propositionerna mer ingående. Hur som helst så kvarstår det faktum att en undersökning av modalitetsanvändning kan säga något om skrivutvecklingen och den kognitiva mognaden.

LITTERATUR

- Allard, Birgitta & Bo Sundblad (1989). Skriva till sig själv – skriva till andra. I: *Språkutveckling under skoltiden*, 217–238. Red. Carin Sandqvist & Ulf Teleman. Lund: Studentlitteratur.
- Allwood, Jens (1989). Kan man tänka oberoende av språk? I: *Tal och tanke*, 11–33. Utg. Ulf Teleman. Lund: LiberFörlag.
- BeViS (2010). <http://www.uwasa.fi/pohjoismaiset/forskning/koi/>
- Hellspång, Lennart & Per Ledin (1997). *Vägar genom texten*. Lund: Studentlitteratur
- Hultman, Tor G (1989). Skrivutveckling i ett pragmatiskt perspektiv. I: *Språkutveckling under skoltiden*, 117–142. Red. Carin Sandqvist & Ulf Teleman. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, Tor G (2003). *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Jørgensen, Nils & Jan Svensson (1986). *Nusvensk grammatik*. Malmö: LiberFörlag.
- Larsson, Kent (1989). Språket, vetandet och inläringen. I: *Språkutveckling under skoltiden*, 53–78. Red. Carin Sandqvist & Ulf Teleman. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Ingvar (2008). *God skrivutveckling. Kartläggning och undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Melin, Lars & Sven Lange (1995). *Att analysera text*. Lund: Studentlitteratur.
- Petterson, Åke (1989). Utvecklingslinjer och utvecklingskrafter i elevernas uppsatser. I: *Språkutveckling under skoltiden*, 159–184. Red. Carin Sandqvist & Ulf Teleman. Lund: Studentlitteratur.
- Sigurd, Bengt & Gisela Håkansson (2007). *Språk, språkinläring och språkforskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Teleman, Ulf (1983). Skriftens och skrivandets psykologi. I: *Tal och tanke*, 61–82. Utg. Ulf Teleman. Lund: LiberFörlag.
- Teleman, Ulf (1989). Språkutveckling under skoltiden: ett problemfält. I: *Språkutveckling under skoltiden*, 7–14. Red. Carin Sandqvist & Ulf Teleman. Lund: Studentlitteratur.