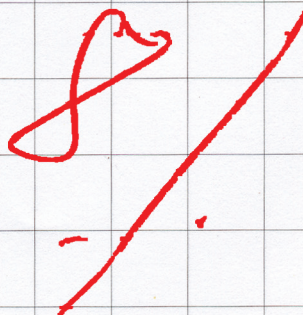


Annette Kronholm-Cederberg

Skolans responskultur
som skriftpraktik ✓
Gymnasisters berättelser om
lärarens skriftliga respons
på uppsatsen

A red handwritten mark consisting of a stylized, looped shape resembling a signature or a flourish, followed by a diagonal line and a small dash.

SKOLANS RESPONSKULTUR SOM SKRIFTPRAKTIK

Skolans responskultur som skriftpraktik

Gymnasisters berättelser om lärarens
skriftliga respons på uppsatsen

Annette Kronholm-Cederberg

ÅBO 2009

ÅBO AKADEMIS FÖRLAG - ÅBO AKADEMI UNIVERSITY PRESS

CIP Cataloguing in Publication

Kronholm-Cederberg, Annette
Skolans responskultur som skriftpraktik :
gymnasisters berättelser om lärarens
skriftliga respons på uppsatsen / Annette
Kronholm-Cederberg. – Åbo : Åbo Akademis
förlag, 2009.
Diss.: Åbo Akademi. – Summary.
ISBN 978-951-765-504-0

ISBN 978-951-765-504-0
ISBN 978-951-765-505-7 (digital)
Oy Arkmedia Ab
Vasa 2009

Abstrakt

Studiens huvudsakliga syfte är att gestalta mönster i den responskultur som gymnasister berättar om och befinner sig i inom modersmålsämnet skrivundervisning. Med ett starkt elevperspektiv letar jag efter gymnasieelevens berättelse om lärarens skriftliga respons på uppsatsen. Studiens trippelhermeneutiska ambition syftar till att i den kritiska diskussionen lyfta in studiens resultat i ett sammanhang av nätkulturernas multimodala textlandskap. Att beakta nätkulturerna i ett sammanhang av skolans responskultur, motiveras med att nätet är en plats där de unga vistas mycket och länge. För de unga är nätet en viktig plats för socialisation, där umgänget upprätthålls och drivs av responsmekanismer jämförbara med den här studiens.

Materialinsamlingen för *Skrivprojekt*, som förutom den här avhandlingen resulterat i en licentiatavhandling (Kronholm-Cederberg, 2005), gjordes under ett läsår vid ett svenskspråkigt gymnasium i Finland. Den centrala empirin består av åtta autentiska elevuppsatser med tillhörande skriftlig lärarrespons, djupintervjuer eller responsamtal samt ett portföljmaterial.

För att med en hermeneutisk forskningsansats och med en dialogiskt inspirerad förståelse beskriva, analysera och tolka de skrifthandlingar som strålar samman i skrivundervisningens mest skoltypiska genre, uppsatsen, används teoribildningar inom skriftkulturforskningen (Literacy Studies). Elevuppsatsen förstås som en skrifthändelse (literacy event) och lärarens respons förstås som en annan. Motsvarande enskilda och observerbara skrifthändelser etablerar på sikt mönster av skriftpraktiker (literacy practices). Responsamtalen är också en typ av skrifthändelser som utgör ett slags metarefleksion över uppsatsen och lärarresponsen. Studiens narrativa analys följer en trestegsmodell med konstruktion av åtta deskriptiva narrativer på individnivå, tematisk dekonstruktion av narrativen och slutligen rekonstruktion till metanarrativer.

Resultaten tolkas i ett kontinuum av acceptans-ambivalens-protest samt förståelse och icke-förståelse. De sammanfattande metanarrativa berättelserna om responskulturens mönster lyder: berättelsen om det villiga godkännandet, berättelsen om det nödvändiga motståndet, berättelsen om den bekymmersamma dunkelheten. Studiens elevperspektiv visar att eleven är långt ifrån deterministiskt dömd till enbart acceptans av lärarresponsen. Hon eller han skapar snarare ett rörelseutrymme mellan acceptans, ambivalens och protest. Unga människor sätta i rollen som elever i skola och examenssystem växer i själva verket till handlande subjekt när de ges utrymme, vilket sker under responsamtalen. Responsamtalet, som i den här studien används som ett medierande verktyg för en ökad förståelse av textrespons, är ett kraftfullt sätt att synliggöra texter på. Däremot finns det anledning att misstänka att skrivundervisningen sällan erbjuder sådana möjligheter till dialogiska möten med textrespons.

Om lärarens respons konstateras för det första att den är normativ; den pekar på brister mer än förtjänster, den visar i större utsträckning på elevens oförmåga än förmåga. För det andra tenderar lärarna att halka in på neråtgången i

responsgivningen; de lokala textnivåerna som ortografisk, lexikal och syntaktisk textnivå uppmärksammas framför de mer globala textnivåerna som disposition, innehåll och genre. För det tredje ges responsen enbart på färdiga textprodukter, varför spåren av processkrivning är obefintliga.

I studiens diskussionskapitel hävdas att den interaktionistiska dimensionen mellan elev och lärare förskjuts i bakgrunden i en skoltypiskt präglad responskultur. Inslaget av eller angelägenheten om en vital interaktion i responsen och en horisontell dialog mellan läsare och skribent är perifera och sekundära i studiens resultat. Lärarens monologiska spår av respons och elevens berättelse om en monologisk och auktoritär responskultur ljuder istället av kulturhistoriska ekon inte minst förankrade i en snart 160-årig studentexamens-tradition. Ett närmast motsatt spänningsförhållande anas i nätkulturernas skriftpraktiker, i sociala medier som bloggar, chattar och olika diskussionsforum. I nätgemenskaperna utgör den interaktionistiska dimensionen förgrunden. Relationen mellan skribent och läsare, mellan yttrare och adressat, upprätthåller i själva verket nätkulturernas karakteristiska och påfallande lösa strukturer. Institutioner och kulturhistoriskt givna hierarkier får på många sätt ge vika för individens starka ställning i nätkulturen. Skribenten griper tag i nätets interaktiva verktyg i syftet att fånga upp en svarare eller adressat. Adressaten är långt ifrån alltid känd på förhand men yttrandet riktas ändå mot en presumtiv läsare.

Det skrivande klassrummet kunde vara en plats för överbryggad responskultur mellan den traditionella formalistiskt präglade responspraktik som gestaltas i den här studien, och den responspraktik som de digitalt infödda odlar, upprätthåller och nyskapar genom att socialisera sig på nätet. I ett skrivande klassrum som använder elektronisk respons som ett naturligt och självklart alternativ, deltar läraren och eleven på mer jämställda villkor. Semiotiska tecken laddade med makt i form lärarens rödpenna eller mer vuxna handstil avlägsnas. Med rätt enkla manövrar av läraren kan responsrummet öppnas till flerstämmighet för kamrater i det fysiska klassrummet men också på virtuella mötesplatser. I den avslutande diskussionen efterlyses således en digitaliseringsreform av skrivundervisningen och inte minst av den finländska studentexamen.

Abstrakti

Tämän väitöstutkimuksen pääasiallinen tavoite on hahmottaa toistuvia malleja äidinkielen oppiaineen kirjoitelmista annettavasta palautteesta, josta tutkimusaineiston lukiolaiset kertovat ja josta heillä on omakohtaista kokemusta. Lukiolaisten kertomuksia opettajan antamasta kirjallisesta palautteesta tarkastellaan oppilaan näkökulmasta. Tutkimuksessa käytetyn kolmoishermeneuttisen otteen antamat tulokset on tarkoitus siirtää kriittisessä tarkastelussa sähköisen verkkokulttuurin multimodaalisen tekstimaailman yhteyteen. Verkkokulttuurin huomioon ottaminen koulun palautekulttuurin yhteydessä on perusteltua, koska verkko on nuorison kohtaamispaikka. Verkossa nuoret viettävät myös paljon aikaansa. Nuorille verkko on tärkeä sosiaalistumispaikka, jossa seuran mielenkiintoa ylläpidetään vastaavanlaisin palautemekanismein kuin tässä tutkimuksessa.

Tutkimusaineisto kerättiin yhden lukuvuoden aikana eräästä suomenruotsalaisesta lukiosta, ja se koostuu kahdeksasta opettajan kommentoimasta ainekirjoituksesta, näiden aineiden kirjoittajien syvähaastatteluista ja heidän portfoliomateriaaleistaan. Samaista aineistoa on tarkasteltu aiemmin lisen-siaatintutkimuksessani (Kronholm-Cederberg, 2005).

Koulukirjoittamisen tavallisimpaan genreen, ainekirjoitukseen, liittyviä kirjoitustoimintoja (ruo. *skrifthandling*) kuvaillaan, analysoidaan ja tulkitaan hermeneuttisella tutkimusotteella ja dialogisia vaikutteita saaneella ymmärryksellä. Tähän tarkasteluun käytetään luku- ja kirjoitustaidon tutkimuksesta (eng. *Literacy Studies*) tuttuja teorioita. Oppilaan ainekirjoitus ja siihen liittyvä opettajan antama palaute ymmärretään kumpikin omana kirjoitustapahtumanaan (eng. *literacy event*). Vastaavanlaiset yksittäiset ja havaittavissa olevat kirjoitustapahtumat muodostavat ajan kuluessa kirjoituskäytänteiden malleja (eng. *literacy practices*). Palautekeskustelu on myös eräänlainen kirjoitustapahtuma, koska sen avulla luodaan metarefleksio oppilaan ainekirjoituksesta ja opettajan antamasta palautteesta. Tutkielman narratiivinen analyysi seuraa kolmiaskelmallia. Kahdeksasta yksilötason kuvailevasta kertomuksesta luodaan temaattinen dekonstruktio, joiden pohjalta muodostetaan lopulta metanarratiivinen rekonstruktio.

