



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

De kan man säga, men inte skriva!

En studie av elevers felanvändning av *det* i svenskundervisningens skrivande



Lina Sandberg
Ämneslärarprogrammet, svenska

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSV2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2021
Handledare: Ann-Christin Randahl
Examinator: Barbro Wallgren Hemlin

It can be spoken, but not written! A study of students' misuse of written constructions of "it" in Swedish classes.

Abstract

Denna uppsats syftar till att skapa förståelse för hur ungdomar felanvänder *det* i formellt textskrivande i skolan genom att studera fenomenet utifrån olika infallsvinklar, analysmetoder och material. Ungdomars felanvändning av *det* har inte tidigare undersökts på detta sätt, så en teoretisk analysmodell har utformats där perspektiven fritidsskrivande, skrivundervisning och elevers föreställningar om språkliga normer lyfts fram.

Studien tar avstamp i ett språksociologiskt perspektiv och en hypotes om att talspråklig användning av *det* (*de*) påverkas av hög konsumtion av informell text på sociala medier och informellt skrivande i chatt. En jämförelse görs därför mellan felanvändning 2012 och felanvändning 2021 för att utforska om felanvändningen har förändrats. I studien intresserar jag mig också för om språkriktighetsundervisning påverkar ungdomars felanvändning av *det* och hur ungdomarna själva reflekterat kring chattspråkets influenser på formellt skrivande.

Undersökningen är uppdelad i tre delstudier där olika aspekter av felanvändning undersöks genom kvantitativ och kvalitativ textanalys samt tematisk analys av en enkät. Delstudiernas resultat visar att felanvändning av *det* är komplext. Majoriteten av ungdomarna själva upplever exempelvis att deras chattande påverkar skrivandet i skolan på ett eller annat sätt och att talspråkliga drag i chattandet är vanligt. Samtidigt syns inte denna upplevda påverkan explicit i studiens textmaterial.

Nyckelord: *Det*-konstruktioner, skriftspråk, talspråk, chattande, informellt skrivande, formellt skrivande, felanvändning

Förord:

Jag vill passa på att tacka ett par personer som har varit viktiga för mig i arbetet med examensuppsatsen. Först vill jag rikta ett stort tack till Anki för ett varmt och stöttande handledarskap. Utan dig hade det varit svårt att få ihop det här arbetet. Tack också Kajsa Thyberg för hjälpen med analysen av informanternas *det*-konstruktioner och för avhandlingen som på många sätt lade en grund för arbetet och mina kunskaper. Tack Anne Palmér för att jag fick ta del av de tidigare nationella proven. Tack morbror Martin för att du hösten 2020 gav mig idén att undersöka felanvändning av *det* efter att du noterat fenomenet i dina elevers texter.

Innehållsförteckning

1 Inledning	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte och forskningsfrågor	6
2 Tidigare forskning	7
2.1 Ungdomars fritidsskrivande	7
2.2 Talspråk, skriftspråk och den talspråkliga skriften	8
2.3 <i>Det</i> -konstruktioner i tidigare forskning	8
3 Teoretiskt och analytiskt ramverk	10
3.1 Språksociologisk analysmodell	10
3.1.1 Fritidsskrivande	11
3.1.2 Skrivundervisning	11
3.1.3 Elevers föreställningar om språkliga normer	12
3.2 <i>Det</i> -konstruktioner	12
3.2.1 Referentiella <i>det</i>	12
3.2.1.1 Endoforiska referentiella <i>det</i>	12
3.2.1.2 Exoforiska referentiella <i>det</i>	14
3.2.2 Icke-referentiella <i>det</i>	14
4 Metod, material och analys	17
4.1 Delstudie 1	17
4.1.1 Metod, material och etik	17
4.1.2 Analys	18
4.2 Delstudie 2	19
4.2.1 Metod, material och etik	19
4.2.2 Analys	23
4.3 Delstudie 3	23
4.3.1 Metod, material och etik	23
4.3.2 Analys	24
4.4 Om delstudiernas växelverkan	24
4.5 Validitet och reliabilitet	25
5 Resultatredovisning	26
5.1 Skillnader i felanvändning idag och 2012	26
5.2 Felanvändning i studiens samlade textmaterial	27
5.3 Effekter av undervisning	29
5.3.1 Felanvändning före undervisning	29
5.3.2 Felanvändning efter undervisning i språkriktighet	30
5.4 Attityder till chattspråk	32
5.4.1 Chattspråkets påverkan på skolskrivandet	32

5.4.2 Betydelsen av fritidsskrivande i sociala medier	34
5.5 Sammanfattning av delstudiernas centrala resultat	34
6 Diskussion	36
6.1 Resultatdiskussion	36
6.1.1 Talspråkliga <i>de</i> , fritidsskrivande, attityder och undervisning	36
6.2 Studiens förtjänster och brister	38
6.3 Studiens relevans för yrkesverksamma lärare	39
6.4 Vidare forskning	39
7 Referenser	40
8 Bilagor	43
Bilaga 1: Uppgift efter undervisning – väderrapport	43
Bilaga 2: Övning – lektion 2 “Språkliga struligheter”	45
Bilaga 3: Övning – Lektion 3 “Felaktiga det i tre autentiska texter”	47
Bilaga 4: Enkätfrågorna	49

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Hösten 2020 tog en debatt om elevers bristande skrivförmåga fart i media i samband med publiceringen av ett program på UR kallat Skrivglappet (UR play 2020). Debatten har engagerat både politiker, forskare och lärare och det diskuteras i såväl dagstidningar som på sociala medier. I olika grupper på Facebook, som exempelvis i gruppen Läraren, förs vilda diskussioner om elevers bristande språkkunskaper och att undervisningen inte håller måttet ((1) [Läraren | Facebook](#)). Enligt Maria Bylin, språkvårdare i svenska på "Språkrådet", efterfrågar även universitetslärare och arbetsgivare en högre skriftspråklig kompetens hos studenter och arbetssökande. Bylin vill nyansera bilden av ungas bristande skrivförmåga genom att poängtera att kraven på arbetssökandes skriftspråk har ökat. Till exempel ställs idag högre krav på att anställda ska dokumentera sina arbetsuppgifter skriftligt (Bylin 2020). Frågan bör alltså ställas annorlunda. Istället för att fråga om den skriftliga kompetensen har försämrats är den relevanta frågan om skriftförmågan håller måttet i förhållande till dagens samhälles krav på hög litteracitet (jfr Brandt 2019:37–54, *Mass writing society*). Jag ser med ödmjukhet fram emot min framtida lärargärning med insikt om de utmaningar som följer med i att utveckla elevers språkkunskaper på ett sätt som gynnar elevernas framtida liv.

Dagens elever vistas i en annan språklig värld än den jag växte upp i. Från 2010 till 2019 har till exempel den dagliga användningen av sociala nätverkstjänster ökat från 35% till 79% hos befolkningen i sin helhet. I gruppen ungdomar 15–24 år använder sig 97% av sociala nätverkstjänster dagligen (Mediebarometern, 2019). För 12 år sedan, år 2009, använde ungdomar enligt Findahl (2009:14) sina mobiltelefoner på daglig basis, men internetanslutna var de i större utsträckning hemmavid. Idag, visar forskning (Slotte, Olin-Scheller & Tanner 2019), att situationen har förändrats. Elever använder sina mobiler på lektionstid både för undervisning och privat bruk. Alexandersson och Hansson (2011:9) konstaterar förvisso att ett stort antal människor levde ett parallellt liv på internet redan 2011 men tio år senare har inte trenden minskat, utan snarare tvärtom ökat, eftersom majoriteten av befolkningen i Sverige idag i princip har tillgång till internet var de än befinner sig. Det visar hur snabbt internet har fått fäste i våra liv. Jag frågar mig då om internet, med dess friare form av skriftspråksanvändning, påverkar skrivande i skolan och om det finns ett behov av att medvetandegöra skriftspråkliga skillnader mellan formell text och text som formuleras i informella sammanhang som i chattande.

Studier av ungdomars fritidsskrivande (Norrby & Håkansson 2015:177) har visat att ungdomar i högre grad än vuxna är benägna att tillägna sig språk som trendar med målet att kunna ingå i olika sammanhang. På internet används i många fall ett icke-formellt språk. Detta gäller särskilt på plattformar som Twitter, Facebook och Instagram, men också i bloggar och i diverse kommentarsfält. På sociala medier tillåts ett kreativt språkbruk med exempelvis slang och diskurspartiklar, som *la*, *ba*, *asså*, *typ* etc. Det sker en slags anpassning

av skriftspråket. Med en språkvetenskaplig term kan det beskrivas som *ackommodering*, vilket innebär att vi anpassar vårt språkbruk efter dem vi interagerar med. Närmandet av varandras språkbruk kallas också för *konvergens* (Norrby & Håkansson 2015:341). Människor tycks vara anpassningsbara av naturen och på samma sätt som elever med tiden lär sig att skilja på en argumenterande och en utredande text utifrån skriftspråkliga normer i skolan, lär sig elever också att man i sociala medier behöver etablera ett informellt språkbruk som på sätt och vis opponerar sig mot skriftspråkliga normer (Herbert & Englund Hjalmarsson 2012:31). Med tanke på att språket i skolan och chattspråket skiljer sig så pass mycket åt ser Alexandersson och Hansson (2011:38) det parallella lärandet som polariteter. Dock behöver inte det betyda att man i undervisning tar avstånd från informellt lärande. Man kan se det som en resurs med tanke på att eleverna utvecklar sitt språk genom att exempelvis tolka internetbaserad text och lär sig sålla i ett stort medieutbud (ibid.). Samtidigt är det lärarens uppdrag att utbilda elever i standardspråket för att eleverna ska kunna inkluderas i ett skriftspråkligt samhälle med de skriftspråkliga normer som ännu formellt eftersträvas (Kotsinas 2007:165).

Intresset för studiens område tog fart genom att svensklärare i min bekantskapskrets och handledare på min VFU-praktik uttryckt att ett flertal av deras elever har svårt att skilja på *de* och *det* i svenskämnets textskrivande. De undrar vad felanvändningen kan bero på och om felanvändningen har ökat. Hypotesen som studien tar avstamp i är att talspråkliga tendenser i sociala medier och i chattspråklig text influerar elevers formella textskrivande och att elever idag, jämfört med tidigare, har svårare att särskilja talspråkliga drag från skriftspråkliga normer. I denna studie vill jag därför undersöka fenomenet talspråklig text och har valt att, ur olika perspektiv, granska felanvändning av *det* i elevtexter samt bidra med förståelse för hur elever reflekterat kring hur informellt chattande inverkar på skrivandet i skolan.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att utforska och ur olika perspektiv jämföra gymnasieelevers felanvändning av *det* i svenskundervisningens texter och granska hur ungdomars chattspråk påverkar formellt textskrivande i skolan. Mer specifikt undersöks hur fritidsskrivande och undervisning påverkar elevers felanvändning, men också hur ungdomars föreställningar kan bidra till förståelse för hur informellt skrivande influerar formellt skrivande. Tre frågor ställs:

1. Hur har felanvändningen av *det* förändrats i elevernas skolskrivande från 2012 till 2021?
2. I vilken utsträckning kan undervisning om språkriktighet påverka elevers felanvändning av *det*?
3. Hur reflekterar elever kring chattspråkets påverkan på skolspråklig text?

2 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning. Forskningsfältet som handlar om digitalt skrivande är brett men i undersökningen är framförallt de studier som specifikt handlar om ungdomars sms- och chattspråk av intresse för undersökningen. Forskning om talspråk och skriftspråk sätts i relation till så kallad talspråklig text (Lundin 2014). Angående tidigare forskning om *det*-konstruktioner refererar Kajsa Thybergs i avhandlingen *Det-konstruktioner i bruk. En systemisk-funktionell analys av satser med icke-referentiellt det i modern svenska* (2020) till både nationell och internationell forskning som inriktar sig på *det*-konstruktioner. Det visar att området tidigare har undersökts, men inte i förhållande till elevers felanvändning.

2.1 Ungdomars fritidsskrivande

Studier av ungdomars fritidsskrivande har bland annat visat att talspråkliga drag förekommer i sms och chattande. I en studie av en grupp Närpesungdomar (Bäckström Greggass 2011) konstateras att även andra drag än talspråksformer är vanliga. Framförallt såg Bäckström Greggass en utbredd användning av dialektala ord och uttryck i ungdomarnas sms-språk. Bäckström Greggass menar att sms-språk på så sätt kan ses som en genre för domäntillväxt för dialekter. I likhet med exempelvis Lundin (2014) menar Bäckström Greggass (2011:21) att digitala kommunikationsmedier har medfört ett nytt sätt att skriva där det monologiska och organiserade skriftspråket möter det dialogiska och spontana talspråket i ett skriftspråk som samhör med talspråket.

Också andra studier har gjorts om informella drag i sms- och chattspråk. I likhet med Bäckström Greggass (2011) undersöker Drouin och Davis (2009) informella drag i ungdomars sms-språk (eng. *text speak*). Man är i studien intresserad av hur frekvent informella språkliga drag används i ungdomars sms-konversationer och huruvida användningen också förekommer i formella skriftliga sammanhang. Det visar sig att 43% av de ungdomar som medverkat i studien använder sig av s.k. sms-språk som avviker från skriftspråkliga normer, medan 57% föredrar att skriva mer korrekt. I fråga om attityder till skriftspråkliga normer i informella och formella sammanhang menade 75% av respondenterna att sms-språk passade bättre i informella skriftspråkliga miljöer och i kommunikation med vänner. 6% av respondenterna i studien ansåg att sms-språk lämpade sig även i formella skriftspråkliga miljöer.

I en tidig studie av ungdomars chattvanor (Boneva et al. 2006) undersöks vilka behov chattandet fyller. Precis som att det fanns ett behov hos Närpesungdomarna att skriftligt få uttrycka sig på dialekt och modersmål ser Boneva et al. att ungdomar har ett behov att socialisera sig med vänner via chatt. Ungdomar i synnerhet har lockats till chattande, eller vad som på engelska benämns *instant messaging*, *IM* (ibid., s. 201). Forskarna reflekterar över om ungdomar möjligtvis är i behov av ett mer intensivt chattande än äldre generationer,

eftersom man i tidiga tonår generellt sett hellre håller kontakten med många än ett fåtal utvalda personer (ibid., s. 204).