Tutkimustulokset tulkitaan hyväksynnän, kaksijakoisuuden ja protestin sekä ymmärtämisen ja ei-ymmärtämisen muodostaman jatkumon mukaisesti. Metanarratiiveista ilmikäyvän palautekulttuurin malli on seuraavanlainen: kertomus halutusta hyväksynnästä, kertomus välttämättömästä vastustamisesta ja kertomus huolestuttavasta hämäryydestä. Tutkimuksen oppilasnäkökulma osoittaa, ettei oppilas ole deterministisesti tuomittu hyväksymään opettajan antamaa palautetta. Oppilas luo pikemminkin hyväksynnän, kaksijakoisuuden ja protestin muodostaman liikkumatilan. Oppilaan roolissa ja tutkintojärjestelmässä olevat nuoret ihmiset kasvavat itse asiassa toimiviksi subjekteiksi, kun heille annetaan tilaa. Näin kävi tutkimukseen liittyvissä palautekeskusteluissa. Tässä tutkimuksessa palautekeskustelua on käytetty viestiä välittävänä työkaluna, jotta tekstistä saadun palautteen ymmärtäminen kasvaisi. Palautekeskustelu on vahva tapa tehdä teksti näkyväksi. Sitä vastoin on syytä epäillä, että koulun kirjoittamisen opetus tarjoaa harvoin tilaisuuksia dialogisiin tapaamisiin, joissa kirjoitelmista annetaan palautetta.

Opettajan ainekirjoituksista antama palaute on normatiivista; se osoittaa enemmän tekstin puutteita kuin sen ansioita, se osoittaa suuremmassa määrin oppilaan taitamattomuutta kuin hänen kykyjään. Opettajilla on tapana palautteessaan keskittyä enemmän yksittäisiin seikkoihin kuin yleisiin piirteisiin: palaute kohdistetaan ensisijaisesti ortografisiin, leksikaalisiin ja syntaktisiin seikkoihin ja vasta toissijaisesti tekstin rakenteeseen, sisältöön ja genreen. Opettaja antaa palautetta vain valmiisiin teksteihin – prosessikirjoittamisen piirteitä ei kirjoittamisen opetuksessa juurikaan näy.

Tutkimuksen keskusteluosuudessa väitetään, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutuksellinen ulottuvuus työnnetään taka-alalle koulumaisessa palautteenantamisen kulttuurissa. Tutkimustulosten mukaan elinvoimaisen vuorovaikutuksen osuus ja tärkeys palautteen antamisessa sekä horisontaalinen keskustelu opettajan ja oppilaan välillä ovat perifeerisiä ja sekundaareja. Opettajan monologia muistuttava palaute ja oppilaan kertomus monologimaisesta ja auktoritaarisesta palautteen antamisesta kertoo kulttuurihistorian tarinaa eikä vähiten pian 160-vuotiaaseen ylioppilastutkinnon-perinteeseen liittyen. Lähes päinvastainen jännitysuhde on havaittavissa verkkokulttuurin kirjoituskäytänteissä, sosiaalisissa medioissa kuten blogeissa, chateissa ja erilaisissa keskustelufoorumeissa. Verkko-yhteisöissä perustan luo vuorovaikutuksellinen ulottuvuus. Kirjoittajan ja lukijan, sanojan ja vastaanottajan välinen suhde pitää yllä itse asiassa verkkokulttuurin tunnusomaisia ja ilmeisen löysiä rakenteita. Verkossa instituutiot ja kulttuurihistorian luomat hierarkiat saavat väistyä monin tavoin yksilön vahvan aseman alta. Kirjoittaja tarttuu verkon vuorovaikutuksellisuuden tarkoituksenaan vangita lukija tai vastaanottaja. Vastaanottaja on kaikkea muuta kuin etukäteen tuttu, mutta sanoma kohdistetaan kuitenkin oletettavalle lukijalle.

Kirjoittava luokkahuone voisi olla erilaisia palautteenantamiskulttuureja lähentävä. Siellä vuorottelisivat perinteinen formalistisesti väritynyt palautekäytäntö ja sellainen palautteenantamiskäytäntö, jota digitaaliseen maailmaan syntyneet viljelevät, ylläpitävät ja luovat uudelleen verkon mahdollistaman sosialisoinnin kautta. Tässä tutkimuksessa hahmotetaan perinteisen formalistisen palautekäytännön malleja. Elektronista palautetta itsestään selvänä ja luonnollisena vaihtoehtona käyttävässä kirjoittavassa luokkahuoneessa oppilaat ja opettajat ovat osapuolina tasa-arvoisemmin ehdoin. Opettajan punakynä tai aikuisempi käsiala ovat semioottisesti vallan merkkejä, jotka kaikkoavat digitaalisessa maailmassa. Opettaja voi luoda palautteenantamisen moniääniseksi varsin yksinkertaisin menettelytavoin; kavereiden äänet päästetään valloilleen niin fyysisessä luokkahuoneessa kuin virtuaalisilla kohtauspaikoilla. Tutkimuksen päättävässä keskusteluosuudessa peräänkuulutetaan kirjoittamisen opetuksen uudistamista sähköiseen muotoon – sama pätee myös suomalaisen ylioppilastutkintoon.

Abstract

The main purpose of this dissertation is to discern patterns in the textual response culture that general upper secondary school students narrate/tell about and find themselves in during the teaching of writing in Swedish (mother tongue) lessons. With a strong student perspective, I search for general upper secondary school students' narratives of teachers' written response to essays. In the critical discussion, the study's triple hermeneutic ambition strives to lift the study results into the context of online cultures' multimodal textual landscape. Due to the fact that the Internet is a place young people frequently visit, taking into consideration online cultures in the context of school's textual response culture can be justified. For young people, the Internet is an important place for socialization, where interaction is maintained and driven by response mechanisms comparable to those discussed.

The collection of empirical material for the *Skrivprojekt* (Writing project) research project took place during a school year at a Swedish-language general upper secondary school in Finland and has resulted in a Licentiate dissertation (Kronholm-Cederberg, 2005) in addition to this Doctoral dissertation. The study's central empirical material consists of eight authentic student essays and written teacher response, in-depth interviews (so-named text conversations), as well as student text portfolios.

In order to describe, analyze, and interpret the literacy actions that converge in writing education's most school-typical genre, the essay, using a hermeneutic research approach and dialogically inspired preunderstanding, theories normally categorized as belonging to Literacy Studies are used in this study. A student's essay is understood to be one literacy event while a teacher's response is another. Comparable separate and observable literacy events establish in the long-run patterns of literacy practices. Text conversations are also a type of literacy event that constitute a form of meta-reflection on a given essay and related teacher response. The study's narrative analysis follows a three-step model including construction of eight descriptive narratives on the individual level, a thematic deconstruction of the narratives, and, finally, reconstruction into meta-narratives.

The results are interpreted in a continuum of acceptance-ambivalence-protest as well as understanding and non-understanding. The summarized meta-narrative stories of the textual response culture's patterns are: the story of the willingness to accommodate, the story of the necessary resistance, and the story of the troubled obscurity. The student perspective shows that students are far from being deterministically doomed to mere acceptance of teacher response. Instead, a student creates the space for movement between acceptance, ambivalence, and protest. Youths given the role of student at school and within the examination system are, in reality, acting subjects when given the proper space to do so, which occurs during text conversations. Response and text conversations, which in this study are used as a mediating tool for increased understanding of text response, are a powerful way to illuminate texts. However, there is reason to suspect that writing education seldom offers the possibility for dialogical meetings with textual response.

Regarding teacher response, firstly it can be argued that it is normative: it points to mistakes more than merits and it demonstrates to a greater degree a student's incapability, rather than capability. Secondly, teachers tend to slip into a downward spiral in their response: the local text levels such as orthographical, lexical, and syntactical text levels are noticed more than global text levels such as disposition, content, and genre. Thirdly, response is only given to finished text products, which is why traces of process writing are non-existent.

In the discussion section it is maintained that the interactionist dimension between student and teacher is displaced into the background in a school-typical response culture. The element or matter of a vital interaction in the response and a horizontal dialogue between reader and writer is peripheral and secondary in the results. The teacher's monologic response and the student's narrative of a monologic and authoritarian response culture resonates instead with socio-historical cultural echoes that at the very least emanate from a soon-to-be 160 year old Matriculation Examination tradition. A primarily contrary tension relationship is discerned in online cultures' literacy practices, in social medias such as weblogs (blogs), chat programs, and various discussion forums. In online communities, the interactionist dimension comprises the foreground. The relationship between writer and reader, between utterer and addressed, preserves in actuality the online culture's characteristic and strikingly loose structures. Institutions and culture-historical, evident hierarchies must in many ways yield to the individual's secure position in online culture. The writer grasps online interactive tools with the purpose of attracting a respondent or addressee. The addressee is far from always being known ahead of time but the utterance is still aimed at a presumptive reader.

The writing classroom could be a setting for a reconciliatory response culture that bridges the gap between the traditional formalistically-influenced textual response practice as described in this study and the response practice that digital natives cultivate, maintain, and recreate by socializing online. In a writing classroom that considers electronic response a natural and obvious alternative, the teacher and students participate on more equal terms. Semiotic symbols charged with power such as a teacher's red pen or a more adult style of handwriting are removed. Through the use of quite simple maneuvers by a teacher, the room for response can be turned into a polyphony for peers in the physical classroom and even virtual meeting places. Accordingly, in the final discussion, a digital reform of writing education and, not least, the Finnish Matriculation Examination is sought.

Att sätta punkt

Responsarbetet känns lätt som ett oändlighetsprojekt för läraren. Texthögarna växer snabbare än de avverkas. För att själv överleva som modersmålslärare har jag tagit till strategier som att läsa mindre noggrant, skriva kortare slutkommentarer och blunda för en del språkfel. Om mina elever gjort som den här studiens informanter, så har de inte alla gånger bemödat sig om att ta del av mina kommentarer och korrigeringar. Rätt ofta har de heller inte förstått dem. Också skrivforskningen visar att läraren inte ska notera alla språkfel och att grammatisk respons kan göra mer skada än nytta. Två ledstjärnor tar jag med mig ur det här projektet: gör skrivandet till en process där eleven möter lärarens respons, respondera mindre kvantitativt och mer kvalitativt. Det börjar således bli dags att sätta punkt för det så kallade *Skrivprojekt*, som resulterade i en licentiatavhandling (2005) och den här studien. Forskarna har också resulterat i många föreläsningar för finlandssvenska lärare, ungdomar och deras föräldrar samt för forskarsamfundet i Norden.