2.2 Talspråk, skriftspråk och den talspråkliga skriften

Hur talspråk och skriftspråk skiljer sig åt diskuteras exempelvis i Garne och Strömquist (1992:198). Garne och Strömquist framhåller att det i skriftspråket inte finns samma möjligheter till direkt återkoppling. Skriftspråket i sig är också mer komplext till meningsbyggnaden än talspråket, som generellt sett består av enklare ordval och syntax med huvudsatser i fokus. I talspråket kommuniceras mer än ord för förståelse i en kommunikationssituation. Denna redundans kompenserar för de språkfel vi ibland gör som talare. Med tanke på att vi i talsituationen ofta får direkt återkoppling finns möjligheten till korrektion och klargörande (ibid., s. 107). Josephson (2004:5–6) förklarar att mer variation är tillåtet i talspråket och att premisserna för tal- och skriftspråk ser olika ut, men att svenskan i jämförelse med andra språk har ett talspråk och ett skriftspråk som på många sätt är lika, vilket bidrar till att skriftspråksinläring blir enklare (ibid.).

En aspekt som skiljer skrift från talat språk är att talet formuleras snabbare i och med att samtalspartnern inväntar talet för att kunna kontra (Wengelin 2017:188) vilket leder till att budskapet går före korrekthet. Lundin (2014:46) menar att samtida teknologi har medfört en utsuddning av gränsdragningen mellan tal- och skriftspråk. Josephson (2004:106) beskriver situationen så här: “vi producerar mer skriftspråk under typiska talspråksförutsättningar och mer tal under typiska skriftspråksförutsättningar”. Josephson (ibid., s. 105) menar då att “tekniken *intimiserar*”, vilket innebär att skriften blir mer talspråksnära genom ett mer intimt och försonligt skriftspråk där skriftspråkliga normer är sekundära.

2.3 *Det*-konstruktioner i tidigare forskning

Icke-referentiella *det*-konstruktioner i svenskan har grundligt studerats genom Thyberg (2020). Sett till analysen av *det*-konstruktioner är Thybergs avhandling särskilt viktig, eftersom Thyberg i avhandlingen även intresserar sig för praktisk användning. Thybergs övergripande syfte är att kartlägga *det*-konstruktioners funktioner i modern svenska genom att studera användningen av icke-referentiella *det* (betydelsetomt *det* som fyller en funktion i satsledet) i akademiska texter, nyheter och bloggar. Resultaten visar att referentiella *det* och icke-referentiella *det* används i ungefär lika stor utsträckning i de tre korpusarna nyhetstext, bloggar och akademisk text.

I en samtalsanalytisk studie har Forsskåhl (2009) undersökt hur ordsträngen *det är* används i språket. Ordsträngen *de e* är enligt Forsskåhl den mest förekommande tvåordskombinationen i det svenska talspråket. I Forsskåhls studie analyseras ca 10 timmars samtalsmaterial från Finland och Sverige. Resultatet visar att ordsträngen *de e* fyller fler funktioner än att vara en del av korrekt satsbyggnad (subjekt + predikat). Ordsträngen fungerar nämligen också som en

signal för att man vill ha ordet i ett samtal, där *de e* kan uttalas mitt i samtalspartnerns yttrande. I dessa situationer fullbordas sällan den sats som *de e*-yttrandet inleder.

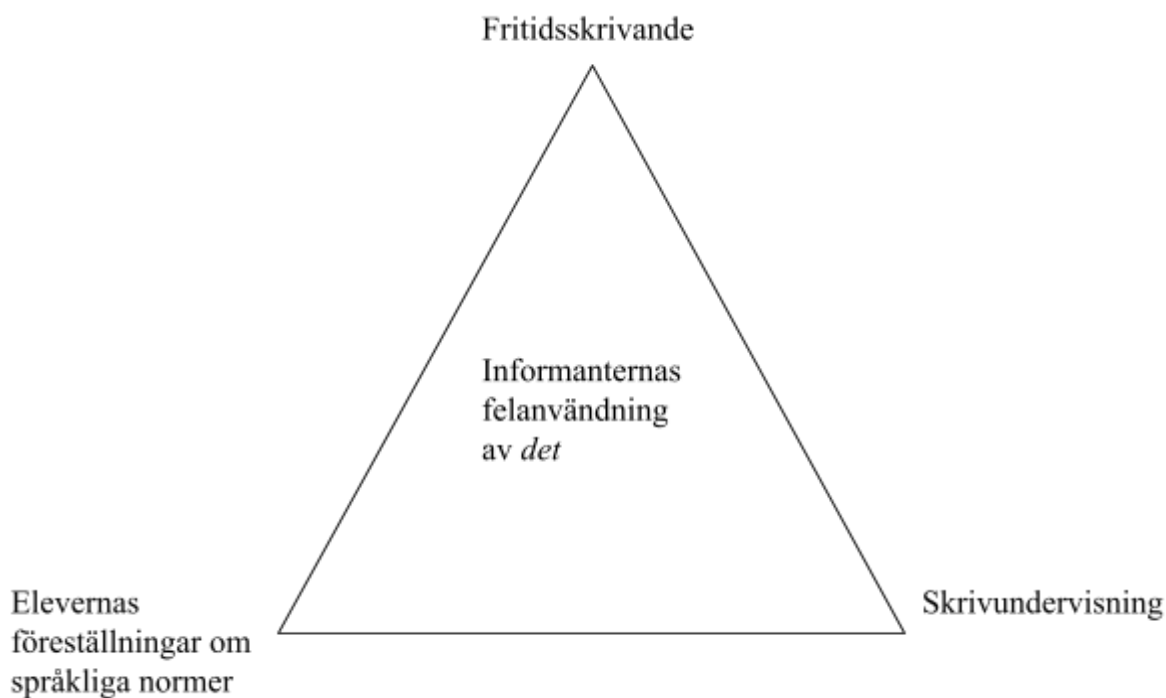
3 Teoretiskt och analytiskt ramverk

I detta avsnitt presenteras undersökningens teoretiska och analytiska ramverk. Undersökningen om elevers felanvändning av *det* i skriftspråket utgår från ett språksociologiskt perspektiv, då chattspråk som ungdomar möter och formulerar på sociala medier antas påverka deras mer formella skrivande i skolan.

Språksociologin delas vanligtvis upp i ett *variationsparadigm* och ett *interaktionellt paradigm*, där variationsparadigmet kännetecknas av att man är intresserad av att ta reda på hur språkbruk på exempelvis fonem- och morfemnivå ter sig i olika sociala kontexter eller grupper såsom ålder kön, utbildningsbakgrund etc. (Norrby & Håkansson 2015:26). I denna undersökning, som består av tre delstudier, kopplas ett variationsparadigm till den första och andra delstudien. Den här studien handlar om skriftlig kommunikation, men traditionellt sett kopplas variationsparadigm snarare till studier om muntlig kommunikation. Gällande de olika sociala kategoriseringarna är den så kallade *bristhypotesen* mer passande. Bristhypotesen är ett språksociologiskt begrepp som handlar om att betrakta språkbrukare i skenet av bristfällighet, som står i kontrast mot någonting eftersträvansvärt (Norrby & Håkansson 2015:15). I tidigare studier har bristhypotesen kopplats till könsmässiga språkliga skillnader mellan kvinnor och män, där ett manligt språkbruk sågs som bättre än kvinnligt. Det har också studerats utifrån att exempelvis ungdomars språk har varit bristfälligt i förhållande till vuxnas språk. Studier har visat att ungdomar själva har “negativa attityder till ungdomsspråk” (ibid., s. 195). När det gäller språkliga skillnader mellan män och kvinnor menar Norrby och Håkansson (2015:128) att bristhypotesen har kommit att förändrats till att idag snarare handla om att mannens språk är bristfälligt kvinnans (*den nya bristhypotesen*), eftersom senare språksociologisk forskning visat att kvinnor generellt sett ses som bättre kommunikatörer. Begreppet återkommer i avsnitt 6.1.1 där könstillhörighet i förhållande till betyg och felanvändning av *det* problematiseras.

3.1 Språksociologisk analysmodell

För att rama in studien teoretiskt har jag valt att utforma en språksociologisk analysmodell med ämnesdidaktisk förankring som visar undersökningens tre centrala perspektiv. Analysmodellen bygger på en triadmodell som konstruerats för att undersöka elevers skolskrivande i relation till ämnets skrivkultur, elevens fritidsskrivande och den lokala skolans skrivkultur (Spanget Christensen, Frydensbjerg Elf & Krogh 2014). Modellen har anpassats efter forskningsintresset i denna studie och de kontexter som utifrån studiens hypotes antas påverka elevernas skrivande, eller mer specifikt deras felanvändning av *det*.



Figur 1. Studiens språksociologiska triadmodell

3.1.1 Fritidsskrivande

I studien utgår jag från hypotesen att elevers fritidsskrivande påverkar deras felanvändning av *det* i skolskrivandet. Denna felanvändning kan förstås i termer av *intimisering* (Josephson, 2004), dvs. att skriftspråket närmar sig talspråkliga normer på sociala medier, där exempelvis slarvfel spelar mindre roll (ibid., s. 105). Stilen på sociala medier karaktäriseras alltså av intimitet, snarare än av skriftspråkliga normer.

3.1.2 Skrivundervisning

Jag utgår också från att undervisning kan påverka elevers felanvändning av *det* i skolskrivandet. Här tar jag utgångspunkt i begreppet *normbrott* (Lundin 2014).

Lundin (2014:44) skiljer mellan *avsiktliga normbrott* och *oavsiktliga normbrott*. Med avsiktliga normbrott avses språkliga ”fel” där en skribent medvetet går emot skriftspråkliga normer, exempelvis att använda talspråkliga *de* i en dialog inom den berättande genren. Detta förutsätter att skribenten känner till normerna och att det finns ett stilistiskt syfte med normbrytningen. *Omedvetna normbrott* är istället sådana som kännetecknas av att skribenten inte är medveten om att den form som han eller hon använder är felaktig och bryter mot etablerade skriftspråkliga normer (ibid.). Det är denna typ av fel som undervisning förväntas kunna synliggöra och göra elever uppmärksamma på.

3.1.3 Elevers föreställningar om språkliga normer

Begreppet *markör* (Norrby & Håkansson 2015) har betydelse för hur jag i studien tolkar elevers föreställningar om språkliga normer. Markörer står för sådana språkliga uttryck som språkbrukare är medvetna om skiljer sig åt i informella och formella sammanhang (Norrby & Håkansson 2015:19). Markörer är språkliga drag som skiljer informellt textskrivande från formellt textskrivande. Detta genom att talspråkliga markörer fungerar i chattande men inte i svenskundervisningens skrivande (se 1.1 Bakgrund).

3.2 *Det*-konstruktioner

I denna studie använder jag mig av Thybergs (2020) tentativa (prövande) kategorier. Thyberg (2020) har begränsat *det*-konstruktionerna till sådana som finns beskrivna i Svenska Akademiens grammatik. Genom att utgå från Thybergs kategorisering stödjer jag indirekt också min analys på SAG (= Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E, 1999).

Genom en kvalitativ analys vill jag ta reda på vilka *det*-konstruktioner som felanvänds mest av informanterna 2012 och 2021. Detta för att lärare ska ha möjlighet att reflektera kring vilka konstruktioner som kan vara lämpliga att diskutera i undervisning. Om en lärare exempelvis uppmärksammar att flera elever tenderar att skriva talspråkliga *de* i argumenterande texter, kan *referentiella det*-konstruktioner lyftas fram (*det* som besitter ett inomtextuellt eller underförstått innehåll). I avsnitt 5.2 kan man läsa mer om vilka *det*-konstruktioner som informanterna felanvänder i olika texttyper. Med tanke på att informanterna felanvänder olika slags konstruktioner motiveras en mer ingående förklaring av *det*-konstruktionerna.

I detta avsnitt presenteras Thybergs analyssystem med exempel.

3.2.1 Referentiella *det*

Referentiella *det* beskrivs i Thyberg (2020:10) som ett förhållande mellan *det* och en referent där *det* "identifierar referenten för lyssnaren i ett specifikt yttrande" (ibid.). Det betyder att referentiella *det* besitter betydelsebärande innehåll som exemplifieras genom referenten som antingen hämtas inomtextuellt (avsnitt 3.2.1.1) eller från ett underförstått sammanhang (avsnitt 3.2.1.2). Båda dessa typer av referenser är relevanta för den kvalitativa analysen i Delstudie 1.

3.2.1.1 Endoforiska referentiella *det*

Endoforiska det hämtar referens inifrån textsammanhanget. *Endoforiska det* delar Thyberg upp i *anatoriska det* som hämtar sin referens bakåt i texten och *kataforiska det* som hämtar sin

referens framåt i texten (Thyberg 2020:11). Den anaforiska referensen kallas *antecedent* och består antingen av en *aktion*, *entitet* eller *proposition*.

Både anaforiska och kataforiska referentiella *det*-konstruktioner kan vara *specifika*, *vidgade* eller *generiska*. En specifik referens innebär att man enbart syftar på den referens som står skriven i texten, medan en generisk referens syftar till alla som kan associeras med referensen. I exempel (A) kan exempelvis antecedenten *håret* både vara specifik och generisk, eftersom *det* både kan syfta till skribentens eget hår eller vara en generell beskrivning av alla hår.

A) Håret känns faktiskt friskare när *det* är blött. (Thyberg 2020:12)

Anaforiskt *det*. Håret = antecedent, entitet. Specifik eller generisk. (A)

B) Nu är det bara måla kvar och vi tar *det* imorgon. (Thyberg 2020:12)

Anaforiskt *det*. Måla = antecedent, aktion. Specifik. (B)

C) En ny dag börjar, en ny vecka tar fart och *det* ska bli skönt. (Thyberg 2020:12)

Anaforiskt *det*. En ny dag börjar, en ny vecka tar fart = antecedent, två propositioner som skapar ett förhållande. Generisk. (C)

Den kataforiska referensen kallas *postcedent* och även den består av en aktion, entitet eller proposition samt specifik, generisk eller vidgad referens. Funktionen är alltså lik anaforiska *det*. Skillnaden består alltså i att *postcedenten* står utskrivna senare i texten (Thyberg 2020:14). Thyberg (ibid.) refererar till SAG (1:187), som menar att kataforer är ovanligare än anaforer. Exempel på ett talspråkligt kataforiskt *det* visas i (D):

D) *De* e ju så himla omfattande de där. (Thyberg 2020:14)

Kataforiskt *det* (*de*). *De* där = demonstrativt pronomen, *postcedent*. Det är svårt att avgöra om *postcedenten* är generisk eller specifik samt om den består av en entitet eller aktion, eftersom det större textsammanhanget saknas för att förstå vad *de där* är. (D)

Vidgad referens innebär att referensen (*antecedenten* eller *postcedenten*) är hämtad från ett större textuellt sammanhang "som formulerar ett händelseförlopp eller en situation" (Thyberg 2020:13).

E) *Det* slutade med att jag, NAMN och NAMN stod nere i tunnelbanan och var påväg hem. (Thyberg 2020:14)

Anaforiskt *det*. Större textuellt tidigare beskrivet händelseförlopp som inte står med i exemplet = antecedent. Vidgad. (E)

3.2.1.2 Exoforiska referentiella *det*

Exoforiska referentiella *det* hämtar sin referens från ett underförstått sammanhang som inte explicit skrivs ut i texten. Detta kallar Thyberg för det deiktiska rummet, vilket står för en icke-språklig situationskontext (Thyberg 2020:16). Exoforiska referenser är likt endoforiska referenser specifika eller vidgade, men för att kunna identifiera sammanhanget som läses mellan raderna som utgör referensen krävs det att referensledet är tydligt (Thyberg 2020:16–17).

Exoforiska referentiella *det* med specifik referens utgörs av “en ögonblicklig, fysisk situation omkring talare och lyssnare” (Thyberg 2020:18). Exoforiska *det*-konstruktioner kan även bestå i att ett attribut läggs till intill *det*: *det* (där) (ibid.).

F) Fånga *det*! (Thyberg 2020:18)

Ett situationsbundet, men ej konkret utskrivet sammanhang där något slängs upp i luften. *Det* refererar till en specifik entitet (föremålet). (*F*)

Exoforiska referentiella *det* med vidgad referens utgörs istället av vilka underförstådda situationer som helst som inte textuellt utskrivs i form av en antecedent eller postcedent (Thyberg 2020:20).

G) Snälla, hjälp oss, *det* gäller små barns liv! (Thyberg 2020:20)

Kontexten hintar om ett händelseförlopp som lett till skribentens desperation. Därför menar Thyberg att exemplet tangerar att vara endoforiskt, alltså att *det* refererar till något som redan hänt. Exoforiska *det* är generellt sett ganska otydliga och kan många gånger vara svåra att särskilja från icke-referentiella *det*. Skillnaden består i att exoforiska *det* refererar till något underförstått i sammanhanget som vanligtvis kan bytas ut mot “det hela”, medan icke-referentiella *det* har en funktion i satsen, men står utan textuell eller underförstådd referent (Thyberg 2020:20-21).

3.2.2 Icke-referentiella *det*

Icke-referentiella *det* brukar i första hand utifrån funktion beskrivas som ett platshållande och betydelseomt formellt satsled, vilket innebär att *det* intar subjekts- eller objektsposition (Thyberg 2020:22–24, ref. SAG 1:209). Skillnaden mellan ett icke-referentiellt *det* och ett referentiellt *det* är att *det* i en icke-referentiell konstruktion är innehållslöst och saknar textuell eller underförstådd referens (Thyberg 2020:26).

De icke-referentiella *det*-konstruktionerna kommer att förklaras och exemplifieras i tabellform. Dessa kategorier består av presenteringskonstruktion (PRES-konstruktion),

konstruktion med postponerat led (POST-konstruktion), konstruktion med opersonligt predikat (OP-konstruktion), konstruktion med predikation och med-fras (MED-konstruktion) och konstruktion med passiv (PASS-konstruktion). Hädanefter hänvisar jag till konstruktionernas förkortningar, vilka framgår av tabell 1-5.

Tabell 1: PRES-konstruktion (presenteringskonstruktion)

Satsmönster:	Avgränsning i Thyberg (2020:74) samt i denna studie: Formellt och egentligt subjekt där det egentliga subjektet utgörs av en nominalfras.
Exempel:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Det</i> finns uppenbara skillnader. • Från Spanien kommer <i>det</i> små ljusglimtar. (Thyberg 2020:74)
Övrigt:	Nominalfrasen kan flyttas till ordinarie subjektspåls, vilket betyder att <i>det</i> kan försvinna: <i>Det</i> hänger en tavla över dörren/ En tavla hänger över dörren. (Thyberg 2020:74)

Tabell 2: POST-konstruktion (konstruktion med postponerat led)

Satsmönster:	Formellt subjekt + infinitivfras eller postponerat led i form av bisats som skrivs efter finit verb (Thyberg 2020:4, ref. SAG 4:55).
Exempel:	<ul style="list-style-type: none"> • Bebyggelsen gör <i>det</i> svårt att se tågtrafiken. • <i>Det</i> är kul att spela tennis igen. (Thyberg 2020:4)
Övrigt:	Infinitivfrasen kan i vissa fall topikaliseras: Att spela tennis igen är kul.

Tabell 3: OP-konstruktion (konstruktion med opersonligt predikat)

Satsmönster:	Vanligt med predikativa satser utan referentiellt (egentligt) subjekt (Thyberg 2020:4). Väderpredikat, händelse- och tillståndssatser tillhör oftast OP-konstruktion (ibid., ref SAG 4:58).
Exempel:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Det</i> brinner! • <i>Det</i> regnar. • <i>Det</i> var väldigt tyst och lugnt i hamnstaden. (Thyberg 2020:4)

Tabell 4: MED-konstruktion (konstruktion med predikat och MED-fras)

Satsmönster:	Icke-referentiellt subjekt/objekt + MED-fras (Thyberg 2020:5, ref. SAG 4:54). Med-fras är understruket i exemplen nedan.
Exempel:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Det</i> är svårt <u>med</u> <u>matte</u>. • <i>Det</i> räcker <u>med</u> <u>en varning</u>. • Strukturen gör <i>det</i> omöjligt <u>med</u> <u>patientsvar</u>. (Thyberg 2020:5)
Övrigt:	Beskrivs i SAG 4:54 som “en predikativ sats med icke-referentiellt <i>det</i> , där <i>med</i> -frasen fungerar som predikationsbas samtidigt som bundet adverbial i satsen”. Rektionsledet kan byta plats till att bli subjekt i satsen: <i>en varning räcker</i> (Thyberg 2020:36).

Tabell 5: PASS-konstruktion (konstruktion med passiv)

Satsmönster:	Ovanstående icke-referentiella <i>det</i> -konstruktioners passiva konstruktioner (Thyberg 2020:5).
Exempel:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Det</i> har gjorts många framsteg de senaste åren. (Passiv PRES) • I butiken renoveras <i>det</i> flitigt. (Passiv OP) (Thyberg 2020:5)
Övrigt:	Passiva icke-referentiella <i>det</i> -konstruktioner kan antingen konstrueras genom ett “s-passiv” eller med ett “bli-passiv” (Thyberg 2020:37).

4 Metod, material och analys

I detta avsnitt redogörs för studiens metoder, material, urval och genomförande. Målsättningen med delstudierna är att både skapa förståelse för och ge förklaringar till felaktig textuell *det*-användning, genom en kombination av kvalitativa och kvantitativa insamlings- och analysmetoder. Man kan därmed beskriva studien som en mixed methods-studie (Skolforskningsinstitutet 2020/01:11). Enligt Denscombe (2018:226–227) används metodkombination framförallt för att ta sig an ett fenomen utifrån flera olika perspektiv för att mer träffsäkert visa hur ett forskningsproblem kan ses ur flera synvinklar. De tre separata delstudierna utgörs av en jämförelse mellan felanvändning av *det* i elevtexter från 2012 och elevtexter från 2021 (*Delstudie 1*), en interventionsstudie (*Delstudie 2*) samt en enkätstudie (*Delstudie 3*).

4.1 Delstudie 1

I Delstudie 1 används en textanalytisk metod där felanvändning av *det* analyseras både kvantitativt och kvalitativt (se Tabell 6).

Tabell 6: Översikt Delstudie 1

Typ av studie:	Jämförande elevtextstudie
Material:	32 elevtexter från 2012, 51 elevtexter från 2021
Analysmetod:	Kvantitativ och kvalitativ textanalys

4.1.1 Metod, material och etik

Materialet i Delstudie 1 består av 32 elevtexter från de nationella proven i svenska från 2012 och 51 debattinlägg från 2021. Det var viktigt att vid beställningen efterfråga nationella prov som skrevs 2011 eller 2012. Baserat på egna erfarenheter fick sociala medier ett rejält uppsving runt 2011–2012. Jag vill se om svensklärarnas uppfattningar om att felanvändningen har blivit vanligare kan verifieras eller falsifieras. Urvalet av de nationella proven är strategiskt på så sätt att det inbegriper lika många texter skrivna av pojkar som av flickor, att det är en jämn betygsfördelning och att urvalet består av de båda typer av text som skrevs vid detta prov (krönika och resonerande text). De 32 elevtexter som vid det första analysskedet utgjorde materialet sällades ner för att utmynna i de elevtexter som innehöll felanvändning av *det*. Urvalet av elevtexterna från 2021 är 51 debattinlägg från två klasser som går första året på gymnasiet. Debattinläggen utgör även en del av materialet för Delstudie 2 och förklaras mer ingående i avsnitt 4.2.1.

I Delstudie 1 har jag valt att avgränsa studien till att omfatta de *det*-konstruktioner som felanvänds i elevtexter från 2012 och 2021. Alltså analyseras inte alla *det* som eleverna skriver i sina texter. Exempelen på felanvändningar analyseras kvalitativt utifrån vilken typ av *det*-konstruktion det är fråga om (se avsnitt 5.2, tabell 14). Jag har inhämtat samtycke från eleverna 2021 att jag får använda deras texter för analys. För analysen av de nationella proven 2012 krävs inte samtycke, då de utgör underlag för forskning och redan anonymiserats. Informanternas namn i Delstudie 1 har anonymiserats och benämns med bokstäver och siffror. Eftersom eleverna kommer från två olika klasser benämner jag dem A1, A2, A3 osv. respektive B1, B2, B3 osv. Texterna från det nationella provet benämns C1, C2, C3 osv.

4.1.2 Analys

I ett första steg analyserades samtliga 83 texter kvantitativt. Av 83 texter innehöll 25 texter ett eller flera exempel på felanvändning av *det*. Därefter gjordes en sammanställning utifrån kön, betyg och antal felanvändningar där ett talspråkligt *de* ersätter ett skriftspråkligt *det*.

I materialet fanns även exempel på när felanvändningen sker i motsatt riktning, alltså att ett skriftspråkligt *det* ersätter det personliga pronomenet *de* eller *de* som bestämd artikel i plural, som i följande exempel: *de mobbar mig inte för det saker jag berättar* (Elev C3). Även om denna typ av felanvändning ligger utanför studiens huvudintresse noterades också denna typ av felanvändning i sammanställningen. Den här felanvändningen ingår i tabeller som visar antal felanvända *det* i respektive klass och elevtext i resultatet, men analyseras dock ej kvalitativt eftersom det inte är exempel på *det*-konstruktioner. Detta synliggörs i tabell 12, avsnitt 5.1.

I nästa steg har ett urval av elevernas felanvändningar analyserats kvalitativt utifrån Thybergs tentativa kategorier (se avsnitt 3.2). I tabell 7 återges elevexempel på referentiella *det*-konstruktioner (endoforiska, exoforiska) och icke-referentiella (PRES, POST, OP) som felanvänds av informanterna. I elevtexterna förekommer inga felanvända MED-konstruktioner eller PASS-konstruktioner.

Tabell 7: Elevexempel + typ av *det*-konstruktion

	Referentiellt:	Referentiellt:	Icke-referentiellt:	Icke-referentiellt:	Icke-referentiellt:
Elevexempel:	Jag minns <i>de</i> som igår när mormor fick samtalet hem.	Vi kom inte överens och <i>de</i> slutade alltid med slagsmål.	en självklarhet för barnen att <i>de</i> finns andra alternativ.	<i>De</i> är självklart att man vill ha fler än en vän.	<i>de</i> ser också ut att bli den varmaste stunden på dagen.
<i>Det</i> -konstruktion:	Endoforiskt	Exoforiskt	PRES	POST	OP

Vissa satser har varit mer utmanande att analysera än andra. Framförallt har de felanvändningar vars *det*-konstruktioner antingen kan tolkas som *det* med vidgade exoforiska referenser som hämtas från ett större underförstått sammanhang, eller som ett icke-referentiellt *det* som inte refererar till någonting annat i texten, varit svåra att kategorisera. Orsaken är att exoforiska *det* och icke-referentiella *det* ligger ganska nära varandra i tolkningen, eftersom exoforiska *det*-konstruktioner är relativt diffusa (Thyberg 2020:20).

I tabell 8 redovisas ett elevexempel där en informant har felanvänt ett exoforiskt referentiellt *det* med vidgad referens, eftersom *de* kan betonas samt bytas ut mot “det hela” (Thyberg 2020:20). Därför hämtas referensen från något underförstått i sammanhanget.

Tabell 8. Exempel på exoforisk konstruktion.