Inledningsvis vill jag tacka årskullarna under åren 1996-1999 vid Topeliusgymnasiet i Nykarleby, Finland. De här gymnasisterna lärde mig att unga har något viktigt att säga och att deras texter bör tas på allvar. Men hur? Fylld av mer frågor än svar utvecklades mitt forskningsintresse för ungdomar, skola och skriftkultur. Jag vill tacka studiens huvudpersoner Cecilia, Ninni, Olga, Pia, Jani, Kasper, Kent och Rami samt deras lärare i ett annat gymnasium i Svenskfinland. Under ett läsår av materialinsamling öppnades generöst den skrivna textens och responsens världar för mig.

De flesta har ett kafferum på jobbet. Under den här skrivprocessen har jag inte haft daglig tillgång till ett fysiskt sådant. Min blogg *Nettis kafferum* (www.bloggen.fi/netti) har under skrivprocessen åren 2006-2009 varit min spontana plats för socialisation, ett slags sajberkafferum. Kring tio på kvällen och dagen före leverans till tryckeriet av det här manuset dimper en kommentar ner i kafferummet. Bloggläsaren Johanna kommenterar blogginlägget *Om doktorsavhandlingen* på pärmens baksida och skriver:

Det som jag minns från gymnasiet "skrivundervisning", är röda otydbara krumelurer i texten och en siffra i slutet. Och vikten av att renskriva på storrutigt papper. Under ett år på universitet har jag lärt mig mera om skrivande, än under 3 år i gymnasiet. Dock tror jag att det berodde mest på läraren, har hört att andra haft helt annorlunda moddelektioner, som tur för dem!

Under de sista timmarna av finputsning och i letandet efter de perfekta orden träffar Johannas fem rader kärnan i det som jag försökt säga mellan de här två pärmarna. I förhållande till bloggkommentaren kanske läsaren förstår att jag njutit av kafferumsumgänget. Men jag har också lärt mig mycket annat genom att konfronteras med nätkulturernas mindre trevliga, ibland cyniska och till och med aggressiva responsmekanismer. Framför allt har jag lärt mig mycket om mig själv som skrivande människa. Jag tackar mina läsare och kommentatörer på bloggen.fi.

Följande fonder har gett mig möjligheten till både sammanhängande skrivperiod och ovärderliga forskarmöten i form av konferenser samt forskningsvistelser. Svenska litteratursällskapet i Finland r.f. är huvudfinansierare och beviljade medel

för två forskarår. Svenska kulturfonden, Svenska folkskolans vänner r.f., Svensk-Österbottiska Samfundet r.f., Kulturfonden för Finland och Norge, Oskar Öflunds stiftelse, Letterstedtska föreningen, Högskolestiftelsen i Österbotten, Stiftelsens för Åbo Akademi forskningsinstitut, Ledningsgruppen för forskarutbildningen vid Pedagogiska fakulteten (Åbo Akademi) samt Tage Rohloffs fond (Åbo Akademi) har också andel. Litteraturanskaffningar har varit möjliga tack vare Gösta Branders fond (Åbo Akademi). Tack till er alla.

Forskningsledare och docent Ria Heilä-Ylikallio har under tio års tid och i egenskap av handledare följt båda avhandlingsprocesserna på nära håll. Därtill har hon följt mig i mammablivandet under tre graviditeter. Ria har aldrig tvivlat på att jag får ihop vardagspusslet med det professionella, hon har förstått vad som kan ligga bakom en trött röst och hon har hela tiden siktat strategiskt framåt. Ria är en noggrann och inklämmande läsare som inte blundar för textens svagheter eller svackor. Tack Ria.

Min tidigare professor Anna-Lena Østern, numera professor vid Norges teknisk-naturvetenskaplige universitet i Trondheim, gjorde ett grundligt arbete som diskutand under min predisputation vårvintern 2009. Jag tackar för det slags lärda samtal som gjorde att modet växte att löpa linan ut, dra streck och sätta punkt. Professor Lars Sigfred Evensen vid Norges teknisk-naturvetenskaplige universitet i Trondheim förtjänar ett ödmjukt tack för sin grundliga genomläsning av manuskriptet i dess slutskede. Det slutgiltiga manuskriptet granskades av professor Hanna Lehti-Eklund vid Helsingfors universitet och professor Frøydis Hertzberg vid Oslo universitet. De här skarpsynta men konstruktiva läsarna gjorde att texten förhoppningsvis tog de sista nödvändiga kliven. Tack.

Lektor Barbro Wiik vid Centret för språk och kommunikation i Vasa, Åbo Akademi samt svensklärare Sofia Cederberg språkgranskade manuskriptet ytterst noggrant. Cynthia Sandström gjorde den engelska översättningen och Outi Toropainen den finska. Webbredaktör Tarja Grahn-Björkqvist har tålmodigt stått till tjänst i redigeringsfrågor. Biträdande bibliotekschef Christina Flemming på Tritonia, Vasa vetenskapliga bibliotek, har både gett privatundervisning i digital hantering av referenser och bistått med litteraturanskaffning och –sökning.

Bildkonstnär Simon Gripenberg lyckades i sin pärmdesign på pricken fånga mina intentioner. Bokens pärm är en lek med genrer. Den utgör ett slags tolkande gestaltning av studiens resultat och mer allmänna konklusioner om skriftkulturens samtida villkor. I bokryggen sker mötet mellan gammal och ny skriftkultur. Upp och inne i Strengbergs fabriksklocka i Jakobstad lekte Christian Irjala fram bloggans profilmfoto, ett möte mellan den analoga tiden och den digitala bilden.

Forskarkollegan, disputationscoachen men fram för allt vännen Anna Slotte-Lüttge tog de första stegen in i forskarutbildningen tillsammans med mig. Många är samtalen om forskning och det rent professionella, än fler är samtalen om livets dans och snubleri. Jag vill heller inte glömma de skimrande viktiga människor som mer eller mindre struntar i min forskning men som ser mig som den människa jag är. Tack för att ni finns, kära vänner. Utan hjälpande händer

från föräldrar och svärföräldrar i familjelivets utmaningar hade inte den här boken blivit till. Tack.

Den största och mest utmanande akademien är familjen. Vid köksbordet och i sagosoffan, från morgontimman till läggdags får jag autentisk och icke-förställd respons men aldrig någon examen. Ett av barnen undrade för ett par år sedan: ”Mamma, blir den där boken klar snart?” Jag svarade svajande att det lär dröja ännu ett tag. Här är den nu, boken.

De sista raderna viker jag således till livets klangbotten – till mina barn Tilda, Inna och Joar. Tack för att jag får vara er mamma. Och till mannen Trygve – tack. Du vet. Jag vet.

Jakobstad i november 2009
Annette Kronholm-Cederberg

Innehåll

DEL I: TEORETISK GRUND OCH EMPIRISKT UTGÅNGSLÄGE

1 Utblick	23
1.1 Det skrivande klassrummet och skriftsamhället	23
1.2 Syfte, material och metod	29
1.3 Skriftkultur	30
1.4 Studiens skrifthändelser och skriftpraktiker	34
1.5 Responsforskning	36
2 Perspektiv på responskultur	39
2.1 Ett dialogiskt perspektiv	39
2.2 Eleven	44
2.2.1 Unga människor och elever	44
2.2.2 IRL och virtuell	46
2.2.3 Responsforskning i elevperspektiv	49
2.3 Läraren	53
2.3.1 Beställare, mottagare och bedömare	53
2.3.2 Responsforskning i lärarperspektiv	54
2.4 Texterna	55
2.4.1 Uppsatsen som skriftpraktik	56
2.4.2 Responsen som skriftpraktik	60
2.4.3 Responssamtalet som skriftpraktik	61
2.4.4 Responsforskning i textperspektiv	61
3 Metod och material	64
3.1 Trippelhermeneutik och det kritiska ögat	64
3.2 En narrativ analysmetod	67
3.2.1 Bilden som berättelse	70
3.2.2 Den narrativa analysens tre steg	71
3.3 Åtta elever, några lärare, en skola	76
3.3.1 Skolan och lärarna	76
3.3.2 Informanterna	76
3.3.3 Forskningens etik	77
3.4 Materialet	79
3.4.1 Portföljerna	80
3.4.2 Uppsatserna	82

3.4.3	Responsen	84
3.4.4	Responsamtalen	86
3.5	Metodologiska överväganden	88
3.5.1	Forskarens roll	88
3.5.2	Frånvaro av lärarperspektiv – ett etiskt dilemma?	89

DEL II: SKRIFTPRAKTIKERNA

4	Två skriftpraktiker i gestaltning	93
4.1	Uppsatsen som bild och berättelse	93
4.2	Spår av respons	96
4.3	Responsen som bild och berättelse	101
4.4	Artefakter och rutiniserade skrifthändelser	105
5	Tre skriftpraktiker möts	108
5.1.	Det första steget – så här ser det ut	108
5.1.1	Cecilia	110
5.1.2	Ninni	122
5.1.3	Olga	130
5.1.4	Pia	140
5.1.5	Jani	152
5.1.6	Kasper	168
5.1.7	Kent	180
5.1.8	Rami	194
5.2	Det andra steget – det här ser jag	204
5.2.1	Ortografiskt relaterad respons	208
5.2.2	Lexikalt relaterad respons	215
5.2.3	Syntaktiskt relaterad respons	233
5.2.4	Dispositionsrelaterad respons	245
5.2.5	Innehålls- och genrerelaterad respons	250
5.2.6	Skrivsituationsrelaterad respons	266
5.3	Det tredje steget – det här tolkar jag	279
5.3.1	Nerätglidning från global till lokal textnivå	281
5.3.2	Mellan acceptans, ambivalens och protest	284
5.3.3	Mellan förståelse och icke-förståelse	285
5.3.4	Berättelserna om skolans responskultur	286
5.3.5	Godkännande, motstånd och dunkelhet	288
5.4	Retrospektiv	288

DEL III: HÄRIFRÅN OCH FR@MÅT

6 Responskulturens villkor	295
6.1 Läraren – mer bedömare än medskapare	295
6.2 Eleven – mer leverantör än kreatör	297
6.3 Responsen i ett utvidgat offentligt rum	299
6.4 Mellan interaktion och tradition	300
7 Skriftkulturens villkor	304
7.1 Status Update studentexamen	304
7.2 Det skrivande klassrummet och framtiden	306
Summary	
Referenser	
Bilagor	

Tabeller

Tabell 1. Producerade genrer och antalet texter i portföljmaterialet	81
Tabell 2. Översikt över portföljmaterialets uppsatser	83
Tabell 3. Översikt över responsen i uppsatserna	85
Tabell 4. Producerade texter, lärarresponderade och betygsatta texter	96
Tabell 5. Positiva, neutrala och negativa responsmarkörer	98
Tabell 6. Individuella uppsatsbetyg och kursbetyg	272

Figurer

Figur 1. Det dialogiska mönstret och skiftandet av talsubjekt	43
Figur 2. Elevpopulationen	77
Figur 3. Skrivprojekts empiri	79
Figur 4. Uppsatsen som bild	94
Figur 5. Responsmarkörerna betyg och rätt-tecken	97
Figur 6. Analysschema för lärarrespons på text	100
Figur 7. Responsen som bild (första sidan)	102
Figur 8. Responsen som bild (sista sidan)	103
Figur 9. Responstriangeln, lärarresponsens olika textnivåer	205
Figur 10. Nyckelhändelser i responstriangeln	207
Figur 11. Mönster av responskultur	280

Teckenförklaringar

PIA1, PIA2, PIA3...

pia1, pia2, pia3...