Eleve exempel:	Vare sig <u>de</u> gäller kärlek eller nått annat (elev A4)
<i>Det</i> -konstruktion:	Exoforiskt referentiellt <i>det</i>

4.2 Delstudie 2

I Delstudie 2 genomförs en interventionsstudie. Delstudie 2 inbegriper även en textanalytisk del, där en jämförelse görs av felanvändning i elevtexter före och efter undervisning (se Tabell 9).

Tabell 9: Översikt Delstudie 2

Typ av studie:	Språkdidaktisk interventionsstudie med interventionsgrupp och jämförelsegrupp
Material:	105 elevtexter, språkriktighetsundervisning, skriftliga språkriktighetsövningar/uppgifter
Analysmetod:	Kvantitativ textanalys

Syftet med interventionen är att förstå om explicit undervisning som behandlar *de* och *det* i tal- och skriftspråk hjälper eleverna att utveckla förståelse för hur *det*-konstruktioner används korrekt i text. Genom interventionens upplägg kan en analys göras av om förståelsen också kan etableras implicit genom undervisning i språkriktighet med fokus på talspråkets- och skriftspråkets skillnader och med hjälp av olika språkutvecklande övningar.

4.2.1 Metod, material och etik

Interventionsstudier i skolan genomförs ofta med syfte att jämföra vilken effekt ett visst undervisningsupplägg får för olika grupper (Svenska skolforskningsinstitutet 2020/01:14). Därför kan man också se Delstudie 2 som en effektstudie där en variabel i interventionsgruppens undervisning läggs till för att jämföras med en s.k. jämförelsegrupp (ibid.). Målet med effektstudien är att förstå vilken undervisning som på bästa sätt utvecklar elevernas lärande (ibid., s. 8–9). I Delstudie 2 deltog två klasser som går i ettan på gymnasiet på ett högskoleförberedande program på en större gymnasieskola i södra Sverige. Klass A (interventionsgruppen) utgörs av 28 elever och klass B (jämförelsegruppen) utgörs av 32 elever. Klass B fick två lektioners undervisning i språkriktighet, medan klass A fick tre lektioner i språkriktighet, varav en lektion som explicit behandlade *de* och *det*.

Parallellklassernas lärare samplanerar generellt lektionsupplägg, vilket vanligtvis mynnar ut i att de båda grupperna genomför liknande examinerande uppgifter. Samma debattinlägg som ingår som material för Delstudie 1 har skrivits utifrån samma premisser och inom samma texttyp/genre i de båda klasserna. En av klasserna kunde därmed agera kontrollgrupp, eftersom grupperna ska vara så identiska som möjligt från början för att en utmärkande variabel senare ska läggas till i interventionsgruppen och som eventuellt kan påvisa skillnad (Denscombe 2018:110). I studien har jag valt att benämna kontrollgruppen som jämförelsegrupp, då begreppet teoretiskt samhör med interventionstudier (Svenska skolforskningsinstitutet 2020/01:14). Materialet består av 51 debattinlägg och 54 väderrapporter. Debattinläggen skrevs i samband med den ordinarie undervisningen i anslutning till ett tema om identitet och argumentation. Resultatet av interventionen utvärderades genom att eleverna i båda klasserna fick samma skrivuppgift. Skrivuppgiften bestod av en skriftlig väderrapportering och utformades av mig i samråd med informanternas lärare. Orsaken till att en beskrivande genre valdes var att vi förmodade att många *det* skulle förekomma i informanternas texter (se bilaga 1). Eftersom lärarna ansåg och tydligt uttryckte att eleverna var i behov av språkriktighetsundervisning, upplevde de inte att interventionsstudien tog för mycket tid i anspråk från annan undervisning, utan studien kunde snarare integreras som en del av elevernas planerade undervisning.

Urvalet i Delstudie 2 är pragmatiskt eftersom populationens storlek kan göra det svårt att dra generella slutsatser kring resultatet (Denscombe 2018:75). Jag är medveten om att studiens ramar och omfång inte med säkerhet kan ge underlag för några generella slutsatser, men materialet medger, trots populationens storlek, intressanta språkdidaktiska resultat som lärare kan dra nytta av i sin undervisning.

Informanterna har skriftligen godkänt sin anonyma medverkan i studien och de elever som uttryckligen inte velat medverka ingår i det totala elevantalet men deras texter har inte analyserats. Eleverna blev också informerade om att exempel från deras texter är tagna ur sitt större sammanhang, vilket försvårar möjligheten att identifiera vem skribenten är. Samtliga

informeranter är över 16 år och behöver därför inte målsmans underskrift för deltagande (jfr Denscombe 2018:21, 439). Informanternas namn har anonymiserats på samma sätt som i Delstudie 1 och benämns med bokstäver och siffror. Klass A: A1, A2, A3 etc., Klass B: B1, B2, B3 etc. Elev A1 etc. är alltså samma elev i de båda delstudierna.

Av de 28 elever som går i klass A och de 32 elever som går i klass B var det tre elever som skrev att de inte ville att jag skulle inkludera de texter som de skrev före undervisningen och en av dessa tre elever som inte heller ville att jag skulle inkludera den text som skrevs efter genomförd undervisning. Därför är antalet texter före och efter undervisning olika. Det finns också skillnader i antal texter som beror på att ett fåtal elev inte lämnat in debattinläggen eller väderrapporterna.

Klass A och klass B undervisades på distans vid olika tillfällen utifrån samma planering för lektion 1 och lektion 2. Den första lektionen i språkriktighet syftade till att eleverna skulle reflektera över tal- och skriftspråkets likheter och skillnader, men också att de skulle förstå skillnaden mellan stavfel och syftningsfel, där syftningsfelen i många fall kan vara mer problematiska än stavfelen i sig. För att poängtera det sistnämnda förklarades inledningsvis hur grammatiken har utvecklats från att vara normativ till deskriptiv. Wilhelmsson (2017:214) beskriver det deskriptiva förhållningssättet som att den språkliga kommunikationen prioriteras istället för att reglerna ska efterföljas till punkt och pricka (ibid.).

Under lektionen diskuterades talspråk och skriftspråk utifrån ett jämförande perspektiv, där likheter mellan tal- och skriftspråk exempelvis består i att man som språkbrukare vill nå fram med sin kommunikation. En annan likhet handlar om att både tal- och skriftspråk har olika språkliga normer för olika sammanhang, att en argumenterande text skiljer sig från en berättande text eller att ett högtidstal skiljer sig från en politisk debatt, exempelvis. Skillnader som togs upp var att man i talspråket involverar mer än ord i kommunikationssituationen, såsom till exempel betoning, accent, tonläge, känslor och kroppsspråk, medan skriftspråket kräver mer av textsammanhanget för att kommunikationen ska nå fram. Talspråkliga tendenser i textsammanhang lyftes upp i relation till chatttext och sociala medier. Lundin (2014:45) menar att dagens medier orsakat en blandform av tal- och skriftspråk som man kan kalla "talspråk i skrift eller skrivet talspråk" (ibid.). Eleverna fick genomföra en uppgift där de gick ut ur mötet för distanslektionen för att eftersöka talspråk i sociala medier. Eleverna skulle hitta två exempel som de sedan skulle skriva in i www.menti.com för att tillsammans skapa ett ordmoln som vi diskuterade tillsammans. Intressant var att ett flertal elever lyfte just *de* som ett talspråkligt exempel som de hittat i sina sociala medier eller i chattkommunikation. Några exempel som eleverna identifierade var: *näää tror inte att de går, de e bra, aha aa jo de fanns de*. Som avslutning på den första lektionen efter att vi, utifrån elevernas exempel diskuterat talspråklig text i sociala medier och chatttext, fick eleverna besvara tre frågor om chattspråk som lämnades in på skolans digitala skolportal. Uppgiften utgör grunden för Delstudie 3 och diskuteras därför mer ingående i avsnitt 4.3.

Den andra lektionen som båda klasserna fick ta del av döptes till “språkliga struligheter”. Vanliga språkriktighetsfel hämtades från *Språkriktighetsboken* (Svenska Språknämnden, 2016). De grammatiska områden som involverades i undervisningen var a) ordbildning och ordform (särskrivning av sammansättningar), b) formord (prepositionsval och befintlighet), c) pronomen (*han/hon* som objekt, *de/dem, dom*) och d) negationsplacering (*inte* före eller efter finit verb). Jag utgick i undervisningen från förklaringsmodellerna som presenteras i boken (ibid.), men för att aktivera elevernas inbyggda grammatik och språkkänsla ställdes ett korrekt exempel bredvid ett inkorrekt exempel av typen: *jag ringde han igår/ jag ringde honom igår*. Eleverna fick efter genomgången i uppgift att stryka under rätt exempel av två möjliga som delades in i de fyra områden som presenterats. Det visade sig att majoriteten av eleverna hade lättare att välja rätt preposition (*i/på* + plats) och förstå principen för sammansättningar än att förstå negationsplacering, befintlighet (*var/vart*) samt problematiken med *han/hon* i objektsposition (se bilaga 2).

Den tredje lektionen fick enbart klass A ta del av eftersom klass B agerade jämförelsegrupp. Jämförelsegruppens funktion i Delstudie 2 är att bidra till insikter om huruvida undervisning i språkriktighet ger implicit förståelse för korrekt *det*-användning i text, eller om explicit undervisning i *de/det* visar sig utveckla elevernas förståelse för korrekt skriftspråklig *det*-användning mer. Exempelen som inledningsvis används i undervisningen är lånade ur Thyberg (2020). Korrekta exempelsatser visades vid sidan av inkorrekta exempel för att aktivera elevernas inre grammatik: vad känns rätt? Exempelen diskuterades utifrån referentialitet, betydelseförändring och talspråk: *håret känns faktiskt friskare när det är blött – (de e blött talspråk, det refererar till håret), det finns uppenbara skillnader – (jfr de skillnaderna finns uppenbarligen!)* (Thyberg 2020:12, 74). Jag gick igenom skillnaderna mellan *de* och *det* och jag förklarade genom exempel att begreppen kan ha olika funktioner i olika sammanhang. *De* kan exempelvis både vara personligt pronomen i plural, talspråk och bestämd artikel i plural, medan *det* kan vara bestämd artikel i singular, formellt subjekt, både referentiellt och icke-referentiellt samt skriftspråkligt. Informanterna i klass A genomförde en övning där de skulle formulera en kort mening som innehöll *det*, för att sedan omformulera meningen så talspråkligt de kunde. Meningarna skickade de till mig i chatten i Teams. Jag lade sedan in meningarna i presentationen för att diskutera dem med informanterna. Två exempel visas nedan:

Det är kul att fiska
De e kul att fiska

Det är dåligt väder idag
De e dåligt väder idag

Eleverna visade sig vara medvetna om skillnaden mellan ett talspråkligt *de* och ett skriftspråkligt *det* i samband med undervisningen som specifikt behandlade temat, samt när

de ställde två alternativ mot varandra. Eleverna fick avslutningsvis som uppgift att färgmarkera felanvända *det* i tre autentiska texter från internet (se bilaga 3).

4.2.2 Analys

Debattinläggen och väderrapporterna analyserades kvantitativt där elevtexter med felanvända *det* sållades ut. De presenteras i tabellform vid sidan av informantens kön och betyg. Efter interventionen granskades felanvändning av *det* i de väderrapporter som eleverna skrev. (se tabell 19-20, avsnitt 5.3.2).

4.3 Delstudie 3

I Delstudie 3 besvarar informanterna tre öppna frågor om chattspråk vars svar analyseras tematiskt (se tabell 10).

Tabell 10: Översikt Delstudie 3

Typ av studie:	Attitydstudie
Datainsamlingsmetod:	Enkät
Material:	Tematisk analys
Analysmetod:	60 enkätsvar

4.3.1 Metod, material och etik

I Delstudie 3 undersöks elevers attityder till chattspråk (*talspråklig text*, jfr Lundin 2014) i relation till formell skolspråklig text genom en kort enkät med tre öppna frågor som metod (se bilaga 4). Urvalet för Delstudie 3 består av samma informanter som för Delstudie 2. I samband med den första lektionen i interventionsstudien, närmare bestämt efter introduktionen av språkriktighet med fokus på likheter och skillnader mellan tal- och skriftspråk utifrån olika perspektiv, fick eleverna svara på tre frågor som handlade om chattspråk. Svaren lämnades in på elevernas digitala skolplattform.

Svaren på enkätens tre frågor har alla varit viktiga i analysprocessen, men den tredje enkätfrågan *Hur påverkar chattspråket det du skriver i andra sammanhang? Vilka fördelar respektive nackdelar finns med chattspråket?* är mest intressant i relation till forskningsfråga 3, *Hur reflekterar elever kring talspråklig texts påverkan på skolspråklig text?* Svaren på de två första frågorna har därför bäddats in i enkätfråga 3 när svaren tematiskt analyserats utifrån Braun & Clarke (2006) som förklaras i avsnitt 4.3.2.

I likhet med Delstudie 2 har elevernas informerade samtycke inhämtats. Eleverna gav sitt medgivande till att deras svar på frågorna som berör chattspråk anonymt får involveras i

studien uttagna ur sitt större textuella sammanhang. Samtliga elever valde att medverka vilket resulterade i att totalt 60 enkäter analyserats.

4.3.2 Analys

Delstudie 3 har analyserats tematiskt med utgångspunkt i Braun och Clarkes modell som innebär att ett material genomgår en systematisk tematiseringsprocess där de teman som upplevs som relevanta och robusta slutligen tas fram (Braun & Clarke 2006).

Braun och Clarkes tematiska analys genomförs i sex steg. Processen från steg 1–5 beskrivs kortfattat. Steg 6 utgörs av att analysen omformuleras som resultat och finns därmed i resultatavsnittet (5.4). Fas 1 består av genomläsning av det empiriska materialet. Braun och Clarke (2006:16) förklarar att man i det första skedet kan komma att behöva läsa igenom materialet flera gånger för att i fas 2 kunna börja urskilja de mest basala koderna i långa listor som utgör grunden för fas 3 där arbetet i att sortera in materialet från fas 2 i teman påbörjas (ibid., s. 18–19). Listor med initiala koder tillhörande de tre frågorna skapades i fas 2, som i fas 3 förenklades och delades in i mindre grupperingar som gav en mer överskådlig bild av informanternas svar. I fas 4 granskas varje tema för sig med målet att varje tema ska vara konsistent. I denna fas kan nya teman tillkomma och andra försvinna, till exempel om temat inte är tillräckligt robust, dvs. saknar tillräckligt med innehåll, eller om temats exempel sticker åt olika håll. I fas 5 vill man uppnå definitiva teman och materialets teman namnges (ibid., s. 22). I analysprocessen gav fas 4 en tydlig bild av hur jag fortsättningsvis, i fas 5, kunde namnge och involvera svaren från de två första frågorna i den tredje enkätfrågan och därmed besvara forskningsfråga 3. Fram till fas 4 tematiserades informanternas svar i relation till enkätens tre frågor, men i fas 5 frångick jag frågeställningarna för att sortera svaren i två övergripande teman: 1. *Chattspråkets påverkan på skolskrivandet* och 2. *Betydelsen av fritidsskrivande i sociala medier*.

4.4 Om delstudiernas växelverkan

Delstudierna är förbundna med varandra på olika sätt (se 3.1). På sätt och vis är den tredje delstudien också en del av interventionsstudien (Delstudie 2), eftersom de frågor som eleverna besvarar sker i samband med den första lektionen som eleverna får i språkriktighet. Jag vill dock hålla Delstudie 3 separerad från Delstudie 2. Dels har jag valt att göra så eftersom metoden för insamling av material är en annan i Delstudie 2, dels för att analysprocessen ser annorlunda ut, men också för att alla elever som besvarade frågorna i Delstudie 3 inkluderas i delstudiens resultat till skillnad från Delstudie 2, där endast uppgifter från elever som felanvänder *det* analyseras.

I Delstudie 2 ingår debattinläggen före undervisning som jämförelsematerial för att man ska kunna se om felanvändningen av *det* har minskat efter undervisning. I Delstudie 1 ingår istället debattinläggen som skrevs före undervisningen som jämförelsematerial till elevtexter som ingick i de nationella proven i svenska som skrevs 2012 för att se om felanvändningen

ökat med tid, parallellt med en ökad användning av sociala medier. I Delstudie 1 hålls texttypen därför relativt konstant. Så är det inte i Delstudie 2. Det kan ses både som en svaghet och en styrka i studiens design. Svagheten består i att det kan finnas skillnader i felanvändning som orsakats av att eleverna skriver en annan typ av text efter interventionen. Styrkan består i att eventuella skillnader i kategorier av felanvändning kan förstås i relation till texttyp. Delstudierna går alltså på olika sätt hand i hand för att uppnå det övergripande syftet med studien. De olika tillvägagångssätten, metoderna eller materialen som relateras till de tre forskningsfrågorna besvaras lämpligast med hjälp av olika delstudier eftersom de skiljer sig åt.

4.5 Validitet och reliabilitet

Med begreppet validitet menas att rätt sak mäts i förhållande till det som ska mätas. Reliabilitet kan ses som att man är noggrann och systematisk i sin analys, och att analysprocessen redovisas på ett sådant sätt att den är möjlig att utvärdera av läsaren (jfr Denscombe 2018:386).

Ett ställningstagande som behöver motiveras i relation till den kvalitativa analysen i Delstudie 1 är att jag medvetet valt att inkludera högst fem elevexempel på felanvändningar från respektive informants texter oavsett om informanten felanvänder 1 eller 18 *det*. Orsaken är att majoriteten av informanterna som felanvänder *det* i sina texter felanvänder få *det*.

- C4 är den informant som procentuellt sett felanvänder flest *det* i sin text 2012: 14 av 27 *det*. C8 som kommer näst på tur felanvänder 4 av 16 *det*. Den tredje i turordningen (C2) felanvänder 1 av 8 *det*.
- A1 är den informant från 2021 som i debattinlägget procentuellt sett felanvänder flest *det* i sin text: 12 av 12 *det*. A6 som kommer näst på tur i klass "A" felanvänder 6 av 17 *det* och den tredje i turordningen (A2) felanvänder 3 av 12 *det*.

Om några få elever skulle få stå för förklaringen av generella tendenser av felanvändning bland informanterna 2012 och 2021 skulle resultatet bli missvisande. Det skulle också bli missvisande i förståelsen om felanvändningen har ökat med tid om alla felanvändningar från dessa enstaka elever som genomgående skriver *de* i sina texter analyseras och uppvisar en bild av att omfattningen är större än den i realiteten är.

Den kvalitativa analysen har validerats genom att samtliga elevexempel har granskats av Kajsa Thyberg. Thybergs analys av exemplen överensstämde i 41 exempel av 52, vilket motsvarar en interbedömarreliabilitet på 79%. Undersökningens validitet stärks också genom att Anne Palmér, som ansvarar för de skriftliga nationella proven, bedömt att en undersökning om elevers felanvändning av *det* kan vara möjlig att genomföra med de nationella proven som utgångspunkt och har därför både godkänt min ansökan om att ta del av nationella prov och gett råd om textkorpusens omfattning.

5 Resultatredovisning

I denna del redovisas svaren på undersökningens tre forskningsfrågor. Undersökningens första forskningsfråga handlar om att ta reda på hur felanvändning har förändrats från 2012 till 2021 genom att se till hur frekvent ungdomar fel skriver *det* i svenskundervisningens texter och vilka *det*-konstruktioner som fel används i störst utsträckning. Den andra forskningsfrågan behandlar undervisningens eventuella effekter på informanternas felanvändning av *det*, medan den sista lyfter ungdomars attityder till chattande och dess påverkan på skolskrivande.

5.1 Skillnader i felanvändning idag och 2012

I Delstudie 1 utgår jag från hypotesen att ungdomar möter mer talspråklig text och chattar mer frekvent på fritiden idag än 2012 och att ett informellt språkbruk påverkar formellt textskrivande i svenskundervisningen. Utifrån denna hypotes bör användningen av talspråkliga *de* som ersätter skriftspråkliga *det* ha ökat. Ser vi till antal felanvändningar av *det*, så visar resultatet i tabell 12 att felanvändningen i princip är lika vanlig 2012 som 2021. Vi kan då konstatera att hypotesen är falsifierad (Patel & Davidsson 2019:24). Av de 32 elevtexter som utgör det samlade materialet från 2012 förekom felanvändning av *det* i 9 texter. I debattartiklarna från 2021 förekom felanvändning i 16 av 53 elevtexter, 8 elevtexter i klass A och 8 elevtexter i klass B. Tabellen visar att spridningen är ojämn. Exempelvis kan vi se att informanterna i klass B felanvänder *det* i mindre utsträckning än informanterna i klass A.

TABELL 12: Jämförelse mellan nationella prov (krönika+resonerande) och klass A, klass B (debattinlägg)

Jämförelse mellan felanvändning av <i>det</i> i elevtexter 2012 och elevtexter 2021	Antal elevtexter med felanvända <i>det</i> + totala antalet felanvändningar:	Kön: K=kvinna M=man	Betyg: A-F/ komplettering	Typ av felanvändning:
Nationella prov i svenska (2012)	9/32 elevtexter innehåller felanvändningar. Totalt 27 fel	K: 5 M: 4	A: 2 (1 K, 1 M) E: 5 (2 K, 1 M) F: 2 (1 K, 1 M)	5 <i>det</i> som är en felaktig användning av <i>de</i> (ej <i>det</i> -konstruktioner) 22 <i>de</i> som är en felaktig användning av <i>det</i>
Klass A (före undervisning i språkriktighet + explicit undervisn. i <i>de/det</i>)	8/24 elevtexter innehåller felanvändningar. Totalt 32 fel	K: 4 M: 4	A: 1 (K) A-: 1 (K) C: 4 (2 K, 2 M) E: 1 (M) Kompl: 1(M)	Ett <i>det</i> som är en felaktig användning av <i>de</i> (ej <i>det</i> -konstruktion) 31 <i>de</i> som är en felaktig användning av <i>det</i>
Klass B (före undervisning i språkriktighet)	8/27 elevtexter innehåller felanvändningar. Totalt 14 fel	K: 7 M: 1	A: 5 (5 K) B: 1 (K) D: 1 (K) E: 1 (M)	Tre <i>det</i> som är en felaktig användning av <i>de</i> (ej <i>det</i> -konstruktioner) 11 <i>de</i> som är en felaktig användning av <i>det</i>

Det finns stora individuella skillnader i felanvändningen av *det*. Majoriteten av informanterna felanvänder *det* vid enstaka tillfällen, medan ett fåtal informanter felanvänder *det* på ett sätt som genomsyrar texten (se Figur 2 och 3).

Elev C1:	1 av 18	E	Kvinna
Elev C2:	1 av 8	E	Kvinna
Elev C4:	14 av 27	E	Man

Figur 2. Spridning i felanvändning NP

Elev A1:	12 av 12	C	Man
Elev A3:	1 av 17	C	Man
Elev A5:	2 av 32	A/B	Kvinna

Figur 3: Spridning i felanvändning klass A

Klass B skiljer sig sett till spridning, men också utifrån det totala antalet felanvända *det* i klassen. Den elev i klass B som felanvänder *det* mest felanvänder två av sju *det*. Klass B sticker ut även i andra avseenden. I tabell 12, sett till kön och betyg, kan man notera att sju av åtta av de informanter som felanvänder *det* är kvinnor, medan könsfördelningen är jämn både gällande informanterna från 2012 och klass A.

I Tabell 13 redovisas hur stor del av felanvändningen som består av referentiella och icke-referentiella konstruktioner. Tabellen visar att felanvändning av referentiella *det* är vanligare än felanvändning av icke-referentiella *det*, men att skillnaden mellan de båda typerna är liten i klass B.

Tabell 13. Icke-referentiella resp. referentiella *det*-konstruktioner som felanvänds 2012 och 2021

	NP:	Klass A: (debattinlägg)	Klass B: (debattinlägg)	Alla:
Referentiellt:	8	13	4	25
Icke-referentiellt:	3	2	3	8
Totalt:	11	15	7	34

5.2 Felanvändning i studiens samlade textmaterial

I Delstudie 2 skriver eleverna en väderrapport. I detta avsnitt redovisas felanvändningen av *det* även i dessa texter. På så sätt görs en samlad redovisning av studiens hela textmaterial (se tabell 14). Syftet med denna sammanställning är att jämföra om och i så fall på vilket sätt *det*-konstruktionerna skiljer sig åt mellan den beskrivande genren väderrapport och

argumenterande/resonerande genrer. Upptäckten gjordes efter beslutet att också analysera väderrapporterna kvalitativt då texttypen skiljer sig från de andra tre. En kvalitativ analys av väderrapporterna planerades alltså inte i förhand. Resultatet i tabell 14 avslöjar inte resultatet i Delstudie 2 (avsnitt 5.3), då Delstudie 2 lägger fokus på hur många felanvändningar som görs före respektive efter undervisning snarare än på vilka *det*-konstruktioner som felanvänds och hur felanvändningen skiljer sig åt mellan 2012 och 2021 som i Delstudie 1.

Tabell 14 visar att referentiella *det* felanvänds mer frekvent i texttyper av argumenterande och resonerande karaktär, medan endast icke-referentiella *det* felanvänds av informanterna i väderrapporten, som tillhör den mer beskrivande genren. En likhet mellan 2012 och debattinläggen 2021 är att felanvändning av POST-konstruktioner och endoforiska konstruktioner förekommer vid något tillfälle i alla de tre texttyperna och att de endoforiska konstruktionerna är vanligast att felanvända. Skillnader mellan 2012 och 2021 är att PRES-konstruktioner felanvänds av informanterna både i debattinlägget och i väderrapporten 2021, men felanvänds inte 2012.

Tabell 14: *Det*-konstruktioner som felanvänds i olika texttyper

*(antal konstruktioner/totala antalet felanvända *det*-konstruktioner per texttyp)

Icke-referentiella: i-r Referentiella: r	Resonerande:	Krönika:	Debattinlägg:	Väderrapport:	Totalt:
PRES-konstruktion (i-r):			4/23	6/18	10
POST-konstruktion (i-r):	2/5	1/6	1/23		4
OP-konstruktion (i-r):				11/18	11
Endoforisk(r):	3/5	4/6	14/23		21
Exoforisk (r):		1/6	3/23		4
Kan tolkas på flera sätt:			1/23	1/18	2

Elevexemplen har analyserats kvalitativt utifrån Thybergs tentativa kategorier (2020). En vanligt förekommande felanvändning i debattinläggen före undervisning är s.k. endoforiska referentiella *det*, vilket innebär att *det*:et antingen refererar till ett tidigare vidgat textsammanhang eller en tidigare specifik referens som består av en aktion, en entitet eller proposition (Thyberg 2020:11–15).

Referentiell endoforisk *det*-konstruktion med ett talspråkligt *de*.

A) *Att vara perfekt, går de?* (klass "B", debattartikel)

Antecedenten "att vara perfekt" är en aktion som "de" hämtar sin referens ifrån. (A)

Den felanvändning av *det* som förekommer i exempel A kan tolkas som en hyperkorrektion. Enligt Svenska språknämnden (2016:208) uppstår en hyperkorrektion "när ett uttryck felaktigt korrigeras enligt en förmodad norm". Om detta är ett fall av hyperkorrektion får man

alltså anta att eleven inte föreställer sig att 'de' är talspråk och att normen i mer formellt skrivande är 'det'. Även felanvändning i de nationella proven från 2012 utgörs främst av referentiella *det*. Det skiljer sig från texterna som skrevs efter undervisning (väderrapporterna). Där felanvänder informanterna istället övervägande gånger icke-referentiella *det*, som innebär att *det*:et fyller en funktion genom att fylla ett led i satsen men är i sig innehållslöst (Thyberg 2020:22).