(1), (2), (3)...

(1A), (1B), (1C)...

text 1, text 2, text 3 o.s.v. i Pias producerade genrer

den första, andra, tredje o.s.v. responssekvensen i Pias responsberättelse första, andra, tredje o.s.v. markerade responsmarkören i en uppsats

den första, andra, tredje o.s.v. nyckelhändelsen på en viss textnivå (1-6)

Transkriptionsnyckel för responsberättelserna

...

... ..

VERSALER

normal stil

fet stil

”fet stil inom citationstecken”

”kursiverad text inom

icke-kursiverade citationstecken”

understruken text

paus

längre paus

högre röststyrka än normalt

avskriven uppsats

lärarrespons i uppsats

lärarrespons uppläst av informant i responsberättelse

uppsatsutdrag uppläst av

informant i responsberättelse

inslag av forskarröst, d.v.s. mina

inlägg

DEL I:

**TEORETISK GRUND OCH
EMPIRISKT UTGÅNGSLÄGE**

1 Utblick

Man kan aldrig bli så bra att man inte
skulle behöva några kommentarer.

Ninni

I det första kapitlet formuleras studiens syfte och forskningsfrågor. Som bakgrund till kommande epistemologiska och metodologiska kapitel gestaltas en empiriskt kontextuell förförståelse för forskningsproblemet i relation till skrivpedagogisk forskning och skriftkulturforskning (Literacy Studies). Dessutom etableras en relation till den nutida skriftkulturens multimodala textlandskap.

1.1 Det skrivande klassrummet och skriftsamhället

Att som elev skriva en uppsats i modersmålsundervisningen¹ är en skrifthändelse (Barton, 2007, s. 35). Att som lärare ge skriftlig respons på uppsatsen är också en skrifthändelse. Att tillsammans med en forskare och i egenskap av informant samtala om lärarens respons är en skrifthändelse även det. Skrifthändelserna uppsats, respons och responssamtal skapar och etablerar mönster av skriftpraktik (Barton, 2007, s. 36). Skriftpraktikens plats är gymnasieskolan och den skriftliga responskulturen i den är av särskilt intresse i den här studien. Responskulturen i sin tur ingår i en övergripande skriftkultur, där skriftkulturen syftar på kulturella och idémässiga aspekter för skriftens roll på ett individplan men också på ett socialt, kulturellt och historiskt plan. Inom skriftkulturforskningen² betraktas ofta skriftkulturen som en enda enhetskultur; skriftkulturen är snarare pluralistisk (Barton³, 2007; Kress, 2003; Street, 1984). Skolans eller det

¹ På svenska i Finland heter undervisningsämnet modersmål och litteratur efter en namnreform 1.1.1999 (Lag om grundläggande utbildning 1998, 21.8.1998/628, 1998). Tidigare användes enbart benämningen modersmål. På finska är motsvarande benämning 'äidinkieli ja kirjallisuus'. Den nya ämnesbeteckningens tillämpas i *Grunderna för gymnasiets läroplan* (Utbildningsstyrelsen, 2004b). Østern (2007) argumenterar för att Finland i framtiden likt de övriga nordiska länderna och i ett allt mer mångkulturellt samhälle, bör använda ämnesbenämningen svenska istället för modersmål.

² På engelska används allmänt Literacy Studies (Barton, 2007).

³ Bartons bok *Literacy: an introduction to the ecology of written language* utkom första gången 1994. Jag använder den reviderade upplagan från 2007.

skrivande klassrummets responskultur är bara en del av de många skriftkulturer som de unga människorna möter och vandrar in i och ut ur i sin vardag.

Den här studien och en tidigare studie *Om skrivandets villkor – unga människors berättelser om skrivandet i gymnasiet* (Kronholm-Cederberg, 2005)⁴ går under arbetsnamnet *Skrivprojekt*. Materialinsamlingen gjordes under ett läsår i början av 2000-talet på ett svenskspråkigt gymnasium i Finland. I den första studien berättar åtta unga människor dels om en instrumentell och skolsk⁵ skrivkultur i skolan, dels om en mer existentiellt präglad dito utanför skolan. I den här studien ger samma åtta unga människor – Cecilia, Ninni, Olga, Pia, Jani, Kasper, Kent och Rami – sina versioner av berättelser om lärarens skriftliga respons på modersmålsundervisningens högstatusgenre, nämligen uppsatsen. Skribentens (elevens) och läsarens (lärarens) roller är förhållandevis bestämda, rutinerna relativt fasta och uppsatsgenren åtminstone en tyst kunskap. Men vad har eleven att berätta om lärarens respons? Det är min huvudsakliga fråga.

I Kronholm-Cederberg (2005) använde jag genomgående begreppet skrivkultur för de skrivhandlingar som kan relateras till ett skolskrivande (skrivandet i skolan) och ett icke-skolskrivande (skrivandet utanför skolan). I den här studien väljer jag att frångå skrivkultur och istället använda begreppet skriftkultur. Skriftkulturbegreppet föredras och används i nordiska studier inom en literacy-tradition⁶, som allmänt kallas för skriftkulturforskning. Skriftkultur används synonymt med den internationella skriftkulturforskningens literacy-begrepp⁷.

Traditionens makt är stor. Den finländska gymnasieskolans skriftkulturella tradition upprätthålls framför allt av den nationella och två gånger årligen återkommande studentexamen. Examensgenren i modersmål och litteratur är uppsatsen⁸. Studentexamensuppsatsen är omspunnen av snart 160-åriga examenstraditioner⁹, intimt relaterade med skiftande utbildningspolitiska, historiska och nationella intressen men också inbäddad i och upprätthållen av det sociala samspel som skapas och återskapas mellan gymnasister och lärare. En avsevärt stor mängd skrifthändelser i gymnasiet genomförs, nöts in och

⁴ En sammanfattning och vidare utveckling hittas i Kronholm-Cederberg (2007).

⁵ Begreppet skolsk (uttalas med långt *o* som i skola) används inom framför allt norsk (Berge, 1988; Hertzberg, 2006; Ongstad, 1999) men även dansk (Hetmar, 2003) (skriv)pedagogisk forskning. Med skolsk ska närmast förstås skoltypisk eller något som är karakteristiskt för skolkulturen, inte sällan av mer negativt slag (Hetmar, 2003).

⁶ Exempelvis Berge (2004, 2006), Karlsson (2006) och Melve (2001, 2004).

⁷ Många nordiska studier visar på svårigheterna i att hitta en direkt skandinavisk motsvarighet till engelskans literacy-begrepp. Översättningsproblematiken diskuteras i avsnitt 1.3.

⁸ Sedan 1970 har det finländska modersmålsprovet bestått av två examenstillfällen med en essäuppgift per tillfälle. År 1992 infördes det materialbaserade provet vid sidan om rubrikprovet (Studentexamensnämnden, u.å.). Sedan våren 2007 består den ena skrivomgången av ett så kallat textkompetensprov med mindre deluppgifter och det andra av en mer traditionell essäuppgift, även kallat essäprov.

⁹ Den finländska studentexamen firade 150-årsjubileum år 2002 (Studentexamensnämnden, u.å.), vilket bland annat uppmärksammades med en omfattande historik över examenssystemets etablering och utveckling (Kaarninen & Kaarninen, 2002).

återupprepas av elever på uppmaning av deras modersmåls lärare för att dessa drivs och upprätthålls av de rutiniserade skrifthandlingar som faller inom ramen för studentuppsatsen som en förhållandevis stabil skriftpraktik. En uppsatsrelaterad skrifthändelse är lärarresponsen som också den bär på historiska arv och traditionens förväntningar. Eller som Ivanič (1998, s. 4) beskriver att varje skrifthändelse är "the product of its social context: of the multiple traditions on which it is drawing as well as the socio-economic relations among the participants in its production". I studentuppsatsens skriftpraktik strålar därmed både en interaktionistisk dimension och en kulturhistorisk dimension samman, vilka har sina teoretiska rötter inom social interaktionism (Nystrand, 1986) respektive social konstruktivism (Barton, 2007; Nystrand m.fl., 1993). I den här studien förenar dialogismen (Bakhtin, 1981, 1986/1997¹⁰, 1990; Evensen, 2004) dessa två perspektiv i avsnitt 6.4.

Skoluppsatsen som skriftpraktik har problematiserats (Berge, 1988; Nyström, 2000; Parmenius Swärd, 2008; Sheehy, 2003; Vagle & Evensen, 2005). Likaså har nyttan med och effektiviteten av lärares skriftliga respons ifrågasatts (Hillocks, 1982, 1987; Sommers, 1982; Truscott, 1996). Däremot är det rätt få studier som intresserat sig för de ungas perspektiv på lärarens respons och responskulturen (Lee & Schallert, 2008) och än färre som fört textsamtal med de unga (Lee & Schallert, 2008).