5.3 Effekter av undervisning

Har undervisning i språkriktighet gett resultat i fråga om informanternas felanvändning av *det*? Klass A fick alltså en extra lektion med explicit undervisning i *de* och *det*, medan klass B utgjorde jämförelsegrupp. Efter att analysen genomförts består materialet av 16 texter före undervisning där felanvändning förekommer och 11 elevtexter efter undervisning där felanvändning förekommer. För klass A innebär detta åtta elevtexter med felanvändning före undervisning och sju elevtexter med felanvändning efter undervisning. I klass B förekommer åtta elevtexter med felanvändning före undervisning och fyra elevtexter med felanvändning efter undervisning.

5.3.1 Felanvändning före undervisning

Tabell 15 ger en bild av hur felanvändningen ser ut i klass A (interventionsgruppen) före undervisning. Som tidigare nämnts i resultatet för Delstudie 1 sticker en informant (A1) ut genom att genomgående felanvända *det* i sin text. A6 felanvänder *det* ungefär en gång av tre, medan övriga informanter felanvänder *det* mindre än en gång av fyra. Av tabellen framgår att antal felanvändningar inte tycks inverka på betygssättningen avsevärt i klass A och att könsfördelningen är relativt jämn.

Tabell 15: Klass A – felanvändning i texter (debattinlägg) före undervisning

8/24 elevtexter med felanvända <i>det</i> .	Hur många <i>det</i> som används felaktigt:	Betyg:	Kön:
Elev A1:	12 av 12	C	Man
Elev A2:	3 av 12	C	Kvinna
Elev A3:	1 av 17	C	Man
Elev A4:	4 av 22	Komplettering	Man
Elev A5:	2 av 32	A-	Kvinna
Elev A6:	6 av 17	E	Man
Elev A7:	3 av 13	A	Kvinna
Elev A8:	1 av 23	C	Kvinna

I tabell 16 presenteras felanvändningen i klass B, jämförelsegruppen. Relationen mellan felanvändning, kön och betyg visar att flickor får höga betyg trots felanvändning medan det motsatta gäller för pojkar. Av de åtta informanter som felanvänder *det* är sju kvinnor och fem av dessa kvinnor fick betyget A på sina texter. Alltså är inte könsskillnaden jämn till skillnad från i klass A. I klass B är felanvändningen av *det* generellt sett lägre. Ingen elev har felanvänt *det* mer än i en tredjedel av det totala antalet användningar.

Tabell 16: Klass B – felanvändning i texter (debattinlägg) före undervisning

8/27 elevtexter med felanvända <i>det</i> .	Hur många <i>det</i> som används felaktigt:	Betyg:	Kön:
Elev B1:	1 av 15	A	Kvinna
Elev B2:	2 av 7	E	Man
Elev B3:	3 av 20	D	Kvinna
Elev B4:	1 av 18	A	Kvinna
Elev B5:	1 av 23	A	Kvinna
Elev B6:	3 av 13	A	Kvinna
Elev B7:	2 av 25	B	Kvinna
Elev B8:	1 av 12	A	Kvinna

5.3.2 Felanvändning efter undervisning i språkriktighet

I tabell 17 visas hur felanvändningar ser ut efter tre lektioner i språkriktighet varav en som explicit behandlade *de* och *det*. Fem informanter som felanvände *det* före undervisning har fallit bort, medan fyra nya har tillkommit vilket resulterar i att sju informanter felanvänder *det* efter undervisning. En av eleverna, A1, har fortsatt en mycket hög andel fel (4 av 5). Även andra informanter, som elev A9, har en hög andel felanvändningar.

Tabell 17: Klass A – felanvändning i texter (väderrapport) efter undervisning

7/26 elevtexter med felanvända <i>det</i> .	Hur många <i>det</i> som används felaktigt:	Betyg:	Kön:
Elev A1:	4 av 5	F	Man
Elev A5:	1 av 38	B	Kvinna
Elev A6:	1 av 20	C	Man
Elev A9:	7 av 14	E	Man
Elev A10:	1 av 16	C	Kvinna
Elev A11:	3 av 18	C	Man
Elev A12:	3 av 9	B	Kvinna

Tabell 18 synliggör felanvändning i klass B efter två lektioner i språkriktighet utan explicit undervisning i *de* och *det*. Resultatet visar att fem informanter som felanvände *det* före undervisning inte felanvänder *det* efter undervisning. En informant (B9) tillkommer. Talspråkliga *de* genomsyrar väderrapporten som B9 skrivit, trots att B9 inte felanvände några *det* i debattartikeln före undervisning. Resultatet problematiseras i avsnitt 6.1.

Tabell 18: Klass B – felanvändning i texter (väderrapport) efter undervisning

4/28 elevtexter med felanvända <i>det</i> .	Hur många <i>det</i> som används felaktigt:	Betyg:	Kön:
Elev B3:	3 av 25	C	Kvinna
Elev B7:	2 av 16	C	Kvinna
Elev B8:	2 av 4	C	Kvinna
Elev B9:	18 av 25	E	Man

Sett till tabell 19 verkar undervisningen ha gett effekt för en stor del informanter i klass A. Fem av nio informanter felanvänder inga *det* i väderrapporten.

Tabell 19: Jämförelse klass A – före och efter undervisning

Felanvändning av <i>det</i> före och efter undervisning (jämförelse)	Före undervisning (debattinlägg):	Efter undervisning (väderrapport):
Elev A1:	12 av 12 felanvända <i>det</i>	4 av 5 felanvända <i>det</i>
Elev A2:	3 av 12 felanvända <i>det</i>	Inga felanvända <i>det</i>
Elev A3:	1 av 17 felanvända <i>det</i>	Inga felanvända <i>det</i>
Elev A4:	4 av 22 felanvända <i>det</i>	Inga felanvända <i>det</i>
Elev A5:	2 av 32 felanvända <i>det</i>	1 av 38 felanvända <i>det</i>
Elev A6:	7 av 17 felanvända <i>det</i>	1 av 20 felanvända <i>det</i>
Elev A7:	3 av 13 felanvända <i>det</i>	Inga felanvända <i>det</i>
Elev A8:	1 av 23 felanvända <i>det</i>	Inga felanvända <i>det</i>

Tabell 20 uppvisar en bild av att undervisningen har gett resultat även för klass B. Sett till tabell 18 skulle man till och med kunna antyda att undervisningen givit bättre utslag i klass B om man ser till antalet informanter som felanvänder *det* efter undervisning, eftersom endast en informant tillkom i klass B medan fyra informanter tillkom i klass A. Vidare diskussion förs i avsnitt 6.1.

Tabell 20: Jämförelse klass B – före och efter undervisning

Felanvändning av <i>det</i> före och efter undervisning (jämförelse)	Före undervisning (debattinlägg):	Efter undervisning (väderrapport):
Elev B1:	1 av 15 felanvända <i>det</i>	Inga felanvända <i>det</i>
Elev B2:	2 av 7 felanvända <i>det</i>	Inga felanvända <i>det</i>
Elev B3:	3 av 20 felanvända <i>det</i>	3 av 25 felanvända <i>det</i>
Elev B4:	1 av 18 felanvända <i>det</i>	Inga felanvända <i>det</i>
Elev B5:	1 av 23 felanvända <i>det</i>	Inga felanvända <i>det</i>
Elev B6::	3 av 13 felanvända <i>det</i>	Inga felanvända <i>det</i>
Elev B7:	2 av 25 felanvända <i>det</i>	2 av 16 felanvända <i>det</i>
Elev B8:	1 av 8 felanvända <i>det</i>	2 av 4 felanvända <i>det</i>

Sammantaget framstår det som att explicit undervisning i *de* och *det* inte lett till bättre resultat i klass A än i klass B, som fick en lektion mindre i språkriktighet.

5.4 Attityder till chattspråk

I följande avsnitt presenteras informanternas reflektioner kring hur chattspråket influerar det formella skrivandet i skolan på ett negativt sätt, men positiva aspekter av chattandet förs också fram.

5.4.1 Chattspråkets påverkan på skolskrivandet

Majoriteten av informanterna är överens om att deras chattspråk skiljer sig avsevärt från formellt skrivande i skolan. Chattspråket beskrivs av informanterna som inkorrekt, informellt, förenklat, talspråkligt, autentiskt och dialektalt. “Så som man hade sagt det” säger en informant. Informanterna menar också att språket inte behöver följa skriftspråkliga konventioner, eftersom chatttexten inte bedöms och att fokuset istället ligger på intern förståelse. Skrivande i skolan beskrivs som ett språkbruk som är genomtänkt, moget, utvecklat, tydligt, strukturerat. Det kräver också mer ansträngning och tankeverksamhet från skribenten. Några informanter beskriver chattspråkets påverkan på textskrivande i skolan som att de behöver tänka ett extra varv: “Chattspråket gör så att man behöver tänka till när man skriver skoluppgifter. Det blir lätt fel om jag inte tänker efter för att jag är van vid chattspråket.” Genom citatet förstår man att informanten chattar mycket på fritiden, vilket kan påverka hur text formuleras i skolan. Fem andra informanter som reflekterar kring hur frekvent chattande påverkar formellt skrivande ger en liknande bild:

- (1) Man kanske fastnar i *det* och skriver så i skolan också.
- (2) Jag märker även att jag måste titta igenom texterna för att det är även mycket chattspråk som hänger med utan att jag tänker på *det*.

- (3) Det kan vara svårt att ställa om från chattspråket som man läser och skriver hela tiden för att sedan byta till att skriva korrekt i skolan.
- (4) Jag skriver mer det som jag tänker istället för att formulera en bra mening som folk förstår. Detta gör att jag kan ta med mig de saker till när jag ska skriva en svenskainlämning tex, det gör att jag använder mig av fel uttryck eftersom jag har automatiserat fel beteende.
- (5) Jag tror att det kan påverka en del när man skriver en text i skolan och vi ungdomar är uppväxta med detta och därför tror jag det blir svårare.

Informanterna uppger att de vanligaste informella dragen i deras chattspråk är förkortningar, talspråk och slang. De vanligaste som exemplifieras är: *ja – a/aa/aaa* (18 informanter), *vad gör du – vgd* (13 informanter), *varför – vfr* (10 informanter), *kanske – ksk* (8 informanter). Tre informanter ger exempel på att de i chattande skriver *de* istället för *det*. Förkortningar ses som det chattspråkliga drag som tenderar att föras över till formellt textskrivande i skolan:

- (1) Det påverkar genom att jag utan att tänka på det ibland kan använda förkortningar när jag skriver en text i skolan.
- (2) Det påverkar mig genom att ibland så får jag för mig att skriva förkortningar i exempelvis skolämnena. Har fått det till en vana.
- (3) Chattspråket påverkar tex skolan eftersom man hela tiden skriver korta förkortningar istället för det riktiga vilket leder till att man blir van och tar med det sen när man inte ska använda det.
- (4) Det kan ju påverka i olika sammanhang om man skriver en text i skolan då är det inte så lämpligt att skriva dessa korta ord.

Några informanter lyfter också att omställningen till korrekthet kan ställa till det i skolskrivandet:

- (1) Chattspråket kan göra att man inte skriver ut meningarna korrekt och det gör att skolämnena blir lidande på det sättet att det inte låter eller ser korrekt ut.
- (2) Jag vet inte om det finns så mycket fördelar med chattspråket, mer att det gör det svårare att skriva korrekt i skolan.
- (3) Eftersom jag skriver mer dagligen med chattspråket tror jag att det gör att jag lätt kan fastna i det och även skriva med det när jag ex ska skriva en uppgift i skolan. Det är dåligt eftersom chattspråket inte är korrekt svenska och med mycket slarv.

Cirka en fjärdedel av informanterna (15 av 60) upplever att de är bra på att skilja på formellt och informellt språkbruk, men resonerar kring hur chattandet eventuellt påverkar andra individer eller reflekterar kring någon mindre effekt chattandet har på språk i andra sammanhang. Exempelvis menar en informant att man kan få se över sin formella text några gånger för att säkerställa att informella drag inte slunkit med. En negativ effekt av chattspråket, vid sidan av påverkan på formellt skrivande, som förs fram är att det kan uppstå missförstånd med äldre släktingar. När informanterna skriver som de brukar skriva med vänner begriper inte de äldre de slangmässiga uttryck och förkortningar som används. En informant tar upp *de* och *det* från introduktionslektionen i språkriktighet: "Lina sa även att man ska hålla reda på det och de, och jag ser inte alls varför man skulle blanda ihop dem".

Informanten som skriver att hen ibland använder *de* i chatttext, men gör klart att chattspråklig text och formellt textskrivande är enkelt att skilja på. På så sätt sticker informanten ut bland

övriga deltagare, även bland de informanter som upplever att de är bra på att skriva i skolan, eftersom ingen annan explicit uttrycker att skrivande i skolan är helt enkelt att separera från informellt språkbruk.

I avsnitt 5.4.2 resonerar informanterna kring betydelsen av det informella skriftspråket.

5.4.2 Betydelsen av fritidsskrivande i sociala medier

Trots att informanterna är eniga om att chattspråket mer eller mindre påverkar skrivandet i skolan negativt, formulerar de flesta också positiva aspekter av det informella skrivande som sker på ungdomarnas fritid. Till exempel att *Det går snabbt*, som flera av informanterna skriver. Informanterna menar att förkortningarna, slanguttrycken och det talspråksnära gör att formuleringen av text inte kräver så mycket tankeverksamhet. Detta upplever många av ungdomarna är befriande. En informant menar att chattspråket har hjälpt hen att formulera sig snabbare i skrift även i andra sammanhang, vilket upplevs som en fördel: "Det utvecklar också ens förmåga att skriva i snabbare takt även i andra sammanhang."

Chattspråket och språket i sociala medier leder också till ett större ordförråd, menar informanterna. Även om en hel del ord, enligt informanterna, inte lämpar sig för formellt textskrivande bidrar kunskaper om slanguttryck och förkortningar till att de lär sig kommunicera med flera personer på internet som använder sig av samma eller liknande drag. Detta gör att de lär sig kommunicera på olika sätt i olika sammanhang.

Informanterna framhåller att chattspråket både är mer personligt och mindre krävande: "Texten är mer personlig att både formulera och läsa. Att chatta är både avslappnat och trevligt eftersom kommunikation och intern förståelse går före grammatik och utförliga meningar."