Samtidigt som den här studien granskar en traditionell genre som uppsatsen och en etablerad responskultur i anslutning till uppsatsen, är det svårt att kringgå ett postmodernt multimodalt textlandskap. Det talas om ett skriftsamhälle (Karlsson, 2006) och ett skriftliggörande av samhället (Berge, 2006). Skriftkulturen befinner sig i en rapidföränderlig verklighet. De digitala skriftteknologierna griper in och förändrar skriftkulturens beteendemönster. Barton (2001, s. 98) menar att skriftkulturforskningen befinner sig i en gynnsam position för att läsa av tecken i tiden och för ett framtidsperspektiv på språkets plats i människans interaktion med andra:

One of the most obvious aspects of contemporary life is change. Life is changing and language is changing. Understanding the future is about understanding literacies and their shifting role.

Också responskulturen befinner sig i förändring; de nya skriftteknologierna för med sig ökad interaktivitet, autenticitet och omedelbarhet (Kress, 2003) Inte minst i nätgemenskaperna. På nätet sker responsen interaktivt där skribent- och läsarr roller växlar; responsen är omedelbar, simultan och autentisk. "No can study young people's net cultures without coming across informal learning", konstaterar Dunkels (2006). Det är svårt att studera unga människors skriftbruk utan att beakta nätkulturerna och just det informella lärande om skrivandet som hela tiden sker då de unga interagerar och rör sig på nätet. I den här studien blir frågan om nätets villkor för respons högaktuell, varför studiens resultat beträffande skolans responskultur ställs i relation till och speglas i nätkulturerna.

¹⁰ Den svenska översättningen (Bakhtin, 1997) använder den alternativt förekommande stavningen 'Bachtin'. Jag använder konsekvent 'Bakhtin'.

Med ett postmodernt angreppssätt närmast omöjliggörs letandet efter och fyndet av en stor sanning; genom det narrativa alternativet försöker jag istället fånga in komplexiteten i flera och också motstridiga röster sammanflätade i linjer av berättelser (Clandinin & Connelly, 2000; Webster & Mertova, 2007). Enligt en postmodern syn är sanning och kunskap konstruerade realiteter och det finns heller ingen objektiv sanning (Carson, 1996). Kunskapen är snarare subjektivt och socialt konstituerad i förhållande till en temporal och spatial kontext. Det betyder att de unga människornas kunskap om skrivande blir till i en speciell skolform präglad av sin tid och av vissa specifika lärare. Det enda jag kan säga något om är de berättelser jag kan uttyda i uppsatser, lärarrespons och responsamtal. Tillsammans skapar dessa enskilda skrifthändelser narrativa mönster eller linjer av en specifik skriftpraktik – skolans responskultur.

I en tradition av literacy-forskning (Berge, 2006; Kress, 2003; Barton, 2007) etableras begrepp som multimodalitet¹¹ och medieläskunnighet, samtidigt omdefinieras begrepp som läs- och skrivkunnighet. Literacy-begreppet kan inte längre falla tillbaka på de traditionella färdigheterna läsa, skriva, analysera, tolka och tänka logiskt. Erstad (2003, s. 16) hävdar att barns ”electracy” eller digitala kompetens ”is of direct relevance to discussion about learning in schools, and it seriously confronts earlier conceptions of literacy and learning”. Kress (2003) drar upp linjerna för en ny medieålder där texten inte längre styrs av textsidans logik utan av bildens eller bildskärmens logik, där bokens suveränitet utmanas av multimodala medier som frodas och utvecklas inte minst på nätet. En framväxande multimodalitet där texten inte består av främst det skrivna ordet utan också bild, video och ljud, en ökande interaktivitet mellan textproducenter och texternas mottagare samt en ny hypertextualitet där texter länkas och förbinds med varandra på oändligt många sätt, hör till den nya medieålderns uttrycksformer. Elmfeldt och Erixon (2007, s. 64) ser den så kallade skärmkulturen som ”en fråga om förändrade socialisationsvillkor”.

Enligt en studie av Statistikcentralen (2008) har 3,2 miljoner finländare (83 %) i åldrarna 16–74 år använt internet de senaste tre månaderna, vilket är en ökning med 13 % sedan 2004. Regelbunden användning av internet är påfallande, då hela 78 % använder nätet varje vecka (Statistikcentralen, 2008). Informations- och kommunikationsteknologin (IKT eller IT) har radikalt förändrat, rentav revolutionerat, skrivandets villkor. Nya elektroniska genrer som chatt, e-post, sms och blogg förändrar också sättet att skriva, sättet att tänka om språk och skrivande. Barnen och de unga, det vill säga framtidens språkbrukare och skrifttytrare, erövrar lätt och kommunicerar otvunget med hjälp av de elektroniska genrererna. Statistiken visar också att nästan alla under 40 år använder internet (Statistikcentralen, 2008). Skriftkompetensen blir helt enkelt en premiss för att klara vardagen och det egna livet (Hernwall m.fl., 2005).

¹¹ Synonymt med multimodala texter används i Norge sammansatta texter (Liestøl, 2006; Løvland, 2006) och på svenska i Finland ett vidgat textbegrepp (Utbildningsstyrelsen, 2004b, s. 33). Läroplanen för modersmål och litteratur med finska som modersmål, känner dock inte till ett vidgat eller multimodalt textbegrepp (Utbildningsstyrelsen, 2004b, s. 40–47).

För den multimediala generationen (Drotner, 2000) uppvuxen efter den digitala revolutionen och omgiven av digitala medier har en flora av metaforer uppkommit, exempelvis 'screenagers' (Rushkoff, 1999), 'freeconomics' (Anderson, 2008), 'New Millennium Learners' (NML) (Pedró, 2006) och 'prosumers' (Farris, 2003; Tapscott, 1996; Toffler, 1980). Prensky (2001) visar på en djupgående intressekonflikt mellan "Digital Immigrants" och "Digital Natives", där den första gruppen mer eller mindre tvingats till ett nytt språk och ett nytt tänkande i och med samtidens teknologisering och digitalisering. De digitalt infödda har teknologin, internet, mejlandet, chattandet, bloggandet, att skapa text, bild och musik på nätet som ett modersmål, ett naturligt och självklart sätt att tänka och uttrycka sig på. Virtuella men samtidigt ytterst verkliga rum för samtal och umgänge som Facebook (Facebook, 2009), You Tube (You Tube. Broadcast Yourself, 2009), Twitter (Twitter, 2009) LunarStorm (LunarStorm, 2009) och x3m (x3m, 2009) samt Berusad.org (Berusad.org. Svenskfinlands största community, 2009)¹² är platser för de unga att synliggöra sig själva, träffa andra och odla ett självets reflexiva projekt på (Giddens, 1991; Kronholm-Cederberg, 2005). Under våren 2009 realiserade också de finlandssvenska tidningshusen en gemensam och förhållandevis stor ekonomisk ungdomssatsning i Peppar.fi (Peppar.fi, 2009), som är ett "webbmedium för unga".

Det ontologiska glappet mellan de två generationerna av digitalt infödda och digitala immigranter får djupgående konsekvenser för skola och lärande (Elmfeldt & Erixon, 2007; Erstad, 2003, 2006; Krumsvik, 2008, 2009; Pedró, 2006; Prensky, 2001). Enligt Prensky (2001) är de digitalt infödda inbäddade i interaktivitet och simultanitet; de är vana vid omedelbar respons och belöningar. För den här studien i responskultur blir Prenskeys konstaterande om vanan vid och behovet av omedelbar respons högtintressant. Skolans skriftliga responskultur domineras på många sätt av tröghetsmekanismer. I den traditionella responskulturen som bygger på en lärar-elev-dyad kan det dröja flera dagar, upp till ett par veckor innan eleverna får respons på sina skrivarbeten. Responsen i sig ges i huvudsak av en och samma person, det vill säga läraren. Under det här läsåret 2009–2010 hör de flesta lärare till generationen digitala immigranter medan deras elever är digitalt infödda. Generationsglappet är övergående i och med att yngre lärargenerationer etablerar sig i arbetslivet. Det är med en förförståelse av det här glappet mellan digitala immigranter och infödda som jag går in min studie om skolans responskultur.

Det skrivs som aldrig förr. Samhällets beställning på skrivforskning har aldrig varit så stor som nu. De tre senaste skrivforskningskonferenserna i Trondheim, Norge¹³ vittnar om att skrivandets villkor är inne i en intensiv utvecklingsfas inte

¹² De tre första nätgemenskaperna Facebook, You Tube och LunarStorm torde vara kända för läsaren. X3M, Berusad.org och Peppar.fi är finlandssvenska nätgemenskaper, där unga i Finland med framför allt svenska som modersmål träffas. Twitter är en nätgemenskap för mikroblogger, där bloggaren har endast 140 tecken per text att disponera över.

¹³ Den första konferensen, som snarare var ett nationellt seminarium, *Utfordringar för skriveopplæring og skriveforskning i dag*, 16–17 juni 2005 resulterade i en artikelsamling med samma titel (Matre, 2006). Den andra konferensen, som var nordisk,

bara internationellt utan också på en nordisk arena. Och det går snabbt. De norska skrivforskarna är samstämmiga i att skriftlig kommunikation har blivit en nyckelkompetens i dagens samhälle (Matre, 2006). En norsk utbildningspolitisk markering som ett resultat av forskning och samtida samhällsliga krav på digital kompetens för alla oberoende utbildningsnivå, är *Program for digital kompetanse 2004–2008* som definierar digital kompetens som ”den kompetansen som bygger bro mellom ferdigheter som å lese, skrive og regne, og den kompetansen som kreves for å ta i bruk nye digitale verktøy og medier på en kreativ og kritisk måte” (Program for digital kompetanse, 2003, s. 7). Under hösten 2008 beslöts på departementsnivå att Norge inrättar ett skrivcentrum med placering i Trondheim (Kunnskapsdepartementet, 2008). I augusti 2009 invigdes således *Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning* eller det så kallade *Skrivesenteret* vid Høgskolen i Sør-Trøndelag i Trondheim (Åpning av Skrivesenteret 2009, 2009). Det norska skrivcentret är en betydande manifestation inte enbart för norsk utan också nordisk skrivforskning.

Skriftkompetens inkluderande digital kompetens är närmast livsnödvändig idag. Utan en fungerande skriftkompetens¹⁴ efter fullgången grundläggande utbildning riskerar de unga utslagning. Skolan bär på ett viktigt uppdrag i att inte överge de unga i olika skeden av deras kompetensutveckling. Läraren är onekligen en nyckelperson i sammanhanget. Läraren initierar texter i klassrummet, läraren responderar och betygsätter texterna. Makstrukturen är tydlig; makten tillhör läraren genom hans styrande funktion och bedömningsverktyg. Den respons de unga får bör rimligtvis vara intressant att undersöka närmare och så har även gjorts, trots att Igland (2007b, s. 417) konstaterar att responspraktiken är något ”som vi har lang erfaring med, men liten systematisk kunnskap om”. Utgående från översikten av responsforskning främst i avsnitten 2.2–2.4 kan jag konstatera att få har frågat barnen eller de unga med låg status och förhållandevis liten makt om deras tankar om och förståelse av lärarens responsarbete. Igland (2001) räknar med att eleverna läser lärarnas respons, men att det är osäkert om eleverna förstår de ändringsförslag och de problem som lärarresponsen försöker aktualisera. Igland visar här på en lucka i kunskapsfältet om respons. Det saknas med andra ord kunskap om elevernas förståelse av lärarresponsen. Den här studien syftar till att ge ökad förståelse av elevperspektivet på lärarens responsarbete.

Skriving for nåtid og framtid. Nordisk konferanse om samfunnets behov for ny kunnskap om skriving i utdanning og yrkesliv, 9–10 oktober 2006 resulterade i två artikelsamlingar (Matre & Hoel, 2007a, 2007b). Den tredje konferensen *Skriveopplæring i ”kunnskapssamfunnet”?* Nordisk konferanse om skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring i utdanning og arbeidsliv, 17–18 november 2008, var också den nordisk. En publikation är under arbete med Jon Smidt som redaktör (*Skriveopplæring i ”kunnskapssamfunnet”?*, 2008).

¹⁴ Berge och Tønnesson (2007, s. 32–33) förstår ”skrivekompetanse” som en demokratisk, yrkesmässig, personlig och kunskapsmässig kompetens.

1.2 Syfte, material och metod

Studien har som övergripande syfte att gestalta mönster i den responskultur de unga på gymnasiet berättar om och befinner sig i. Mer specifikt letar jag efter elevens berättelse om lärarens skriftliga respons på elevuppsatsen. Studien intar i första hand ett elevperspektiv, men i analysen av uppsatsen och lärarresponsen växer också ett indirekt text- och lärarperspektiv fram. I ett sociokulturellt perspektiv tolkas elevens och lärarens skrifthändelser samt uppsatsens, responsens och responssamtalets skriftpraktiker (Barton, 2007; Karlsson, 2002, 2006) i relation till dialogismen (Bakhtin, 1981, 1986/1997, 1990; Evensen, 2004) som i sin tur knyter samman dimensioner av social interaktionism och social konstruktivism. Centrala begrepp blir skriftkultur och responskultur, där den senare ses som inbäddad i den vidare skriftkulturen. Underförstått avser jag med begreppen respons och responskultur härefter de skriftliga domänerna, medan den nog så viktiga muntliga responsen lämnas utanför som ett led i nödvändig begränsning.

Med utgångspunkt i fyra forskningsfrågor söker jag svar på det övergripande syftet:

- Vilka uttryck tar sig uppsatsen som skriftpraktik?
- Vilka uttryck tar sig den skriftliga lärarresponsen som skriftpraktik?
- Vilka är elevens berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen?
- Vilka är berättelserna om skolans responskultur?

Den första och andra forskningsfrågan besvaras i kapitel 4, närmare bestämt i avsnitten 4.1 respektive 4.2–4.3 och sammanfattas i avsnitt 4.4. Den tredje och fjärde forskningsfrågan besvaras i kapitel 5, där den tredje frågan besvaras i avsnitten 5.1–5.2. Då den fjärde och sista frågan besvaras i avsnittet 5.3 höjs resultaten till en trippelhermeneutisk kritisk nivå, varefter den kritiska granskningen fördjupas och breddas i diskussionskapiteln 6 och 7.

Materialinsamlingen gjordes vid ett svenskt gymnasium i Finland i början av 2000-talet. Man kan ha en invändning mot studiens material, nämligen att det är föråldrat. Vad har ett snart tioårigt gammalt material att säga om den nutida skolans responskultur?

Det finns tre argument att tackla den här problematiken. För det första slår studiens empiri inte ner i skrifteknologiska domäner såsom internet och dess många virtuella och elektroniska genrer, vilka präglas av snabba förändrings- och utvecklingstendenser. För det andra utgör skolan på många sätt en tröghetskultur; det finns inga forskningsresultat som tyder på att lärarnas responsarbete förändrats radikalt de senaste tio åren. För det tredje skriver jag in berättelserna om skolans responskultur i den teknologiska rapidföränderliga skriftbruksverkligheten.

Utanför klassrum och i frånvaro av läraren har jag träffat åtta unga människor vid sju olika tillfällen. Jag har intervjuat de unga om olika aspekter av skrivande

både i och utanför skolan¹⁵. Därtill har jag samlat på deras kursmaterial i ett slags portföljer och bett dem skriva logg i anslutning till undervisning i skolämnet modersmål och litteratur. Lärarna är flera till antalet. Det årskurslösa gymnasiet gör att eleverna flyter mellan olika lärare och också mellan olika årskurser. Det årskurslösa skolsystemet och mina principer för urval gör att informanterna deltog i olika kurser, med olika lärare och under olika tidpunkter.

Analys och tolkning är hermeneutiskt förankrade. Studien följer en narrativ analysmetod (Webster & Mertova, 2007) där jag bygger analysen i tre steg. Det första steget är individcentrerat och deskriptivt; det resulterar mer konkret i så kallade deskriptiva responsberättelser (avsnitten 5.1.1–5.1.8). Det andra steget är dekonstruerande temacentrerat och bygger på analysarbetet; det resulterar i linjer av berättelser som spränger individperspektivet (avsnitten 5.2.1–5.2.6). Det tredje och sista steget är metanarrativt; det resulterar i ett mönster av responskultur (avsnitten 5.3.1–5.3.5). Dels redogör jag för huvudresultaten i en grafiskt gestaltad figur (Figur 11), dels granskar och diskuterar jag i enlighet med en trippelhermeneutisk ambition studiens resultat i teoretiskt inbäddade implikationer.

Beträffande analys och tolkning av empirins skrifthändelser vill jag påpeka att jag inte har ett normativt syfte gällande språkbruk eller grammatiska förhållningar. Jag har så att säga ingen åsikt om lärarens sätt att påpeka språkfel eller grammatiskt mindre lyckade språkkonstruktioner. Jag åskådliggör heller inte min egen åsikt om eleven har rätt eller fel beträffande elevens yttranden om lärarresponsen. Mitt intresse ligger i att skildra mötet och dialogen mellan empirins skrifthändelser uppsats, respons och responsamtal, varför normerande uttalanden av det här slaget är irrelevanta.

Avhandlingens tre delar understryker progressionen från teoretisk och empirisk förankring (del I), vidare till deskription, analys och tolkning av studiens skriftpraktiker (del II) och en avslutande diskussion i ett kritiskt framtidsperspektiv (del III).

1.3 Skriftkultur

Skriftkulturforskningen intresserar sig för skriftsystem, skriftbruk och människors sätt att samhandla direkt eller indirekt genom skrift. På engelska används allmänt 'Literacy Studies'; i den här studien använder jag skriftkulturforskning¹⁶. Idag definieras ogärna skriftkulturen som en, utan som ett pluralistiskt spektrum av skriftkulturer i form av 'literacies'¹⁷ (Barton, 2007;

¹⁵ Skrivandet utanför skolan är ett centralt fokus i Kronholm-Cederberg (2005, 2007), medan fokus i den här studien i första hand ligger på skolkontexten och skolskrivandet.

¹⁶ Berge (2004, s. 5) föreslår utgående från sin literacy-knutna definition på skriftkultur att engelskans 'Literacy Studies' motsvaras av 'skriftkulturforskning'. Även artikelsamlingen med Berge, Walton & Dahl (2004) som redaktörer bär titeln *Skriftkultur*.

¹⁷ Kress (2003, s. 23) räknar upp en mångfald av 'literacies': 'literacy', 'numeracy', 'oracy', 'media literacy', 'internet-literacy', 'visual literacy', 'gestural literacy', 'musical literacy', 'cultural literacy', 'sexual literacy' o.s.v. Kress ser ett problem i att literacy-

Kress, 2003; Street, 1984). Melve (2004, s. 15) konstaterar också att skriftkultur inte kan förstås som ett entydigt fenomen, utan det handlar om ”ei rekkje meir eller mindre forbunde fenomen som av og til samhandlar og produserer eit gjeve *skriftkulturelt uttrykk*”. Skriftkulturerna kan spåras i de mest skilda kontexter, både offentliga och privata, i och utanför institutioner som skolan, både virtuellt på nätet eller IRL¹⁸.

Goody och Watt (1962), Goody (1968, 1977, 1987) och Ong (1982) tillhör det tidigare paradigmet inom skriftkulturforskningen. De står kort sagt för en kognitiv och teknologideterministisk syn (Berge, 2004, s. 7; Street, 1984, s. 44–65), där dessa pionjärer anser att skriftteknologin direkt påverkar människans tänkande. Ong har skrivit en inflytelserik klassiker: *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word* (1982)¹⁹. Den kognitivt förankrade synen på skriftkulturen är omstridd och kontroversiell. Scribners och Coles bok *The psychology of literacy* (1981) blev därför ett välkommet alternativ som öppnade för ett sociokulturellt perspektiv på skriftkultur²⁰. Den historiska vändningen²¹ gjorde Scribner och Cole genom att argumentera mot en kognitions- och teknologideterministisk förståelse av skriftkultur. I sin studie av den afrikanska Vai-kulturen visar de på folkstammens parallella användning av flera skriftsystem. De lyckas överbevisa påståendet att de västerländska skriftsystemen skulle bära på särskilda potentialer för rationellt tänkande som en förutsättning för den teknologiska och vetenskapliga revolution som ägt rum i den europeiska kulturen. Istället för att intressera sig för skriftens kognitiva aspekter, riktas intresset tack vare Scribner och Cole (1981) allt mer mot kulturella och sociologiska faktorer i skriftbruket.