5.5 Sammanfattning av delstudiernas centrala resultat

Resultatet för Delstudie 1 visar att felanvändningen där ett talspråkligt *de* ersätter ett skriftspråkligt *det* i svenskundervisningens skrivande inte har ökat från 2012 till 2021. Majoriteten av informanterna gör få felanvändningar, medan enstaka informanter felanvänder *det* mer frekvent eller genomgående i texterna. Referentiella *det* felanvänds i större utsträckning 2012 än 2021. Det går också att se skillnader mellan texttyper när det gäller olika slags felanvändning. I debattinläggen och i texterna från 2012 felanvänds referentiella *det* i större utsträckning än icke-referentiella *det*. I väderrapporten felanvänds endast icke-referentiella *det*. Därav verkar det som att texttypen avgör vilka *det*-konstruktioner som felanvänds snarare än att det har skett en förändring över tid.

Resultatet för Delstudie 2 indikerar att felanvändning av *det* förekommer både före och efter undervisning, men att en minskning av felanvändning sker i både klass A och klass B.

Explicit undervisning om *de* och *det* har inte lett till att informanterna i klass A felanvände det mindre än informanterna i klass B.

I Delstudie 3 visar det sig sammanfattningsvis att många informanter är överens om att chattspråket i mer eller mindre grad påverkar formellt textskrivande i skolan. Förkortningar och omställning till ett korrekt skriftspråk lyfts fram som de två områden som informanterna behöver tänka på mest när de ska gå från att chatta till att skriva texter i skolan. Fördelar som informanterna lyfter med chattspråket är framförallt att det går snabbare att formulera, kräver mindre tankeverksamhet, är roligare att både läsa och skriva samt utökar ordförrådet på ett sätt som gör att de kan kommunicera med fler personer som använder chattspråk.

6 Diskussion

Undersökningens syfte är att utforska och ur olika perspektiv jämföra gymnasieelevers felanvändning av *det* i svenskundervisningen samt granska hur ungdomars chattspråk påverkar formellt textskrivande i skolan. I bakgrunden lyftes olika språksociologiska perspektiv på språk, exempelvis hur ungdomar lär sig anpassa språket på sociala medier där man etablerar ett informellt språkbruk och hur talspråklig text kan beskrivas i förhållande till fritidsskrivande. Den tidigare forskningen som gjorts på området visade att unga människor har ett stort behov av att chatta för att uttrycka regionala varieteter och för att socialt interagera med sina vänner, utan att behöva tänka på språklig formalitet. *Det*-konstruktioner hade tidigare studerats, men inte utifrån ungdomars felanvändning.

6.1 Resultatdiskussion

6.1.1 Talspråkliga *de*, fritidsskrivande, attityder och undervisning

Som flera informanter bekräftade i Delstudie 3 innehåller chattspråket talspråkliga drag. Det finns inget behov av att skriva enligt skriftspråkliga normer om förståelse uppnås. Det är behagligt att kommunicera autentiskt med sina vänner och bekanta på ett sätt som genomsyras av ömsesidig förståelse, öppenhet och intimitet. *Intimisering* (Josephson 2004:91) handlar om en vilja om att komma nära samtalspartnern genom att i formulera sig som man hade gjort i tal, vilket medför att slarvfel kan förekomma (ibid., s. 105). Slarvfel behöver man ha i åtanke när man studerar resultatet för Delstudie 1 och 2. De informanter som felskriver ett eller två *det* i en text behöver inte per automatik ha genomfört ett omedvetet normbrott (Lundin 2014:44) på grund av att informanten exempelvis är van vid att skriva talspråkliga *de* i sitt chattande eller stöter på felanvändningen på sociala medier. Det kan alltså vara så att informanten inte upptäckt ett slarvfel, vilket är lätt hänt. Elevernas informella skrivande på fritiden skulle hypotetiskt kunna ha en koppling till användning av ett talspråkligt *de* som ersätter ett skriftspråkligt *det* i formellt skolskrivande, men att med säkerhet dra slutsatsen att chattande ligger bakom felanvändning i skolan kan man inte göra.

Delstudie 1 visade att ett talspråkligt *de* som ersätter ett skriftspråkligt *det* i skolskrivandet inte hade ökat från 2012 till 2021, vilket falsifierade hypotesen att sociala mediernas framväxt skulle ha influerat fler elever att involvera mer talspråk i formellt textskrivande. Men, intressant är dock, om man vänder på myntet, att förekomsten av talspråkliga *de* i svenskundervisningens textskrivande var lika vanligt 2012 som idag. Förmodligen bidrar flera olika faktorer till felanvändningen, exempelvis slarvfel som tidigare nämnts eller läs- och skrivsvårigheter. De informanter vars talspråkliga *de* genomsyrar texterna skulle man kunna tänka sig ha någon typ av övergripande skrivproblematik. Detta menar Wengelin (2017:203) bekräftas av lärare som upplever att elever med läs- och skrivsvårigheter formulerar mer talspråksnära text. Resultatet för Delstudie 1 och 2 visar också att dessa informanter får lägre betyg, med undantag för A1 som fick betyg C trots att alla *det* var talspråkliga sådana.

Informanternas egna reflektioner om chattspråkets påverkan på formellt skrivande är den källa som tydligast visar på kopplingen mellan chattspråk och skolskrivande i relation till felanvändning av *det*. Attityderna till chattspråket visar att det inte alltid är så enkelt att skilja det informella skrivandet från det formella. De markörer (Norrby & Håkansson 2015:19) som särskiljer chattspråket från skolspråket, exempelvis slang och förkortningar, är informanterna generellt medvetna om. Trots detta faktum kan det vara utmanande att skifta mellan informellt och formellt textskrivande när informanterna varje dag matas med och formulerar informell text. Det verkar inte heller som att informanterna vill chatta mindre på grund av att skolskrivandet kan påverkas och svaret kanske går att finna i att det informella fritidsskrivandet fyller en viktig funktion, inte bara socialt, utan också genom att det utvecklar språket parallellt med det som lärs in i skolan. I livet ska inte informanterna enbart kommunicera med arbetsgivare och dokumentera på ett sätt som kräver hög litteracitet (jfr Brandt 2019). Man behöver komma ihåg att skriftspråket idag också kan handla om att ingå i ett digitalt sammanhang, alltså att förstå och göra sig förstådd i en informell skriftspråkskultur som präglar många sociala medier.

Finns det en korrelation mellan hög användning av talspråkliga *de* i informanternas texter och lägre betyg? Givetvis har fler språkliga och innehållsliga aspekter tagits i beaktande under bedömning än att talspråkliga *de* ersatt skriftspråkliga *det*, men en intressant iakttagelse är att de informanter som felanvänder *det* mer frekvent i de nationella proven, klass A och B är män. Det är också männen som blivit tilldelade de lägre betygen på sina texter. Men största sannolikhet skriver kvinnorna bättre texter än de unga männen. Men skulle man också kunna reflektera kring om dessa unga män med större sannolikhet har läs- och skrivsvårigheter än de unga kvinnorna eller att männen i någon mån bedöms utifrån en föreställning att de inte skriver lika bra som de unga kvinnorna i klassen? Givetvis är detta en spekulativ fundering, men det samhör isåfall med *den nya bristhypotesen* som presenterades i avsnitt 3.1.2. Som påminnelse handlade alltså den nya bristhypotesen om att mäns, snarare än kvinnors språkbruk är bristfälligt (Norrby & Håkansson 2015:128). Om det är så att lärare tenderar att omedvetet bedöma utifrån förväntningar på att unga kvinnor idag skriver bättre än unga män är det någonting som behöver lyftas till ytan. Undervisningen visar dock inte på en generell nivå att så är fallet. Detta läses endast utifrån resultatet där man kan se ett återkommande mönster av att de unga männen fick lägre betyg än de unga kvinnorna 2021, men inte 2012 även om felanvändningen var lika frekvent.

Det är svårt att svara på om språkriktighetsundervisningen i sig är orsaken till att fem av de åtta informanter som felanvände *det* före undervisningen i klass A och B inte felanvänder *det* i väderrapporterna. Troligtvis har en blandning av olika påverkansfaktorer gjort att färre informanter felanvänder *det* i väderrapporten. Om undervisningen varit givande i fråga om felanvändning av *det* har det gissningsvis i så fall varit ett medvetandegörande om skillnader mellan tal- och skriftspråk som varit effektivt, eftersom resultatet för klass A som fick explicit undervisning inte felanvände färre *det* än klass B. Det var snarare klass B som visade på högre förståelse, eftersom inte lika många nya informanter som felanvände *det* tillkom i

väderrapporten. Möjligtvis hade informanterna i klass B bättre kunskaper än klass A sedan tidigare.

6.2 Studiens förtjänster och brister

En av undersökningens förtjänster är att den visar hur språkvetenskapliga metoder kan användas för att genomföra en empirisk ämnesdidaktisk studie av elevers felanvändning av *det* i skolans formella textskrivande. I delstudierna har det givits olika förslag till hur området kan undersökas, men också hur de växelverkar för att problematiken ska förstås utifrån olika perspektiv. Det hade varit en större utmaning att uppnå undersökningens syfte om de olika delstudierna inte hade inkluderats när frågan studerats utifrån ett språksociologiskt perspektiv som lyfter fritidsskrivande, undervisning och attityder. En annan förtjänst som har en direkt koppling till svenskundervisningen är det faktum att den bidrar med förståelse för vilka *det*-konstruktioner som möjligtvis är vanligast för ungdomar att felanvända samt vetskap om att ungdomar kan ha svårt att skifta från ett informellt skriftspråk till ett formellt sådant. Man får också en bild av hur bedömning och kön hör ihop med felanvändning av *det*, övergripande också hur talspråkliga tendenser kan sättas i relation till hur elevtexter bedöms.

En svaghet med studien handlar om resultatet i avsnitt 5.2. I tabell 14 presenterades resultat som å ena sidan hör till Delstudie 1, eftersom resultatet visar på likheter och skillnader i felanvändning 2012 och 2021. Å andra sidan inkluderades väderrapporten från Delstudie 2, vilket kan motivera att tabellen skulle ingå i Delstudie 2 eller att den borde ha formulerats om. Min motivering till att resultatet hör ihop med forskningsfråga 1 är att väderrapporten trots allt, likt debattinlägget skrevs 2021, vilket gör att resultatet angående felanvända *det*-konstruktioner i olika texttyper bör redovisas i anslutning till övriga texter. Resultatet visade att de mest förekommande *det*-konstruktionerna som felanvänds i informanternas texter skiljde sig åt före och efter undervisning (debattinlägget och väderrapporten). Orsaken kan ligga i att texttyperna skiljer sig åt. Debattinlägget är av mer argumenterande karaktär, medan väderrapporten tillhör den mer beskrivande genren. Väderrapportens felanvändningar består enbart av icke-referentiella *det*, medan debattinläggen består av övervägande referentiella *det*. Detta betyder att vissa informanter kan ha svårare för att begripa icke-referentiella *det* och andra svårare att begripa referentiella *det*, vilket gör att det blir svårare att avgöra om undervisningen har gett en tydlig effekt bland informanterna. Det är dock intressant att resultatet visade denna skillnad när det jämförs med Thybergs resultat (se avsnitt 2.2) som visade att både icke-referentiella *det* och referentiella *det* var ungefär lika vanligt förekommande i de texttyper som undersöktes.

Man kan se det som att jag snarare utprovat en metodik för en mer omfattande studie, där mer generella slutsatser kan dras, än en avgränsad studie med tydliga resultat. För att kunna dra mer generella slutsatser hade exempelvis populationen behövt vara större och det empiriska materialet hade kunnat inhämtats in från fler skolor. I en mer omfattande studie menar jag att den teoretiska triadmodell som jag skapat kan utgöra en lins och att modellen därmed också kan räknas till studiens förtjänster.

6.3 Studiens relevans för yrkesverksamma lärare

Eftersom resultatet visade att fler informanter felanvände *det* i argumenterande text är det kanske framförallt exempel på referentiella *det*-konstruktioner som ska lyftas i relation till språkriktighetsundervisning, förslagsvis genom att diskutera skillnaden mellan referentialitet och icke-referentialitet med eleverna. Undersökningen väcker förhoppningsvis reflektioner kring problematiken och ger förslag till varför felanvändning av *det* förekommer i skolans skrivande. Att lärare har förståelse för att ungdomars skolspråk kan influeras av chattspråket kan göra att diskussionen kan väckas till liv i klassrummet. Att medvetandegöra skillnader mellan tal- och skriftspråk kan också vara en strategi att prova i klassrummet.

Även om bilagorna i första hand har som funktion att tydliggöra interventionsstudiens genomförande, finns det en förhoppning om att yrkesverksamma lärare också vill ta del av materialet för egen undervisning.

6.4 Vidare forskning

Jag tror att möjligheten finns att genomföra en liknande studie i större omfattning som hade kunnat visa på mer generella tendenser av felanvändning. Det hade också varit intressant att studera fenomenet utifrån perspektiv som exempelvis läs- och skrivsvårigheter och/eller flerspråkighet för att se om felanvändning skiljer sig åt i fler avseenden än de som studerats i denna undersökning. Studien indikerar också att det finns skillnader mellan texttyper, vilket skulle kunna utforskas vidare eftersom vi ofta tänker oss att det finns en generell färdighetsaspekt – att vi ser det som att man antingen felanvänder eller inte. Men skrivande i vissa texttyper skulle möjligtvis kunna vara svårare att formulera utan exempelvis talspråkliga inslag. I arbetet med denna studie har mitt intresse väckts för att fortsätta utforska ungdomars felanvändning av *det* och andra talspråkliga drag i elevers skolskrivande.