Skriftbruket betraktas som en i grunden meningsskapande samhandling mellan människor, samtidigt som varje samhandling är inbäddad i historiska, sociala och kulturella mönster: ”they are already embedded in an ideology and cannot

begreppet sväller till att innefatta så gott som alla former av uttryck och kommunikativa försök. För Kress är ’literacy’ kort och gott ”the term to use when we make messages using letters as the means of recording that message” (s. 23), vilket betyder att Kress stannar för en relativt snäv definition för att kunna särskilja det skrivna eller tryckta ordet från andra semiotiska system såsom bilden, inte minst central för skriftteknologierna i den nya medieåldern.

¹⁸ ”IRL” är en förkortning av ”In Real Life”, kan översättas med ”i verkliga livet” i motsats till den virtuella världen (se avsnitt 2.2.2).

¹⁹ Berge (2004, s. 7) visar på Ongs deterministiska slagsida i en av bokens kapitelrubriker: ”Writing restructures consciousness” (Ong, 1982, s. 78), vilken motsvaras av ”Skrivande omstrukturerar medvetandet” i den svenska översättningen (Ong, 1990, s. 94). Berge (2004) konstaterar att Ong lästs mycket i Norge; detsamma torde gälla på svenskt håll.

²⁰ Barton (2001, s. 93) räknar upp en mängd klassiska studier som är inne på samma kritiska linje men som publicerats något senare, t.ex. Giroux (1983), Bloome och Green (1991), Gee (1990), Barton (1994, senare utgåva 2007), Heath (1983) och Street (1984).

²¹ Se även skrivforsknings specifika beskrivningar av den sociala vändningen i Ivanič (1998, s. 94–97) som beskriver paradigmen som processfokuserade respektive socialt fokuserade, samt i Nystrand (2006, s. 13–22) som använder epitet som den kognitiva revolutionen, det sociala 1980-talet och det postmoderna 1990-talet.

be isolated or treated as 'neutral' or merely 'technical'" (Street, 1984, s. 1). Därmed etableras en ny sociokulturellt förankrad linje för skriftkulturforskningen²², där framför allt Street²³ (1984) och Barton (1991, 2001, 2007) blivit tongivande.

Klassikerverket *Literacy in theory and practice* (1984) ägnar Street åt att visa på dessa grundläggande skillnader mellan de så kallade teknologiska deterministerna och de sociokulturellt förankrade inriktningarna. Fältet åskådliggörs i den så kallade autonoma modellen och den ideologiska modellen. Den autonoma modellen faller tillbaka på studier som betonar skillnaden mellan litterata och illitterata samhällen, samt klyftan ('the great divide') mellan skriftlighet ('literacy') och muntlighet ('orality'). Modellen förespråkar också att skriftburna samhällen präglas av ett logiskt tänkande till skillnad från de illitterata samhällenas förlogiska ('pre-logic') tänkande. Det autonoma synsättet betraktar skriftkompetens som en neutral teknik eller färdighet, som är friställd från den sociala kontexten. I studier i enlighet med den ideologiska modellen kan inte skriftkultur och språkbruk friställas från kontexten. Allt lärande och alla skriftkulturella uttryck sker inbäddade i ideologiska och sociokulturella kontexter, vilket resulterar i att enskilda skrifthändelser bör tolkas i förhållande till större sociala, historiska och kulturella mönster. Skrifthändelserna i sig exemplifierar och reflekterar det mönster de är inbäddade i. Street framhåller den ideologiska modellen som ett ideal och en ny väg för skriftkulturforskningen. Samtidigt konstaterar han att få eller inga lyckats leva upp till den ideologiska modellens starka kontextkänslighet.

Den sociokulturellt förankrade skriftkulturforskningen följs i nordisk kontext av exempelvis Karlssons (2002) semiotiska studie av den personliga hemsidan och Karlssons (2006, 2009) etnografiska studie av skriftenvändningen i sju fallstudier av yrken som traditionellt inte är speciellt skriftburna. Ett tredje svenskt exempel bestående av tre delstudier på flerspråkiga barns språk- och litteracitetsutveckling är Axelsson, Rosander och Sellgren (2005). På norskt håll kan Melve (2001, 2004) och Berge (1996, 2004, 2006) nämnas som tongivande teoretiker inom den norska skriftkulturforskningen.

Det råder något av en begreppsförvirring för engelskans 'literacy' inom den nordiska skriftkulturforskningen. Det har visat sig vara svårt att hitta ett nordiskt gångbart begrepp som täcker de sociala och kulturella aspekter som idag ligger inbäddade i literacy-begreppet. Berge (2004) konstaterar detsamma och kommer med ett förslag: "Det har ikke vært enkelt å finne noen fullgod norsk eller nordisk avløserterm for 'literacy', og mange løsninger har vært presentert. Ett av de beste forslagene er nettopp 'skriftkultur'. Så hvorfor ikke bestemme oss for det?" Ett par år senare översätter Berge (2006) 'literacy' med 'skriftkyndighet'

²² Tiden sammanfaller väl med skrivforskningens *sociokulturella* kontrarevolution. Fram till slutet av 1980-talet var skrivforskningen kognitivt inriktad (Nystrand, 2006).

²³ Street anses vara en av föregångarna till New Literacy Studies (NLS), där man inte talar om 'literacy' i absoluta termer, utan som en mångfald av 'literacies'. Den första utgåvan av Streets *Literacy in theory and practice* utkom 1984, den andra 1993.

och själva disciplinen benämns 'skriftkyndighetsforskning'²⁴. Berge (2006, s. 61) knyter samtidigt 'skriftkyndigheten' till norskans 'dannelse/danning'²⁵ eller tyskans 'Bildung'. Krumsvik (2008) föredrar att använda 'digital literacy' för digital kompetens och utvecklar begreppet till 'digital bildung'. Här syftar bildningsaspekten på en utvidgad syn på digital kompetens, bland annat på vilka etiska och moraliska implikationer samt pedagogiska vinster som en digitaliserad utbildning och skola för med sig. Iversen Kulbrandstad (2003, s. 39–40) använder 'litterasitet' och 'skriftkyndighet' synonymt. Hertzberg (2007) föredrar litterasitetsbegreppet framför alla andra, eftersom det är mest gångbart och begripligt i förhållande till den engelska motsvarigheten.

På svenska finns det heller ingen direkt motsvarighet till engelskans 'literacy'²⁶. Elmfeldt och Erixon (2007, s. 113–117) väljer att överge literacy-begreppet²⁷, dels på grund av översättningsproblematiken, dels på grund av det överskott på mening som begreppet idag bär på genom dess ständiga utvidgningar och förskjutningar inte minst på grund av den nya medieålderns påverkan på skriftkulturen. En lösning på översättningsproblematiken är att som på norskt håll likt Hertzberg och Iversen Kulbrandstad försvenska 'literacy' till 'litteracitet'²⁸, vilket Axelsson, Rosander och Sellgren (2005) gör. I sin doktorsavhandling väljer Karlsson (2002, s. 22–23) att likt Berge (2004) översätta literacy-begreppet med skriftkultur. Karlsson (2002, s. 22–23) motiverar sitt val med att knyta an till begreppets användning inom 'New Literacy Studies'²⁹, men menar att 'literacy' i engelskspråkiga sammanhang betyder mer än "skriftbruk" eller "skriftkultur". Literacy-begreppet rör sig mot normativa domäner som "skriftkompetens" eller "kunskap om (viss) skriftlig kultur". I sin skriftetnografiska studie av skriftanvändningen i vanliga yrken använder Karlsson (2006, s. 15) ett tredelat literacy-begrepp³⁰. För det första

²⁴ Berge (2006, s. 63–70) delar in "skriftkyndighetsforskningen" i tre fält: en praktisk-pedagogiskt orienterad, en kognitivistiskt orienterad och en sociokulturellt orienterad. Den här studien har för avsikt att positionera sig inom den sistnämnda.

²⁵ Norskans 'dannelse/danning' har en motsvarighet i tyskans 'Bildung', vilket i sin tur kan översättas med 'bildning' på svenska.

²⁶ Söderberg (1994) diskuterar översättningsproblematiken på svenska; Berge (2004; 2006) berör samma problem för norskan.

²⁷ Elmfeldt och Erixon (2007, s. 117) väljer att använda "förmåga till kommunikativ handling" istället för literacy-begreppet, vilket också får som konsekvens att de föredrar begreppet handling före begreppet praktik.

²⁸ Litteracitet (Axelsson m.fl., 2005, s. 8) definieras som "en bred och samlad beteckning på aktiviteter som i ett socialt sammanhang omfattar användningen av tal, bilder, symboler och tecken i direkt eller indirekt koppling till skrift".

²⁹ Här ansluter sig Karlsson (2002) till Street (1984).

³⁰ Karlsson (2006, s. 14–15) avstår medvetet från att använda litteracitet (vilket hon stavar med ett t, 'literacitet'). Karlsson menar med utgångspunkt i Nationalencyklopedin att 'illiterat' och 'analfabet' inte är synonyma; det första avser person "som helt saknar boklig bildning" och det andra avser person "som inte kan läsa och skriva ännu vid relativt vuxen ålder". Svenskan skiljer alltså mellan de kulturella och mer tekniska aspekterna av läs- och skrivkunighet, medan engelskan inte gör någon skillnad på dessa i begreppet 'illiterate'. Enligt Karlsson är det därmed inte oproblemiskt att rakt översätta 'literacy' med 'litteracitet'.

använder hon 'läs- och skrivkunnighet' för sådant som mäts i internationella undersökningar, för det andra 'skriftkultur' för mer kulturella och idémässiga aspekter av skriftens roll, och för det tredje 'skriftbruk' för konkreta fall av skriftanvändning i vardagen och arbetslivet.