7 Referenser

- Alexandersson, M. och Hansson, T. (red.) (2011). *Unga nätmiljöer: nya villkor för samarbete och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Boneva, B., Quinn, A., Kraut, R., Kiesler, S., & Shklovski, I (2006). (Under tryckning). Teenage communication in the instant messaging era. I: R. Kraut, M. Brynin, & S. Kiesler (red.), *Information technology at home*. Oxford: Oxford University Press.
- Brandt, D. (2019). The problem of writing in mass education. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 28(2), 37–54.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), s. 77–101.
- Bylin, M. (2020). Skriver unga sämre idag än tidigare? *Institutet för språk och folkminnen*. [Skriver unga sämre idag än tidigare? - Institutet för språk och folkminnen \(isof.se\)](https://www.isof.se/2020/09/10/skriver-unga-saemre-idag-ann-tidigare/)
- Bäckström Greggas, A. (2011). *Ja bare skriver som e låter: En studie av en grupp Närpesungdomars skriftpraktiker på dialekt med fokus på sms*. Avhandling. Umeå: Institutionen för språkstudier, Umeå universitet.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 4:e uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Drouin, M & Davis C. (2009). R u txting? is the use of text speak hurting your literacy? *Journal of Literacy Research*, 41(1), 46–67.
- Facebookgruppen Läraren: [Läraren | Facebook](https://www.facebook.com/laeraren/)
- Findahl, O. (2009). *Unga svenskar och internet 2009*. World Internet Institute.se (Stiftelsen för internetinfrastruktur).
- Forsskåhl, M. (2009). Konstruktioner i interaktion: *de e som resurs i samtal*. *Studier i nordisk filologi* 83. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Garne, B. & Strömqvist, S. (1992). Typiskt talspråk. I: Strömqvist, Siv (red.), *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur.
- Herbert, I. & Englund Hjalmarsson, H. (2012). *Språket i sociala medier*. Solna: Producta förlag AB.

- Herriman, J. (2013). The extraposition of clausal subjects in English and Swedish. I: Aijmer, K. & Altenberg, B. (red.), *Advances in Corpus-based Contrastive Linguistics: Studies in Honour of Stig Johansson* (Studies in Corpus Linguistics 54.), s 233–259.
- Josephson, O. (2004). “Ju” – ifrågasatta självklarheter om svenskan, engelskan och alla andra språk i Sverige. Stockholm: Norstedts Ordbok.
- Kotsinas, U-B. (2007). *Ungdomsspråk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Lundin, K. (2014). *Tala om språk. Grammatik för lärarstudier*. Lund: Studentlitteratur.
- Norrby, C. & Håkansson, G. (2015). *Introduktion till sociolingvistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ohlsson, Jonas (red.) (2019). Mediebarometern. Nordicom Sverige. [Mediebarometern 2019 | Nordicom \(gu.se\)](https://www.nordicom.gu.se/mediebarometern-2019)
- Patel, R. & Davidsson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- SAG = Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E. 1999. *Svenska Akademiens grammatik*. Stockholm: Norstedts Ordbok.
- Slotte, A., Olin-Scheller, C. & Tanner, M. (2019). Textmöten i det uppkopplade klassrummet. Digitala resurser och nya litteracitetspraktiker i gymnasieskolans undervisning. I: *Genom texter och världar*. Red. Höglund, Heidi et al. (Red.) Karlstad: Karlstads universitet.
- Spanget Christensen, T., Elf, N.F. & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Skolforskningsinstitutet (2020). *Hur ska man veta vad forskningen säger? Om vetenskaplig kunskap och hur man kan förhålla sig till vetenskapliga resultat*. Skolforskningsinstitutet fördjupar 2020:01. Solna: Skolforskningsinstitutet.
- Svenska språknämnden (2016). *Språkriktighetsboken*. (2:a uppl.). Malmö: NE.
- Thyberg, K. (2020). *Det-konstruktioner i bruk. En systemisk-funktionell analys av satser med icke-referentiellt det i modern svenska*. (Avhandling från institutionen för svenska språket) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- UR play (2020). Skrivglappet: [Skrivglappet | Om ungas bristande skrivförmåga | UR Play](https://www.ur.se/urplay/skrivglappet)
- Wengelin, Å. (2017). Skriver de inte lite talspråkligt? Lexikala mått i talad och skriven svenska hos personer med läs- och skrivsvårigheter. I: Helgesson, K., Landqvist, H.,

Lyngfelt, A., Nord, A. & Wengelin, Å. (red.). *Text och kontext: perspektiv på textanalys*. (1:a uppl.). Malmö: Gleerups.

Wilhelmsson, K. (2017). Om förutsättningarna för språkligt datorstöd på ordnivån och uppåt. I: Helgesson, K., Landqvist, H., Lyngfelt, A., Nord, A. & Wengelin, Å. (red.). *Text och kontext: perspektiv på textanalys*. (1:a uppl.). Malmö: Gleerups.

8 Bilagor

Bilaga 1: Uppgift efter undervisning – väderrapport

Uppgiftsinstruktion - rapportera om väderförändringar



Du har fått hoppa in som vikarie på SVT nyheter som meteorolog. Tittarna vill veta hur vädret kommer förändras under en dag, men du måste presentera vädret i textform eftersom sändningen ligger nere. Låtsas att texten ska publiceras tidigt på morgonen där du förklarar den kommande dagens väderförändringar.

1. Utgå från din väderrapport när du skriver.
2. Beskriv hur vädret kommer förändras under en dag så utförligt du kan. Skriv en sammanhängande text där du utgår ifrån tiderna i väderrapporten och frågorna nedan:
 - Ungefär vilken temperatur kommer det vara under de olika tiderna under dagen?
 - Vilken väderlek är det vid de olika tiderna under dagen? Exempelvis regn, sol, snö...
 - Hur kommer det kännas att befinna sig ute i vädret vid de olika klockslagen?
 - Hur ser vädret ut vid de olika tiderna under dagen?
3. Formalia: en halv - 1 A4-sida. Times New Roman.
4. Ni har två lektioner på er att skriva.

Om du inte har skrivit en väderrapport inför idag - utgå från tiderna nedan och hitta på egna temperaturer, väderlekar etc vid de olika tillfällena...

8.00

12.00

15.00

18.00

20.00

22.00

Tänk på:

- Tänk på att du skriver om någonting som ska hända, byt alltså tempus från dåtid till framtid.
- Tänk på att du skriver utifrån målgruppen (tittarna). Vilket väder har tittarna att förvänta sig? (Exempel: ni kan förvänta er en vacker stilla morgon. Om ni vaknar vid åttatiden ligger temperaturen runt 5 grader...).

*Kommentera i slutet av din text om jag får använda den i min studie. Naturligtvis anonymt och tagen ur sitt större sammanhang. :) /Lina

Ur centralt innehåll, svenska 1:

Språkriktighet, dvs. vilka språkliga egenskaper och textegenskaper i övrigt som en text bör ha för att fungera väl i sitt sammanhang.

Kunskapskrav, svenska 1:

Betyget E	Betyget C	Betyget A
Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.	Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet, och språket är varierat och delvis välformulerat.	Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet, och språket är varierat och innehåller goda formuleringar.

Bilaga 2: Övning – lektion 2 “Språkliga struligheter”

Språkliga “struligheter” - språkriktighet

- övningar -

1. Särskrivning av sammansättningar

Läs texten nedan. Stryk under felaktigt särskrivna sammansättningar och färgmarkera sammansatta ord som är korrekta. Särskrivning: gas läcka Sammansättning: gasläcka

En gigantisk gasläcka har upptäckts i Central asien. Växthus gasen metan har släppts ut från åtminstone åtta när liggande natur gasledningar i Turkmenistan.

Det [upp ger Bloomberg Green](#).

Läckorna har samma klimateffekt som en kvarts miljon bilar med förbränningsmotorer som körs samtidigt, enligt den amerikanska nyhets sajten.

Läckan upptäcktes den 1 februari av en ny klimat satellit från företaget GHGSat. Företaget, som är inriktat på att identifiera enskilda utsläpp med satellit teknologi, räknar med att läckan pågick i flera timmar.

(Aftonbladet)

2. Foge-s i sammansättningar

Stryk under det alternativ som känns rätt:

Vägskarta
Väggkarta

Vägspärr
Vägsspärr

Järnvägspår
Järnvägsspår

3. Prepositionsval

Stryk under det alternativ som känns rätt:

Min mamma är i Borås
Min mamma är på Borås

Jag gillar att hänga i stranden

Jag gillar att hänga på stranden

I Frankrike har jag varit en gång
På Frankrike har jag varit en gång

I franska rivieran har jag semestrat
På franska rivieran har jag semestrat

4. Riktning och befintlighet

Stryk under det alternativ som känns rätt:

Var bor du?
Vart bor du?

Var har du flyttat?
Vart har du flyttat?

Han visste inte vart hon bodde.
Han visste inte var hon bodde.

4. Pronomen

Stryk under det alternativ som känns rätt:

Jag såg han när han gick till affären igår
Jag såg honom när han gick till affären igår

Det var hon som sprang in i klassrummet!
Det var henne som sprang in i klassrummet!

5. Negation

Anders köpte inte stugan av sin bror
Anders köpte stugan inte av sin bror

Att handla grejer på internet brukar jag inte göra
Att handla grejer på internet brukar inte jag göra

Bilaga 3: Övning – Lektion 3 “Felaktiga *det* i tre autentiska texter”

Uppgift: Fetstila eller stryk under *det/de* som används på ett felaktigt sätt i texterna nedan

(Obs: texterna är manipulerade. Jag har alltså gått in och ändrat i användningen av *det*)

*Uppgiften utförs individuellt.

*Läs texterna noggrant. Du kan prova att läsa högt för dig själv om det blir enklare.

Text 1:

Från Isabella Löwengrips blogg.

Rubrik: Youtube eller inte?

Datum: 31/1-2021

De skulle ta mer än ett halvår för att få hit en helkroppsspegel (!). Paul hade en hemma och eftersom han bor här kunde vi lika gärna ta hit den. Jag har en tröja från Chiquelle (mycket kläder därifrån visar liksom allt på kroppen men de har fina tjocktröjor), jeans från Zara och skor från Flattered. Inomhus-ballerinas var det första vi tillverkade. Kommer aldrig att glömma när jag, Pingis, Gustav och Hanna (delägare) var nere i Spanien och skulle träffa vår skofabrik. Jag skulle precis sluta amma och hade med mig ersättning, Sally var då fem månader och fick samtidigt feber. Herregud vad hon skrek, ingen mat gick ner, vi var vakna alla nätter så tillslut började jag storgråta eftersom jag inte hade sovit. Då tog både Pingis och Hannah varsin långpromenad med Sally så att jag fick vila, kommer aldrig glömma min tacksamhet.

En sak jag går och funderar på är en Youtube-kanal. Det är så svårt att ta ett beslut kring de. Jag får så mycket frågor om jag inte kan starta en så att man får se mitt liv lite mer på riktigt. Men å andra sidan så vet jag inte om min målgrupp tittar på YouTube, det flesta av er är 30-50 år. Jag själv tittar faktiskt inte på YouTube så mycket. De som talar för en egen kanal är att de är roligt att spela in såklart och ni kommer att få se mig på riktigt, det som talar emot är att jag lämnar ut mitt liv (ännu mer..). Samt så är jag rädd för att de blir ett fiasko för att jag inte är så rolig och YouTube bygger ju mycket på humor och snabba klipp. Hur hade ni tänkt om ni var jag?

Text 2:

Lärarnas riksförbund

Rubrik: Våga vara lärare

Uppdaterad artikel 24/11-20

Idag blir många lärare ifrågasatta trots att det bara gör sitt jobb. De är påtryckningar från politiskt håll om hur lärare ska och bör arbeta. Det är föräldrar och elever som utövar påtryckningar om undervisningen och betygen. De är rektorer som under press från skolhuvudmän, föräldrar, elever och ibland kanske media, inte ger lärare det stöd de behöver och förtjänar.

När lärare blir hotade med anmälningar och många lärare känner en oro, då riskerar vi att duktiga lärare faktiskt inte fullt ut kan göra sitt jobb, och kanske till och med lämnar yrket.

Lärare har ett stort ansvar för att utveckla och upprätthålla förtroendefulla relationer med sina elever och med deras föräldrar. I det allra flesta fall är detta inte något problem, de är tvärtom för många de allra bästa med läraryrket. Det som behövs för att läraryrket ska vara så bra som de kan vara är samhällets tillit. En tro på att det som sker i svenska skolor och klassrum till allra största delen är bra, tillräckligt bra, och ofta mycket bra.

Text 3:

Veckorevyn

Rubrik: Nu är det 100 år sedan kvinnor röstade för första gången i Sverige - så gick det till (utdrag)

Tema: livsstil

Datum: 25/1-21

För 100 år sedan gick Sveriges kvinnor till valurnorna för att lägga sin första röst någonsin i ett riksdagsval. Men hur gick det till när vi fick kvinnlig rösträtt? Vilka var argumenten emot? Och hur tyckte högern och vänstern? Vi reder ut!

Riksdagen om kvinnlig rösträtt – så tyckte vänstern och högern

Idag ses kvinnlig rösträtt som något självklart, men så har de inte alltid varit. Den kvinnliga rösträtten mötte stort motstånd och faktum var att inte ens alla kvinnor tyckte att de var en bra idé. Några argument från motståndarna var att kvinnans plats var i hemmet som mor och hustru, att kvinnor var omogna och att deras känslor skulle hindra dem från att tänka rationellt.

Det politiska partierna som drev frågan om kvinnlig rösträtt var främst Liberalerna och Socialdemokraterna. Men alla var inte glada när beslutet om allmän och lika rösträtt gick igenom i riksdagen. Högerpartiet Allmänna valmansförbundet (numera Moderaterna) motarbetade förslaget in i det sista. Den svenska kungen Gustav V bytte sida strax innan beslutet togs, från att tidigare varit emot kvinnlig rösträtt till att stötta förslaget.

Bilaga 4: Enkätfrågorna

Enkätens frågor:

1. Vilka förkortningar och symboler använder du i ditt chattspråk?
2. Jämför till exempel chattspråket med språket du använder när du skriver en text i något skolämne. Vilka skillnader finns det?
3. Hur påverkar chattspråket det du skriver i andra sammanhang? Vilka fördelar respektive nackdelar finns med chattspråket?