Sammanfattningsvis kan jag slå fast att den här studien ansluter sig till den forskningstradition som på engelska kallas 'Literacy Studies', även om min ansats inte är renodlat etnografisk. Läs- och skrivkunnighet enligt Karlssons definition är inte mitt primära intresse; jag avser inte att mäta eller jämföra prestationer. Skriftbruket är definitivt synligt och centralt i framför allt empirin, men ändå inte syftets primära intresse. Jag är inte i första hand intresserad av hur eleverna skriver sina uppsatser. Däremot väljer jag att likt Karlsson tala om skriftkultur för 'literacy' och följaktligen skriftkulturforskning för 'Literacy Studies'. Begreppet skriftkultur enligt Karlssons (2006) definition är synnerligen lämpligt som analysverktyg för den här studien, då uppsats och respons betraktas som nedsänkta i en social, kulturell och historiskt förankrad gymnasietradition. Skriftkultur inbegriper således kulturella och idémässiga aspekter av skriftens roll i den unga människans liv. I och med att jag ansluter mig till skriftkulturforskningen erbjuds två viktiga begrepp: skrifthändelse och skriftpraktik.

1.4 Studiens skrifthändelser och skriftpraktiker

Ett kännetecken för studier i skriftkultur, som rätt ofta är etnografiska, är att de på något sätt slår ner i "detailed investigations of literacy practices in particular situations" (Barton, 2001, s. 92). Att skriva uppsats och att få respons är de avgränsade situationer som granskas i den här studien. Dessa specifika och autentiska skrivsituationer kallas för skrifthändelser, där återkommande skrifthändelser skapar ett mönster som på sikt bildar en skriftpraktik.

Skrifthändelse ('literacy event') och skriftpraktik ('literacy practice') är ett slags nyckelbegrepp inom skriftkulturforskningen (Barton, 2001)³¹. Enligt Barton och Hamilton (1998, s. 6) är en viktig skillnad mellan skrifthändelser och skriftpraktiker att de förra är direkt observerbara, medan de senare inte är observerbara utan snarare bildar ett mönster av enskilda skrifthändelser som på något sätt har något gemensamt. I begreppet skriftpraktik ingår inte bara mönster av skrifthändelser, utan också attityder, hållningar, känslor och sociala omständigheter. Det kan handla om människors uppfattningar om skriftkulturer, deras sätt att samtala om läsning och skrivande och mönster i deras eget skriftbruk.

³¹ Barton (2001) ger en bred översikt över forskningsläget inom skriftkulturforskningen och positionerar sin egen forskning som "that of detailed investigations of literacy practices in particular situations" (s. 92). Bartons kanske mest kända empiriska undersökning är en studie av 'local literacies' (Barton & Hamilton, 1998) i en stad i England där resultaten visade på skriftkulturens centrala roll och hur pass varierande och mycket invånarna agerade och interagerade i en textuellt medierad och socialt konstituerad värld.

Begreppet skrifthändelse (Karlsson, 2002; 2006; 2009)³² eller 'literacy event' brukar härledas till Heath (1983) som står för en banbrytande studie i uppväxtmiljöns skriftkulturer och de varierande skriftkulturernas betydelse för amerikanska förortsbarns framgångar och svårigheter i skolans många gånger främmande kulturkodex. Heath (1983, s. 386) definierar skrifthändelser som "occasions in which the talk revolves around a piece of writing". De flesta skrifthändelserna i Heaths studie är i själva verket muntliga; aktörerna talar kring en text eller läser upp en text. Fokuseringen på talspråkets funktion i skrifthändelserna – "the talk around a text" – karakteriseras av Barton (2001, s. 99) som den klassiska definitionen av en skrifthändelse. Barton visar på en utvidgning av begreppet så att skrifthändelser kan innehålla tal omkring och om en text, men att de nödvändigtvis inte behöver göra det³³.

I linje med den utvidgade definitionen på skrifthändelser härleder Karlsson (2006, s. 22–24) begreppet från den språksociologiskt förankrade grenen kommunikationsetnografi, inom vilken New Literacy Studies³⁴ utgör ytterligare en förgrening. En skrifthändelse är "en händelse där skrift används på något sätt, genom att man läser, skriver eller pratar om något skrivet" (s. 23). Karlsson (s. 23) fortsätter:

Användningen (av skriften, min anmärkning) kan vara utsträckt i tid, som läsningen av en lång rapport, eller kort, som avprickandet av medicineringen på undersköterskans lista. Skriften i sig kan spela en central roll, som när en gymnasist skriver en uppsats, eller vara ganska marginell, som när samma unga människa går och handlar och har med sig en inköpslista som hon knappt behöver titta på.

De observerbara och autentiska typerna av skrifthändelser består i den här studien av att skriva uppsats och att få respons. Att som elev skriva uppsats tar relativt lång tid. Att få respons tar förmodligen kortare tid, eller nästan ingen tid alls, eftersom många elever väljer att enbart titta på betyget innan uppsatsen åker ner i väskan eller i värsta fall i papperskorgen. Men det förekommer också en tredje, mer arrangerad och därmed mindre autentisk typ av skrifthändelse i studien, nämligen responsamtalen, där jag som forskare på alla sätt bäddat för ett substantiellt och detaljerat samtal om respons med informanten eleven. I alla tre typer av skrifthändelser är skriften central.

Barton (2007) utgår från Heaths 'literacy event' då han etablerar 'literacy practice', vilket definieras som "common patterns in using reading and writing in a particular situation" (Barton, 2007, s. 36). Karlsson (2002; 2006) översätter Barton med skriftpraktik³⁵. Karlsson (2002, s. 24–25) definierar skriftpraktik som "enskilda, konkreta tillfällen då läsande och skrivande används

³² Axelsson m.fl. (2005, s. 23) använder begreppet litteracitetshändelse för "konkreta aktiviteter med direkt eller indirekt koppling till text".

³³ Skrifthändelse och skriftpraktik har också tillämpats på typiska skriftspråkliga miljöer. Bland annat Ivanič (1998) undersöker hur studenter inkultureras i akademiskt skrivande.

³⁴ Gee (1990) lär ha varit den första att använda begreppet 'New Literacy Studies' (Barton, 2001, s. 93).

³⁵ Axelsson m.fl. (2005, s. 23) använder begreppet litteracitetspraxis för "den allmänna kulturella uppfattning av speciella sätt att tänka om och att läsa och skriva i kulturella kontexter", vilket byggs på Street (2000).

(skrifthändelser) i överordnade verksamheter som också omvänt bildar mönster för varje enskild händelse”. I Karlsson (2006, s. 23) definieras skriftpraktik genom att ”återkommande skrifthändelser kan på sikt bilda mönster och bli till skriftpraktiker”. Karlsson (2006, s. 23) fortsätter:

Exempelvis kan det att skicka julkort till släkt och vänner ses som en skriftpraktik, på samma sätt som forskarens författande av vetenskapliga artiklar som sänds till tidskrifter för bedömning. Exempelen visar två väldigt olika skriftpraktiker, men de innefattar båda givna deltagarroller, fasta rutiner och etablerade genrer – d.v.s. varje skrifthändelse börjar inte om från noll, utan kan ansluta sig till mönstret.

När eleven skriver en uppsats ansluter hon eller han sig till en pedagogisk och institutionaliserad skriftkultur med givna deltagarroller och fasta rutiner. Genren är i allra högsta grad etablerad. Eleven skriver i sin elevroll, läraren läser i sin lärarroll. Eleven svarar på lärarens beställning på text, en uppsats. Läraren, beställaren av texten, svarar på elevens uppsats med sin respons. Många ifrågasätter om uppsatsen verkligen är en egen genre (Kronholm-Cederberg, 2005, s. 120; jfr avsnitt 2.4.1); jag vill ändå påstå att uppsatsen etablerar en egen skriftpraktik. Oberoende av innehåll, det vill säga om uppsatsen skrivs som en kolumn, insändare eller diktanalys, så skvallrar dess yttre form om gemensamma mönster. Kress (2003) säger att text alltid är mer än genre. Den komplexiteten kan illustreras just i uppsatsens yttre form oberoende innehållet. I skolkontexten vet aktörerna vad som förväntas av skrifthändelserna, på samma sätt som de är medvetna om sina tilldelade roller. I Kronholm-Cederberg (2005) blir det här mönstret tydligt. I den här studien letar jag efter mönstret i uppsatsens skriftpraktik och frågar mig hur mycket skriftpraktiken gagnar eleven på hennes eller hans väg mot ett kultiverat medlemskap i skriftkulturen.

På så sätt undersöker jag i detalj enskilda och observerbara skrifthändelser av att skriva uppsats, få respons och att samtala om denna respons. De enskilda skrifthändelserna bildar tillsammans ett mönster av en skriftpraktik: skolans responskultur. Uppsatsen ligger så att säga inbäddad i skolans responskultur, uppbyggd på socialt och kulturhistoriskt grundade förväntningar på vad en god uppsats är. Skolans responskultur är i sin tur en del av en större skriftkultur, alternativt flera skriftkulturer.

Samtidigt bildar skrifthändelserna uppsats och respons separata skriftpraktiker. Någonstans övergår enskilda skrifthändelser av att skriva uppsats i mönster, en uppsatsens skriftpraktik. På samma sätt går det att genom upprepade observationer urskilja mönster för respons som en skriftpraktik. Dessa skriftpraktiksmönster sammantagna och hopflätade med responsamtalen bildar tillsammans berättelsen om skolans responskultur. På så sätt går det inte att klart säga var gränsen mellan skrifthändelse och skriftpraktik går, snarare handlar det om ett kontinuum av mer eller mindre vanligt förekommande skriftkulturella uttryck.

1.5 Responsforskning

I en kvantitativ studie med ett material på drygt 1500 skrivforskningsartiklar (Juzwik m.fl., 2006) konstateras att skrivforskningen under åren 1999 till 2004 intresserat sig för sociokulturella kontextaspekter och olika former av

skriftpraktiker. Grundskolelever och vuxna tillhör de mest undersökta grupperna, medan gymnasisterna hör till de minst studerade populationerna. Metodologin är övervägande tolkande, inte sällan etnografisk. Två nyligen publicerade översiktsverk ger en aktuell bild av den internationella skrivforskningen, nämligen *Handbook of writing research* (MacArthur, Graham & Fitzgerald, 2006) och *Handbook of research of writing. History, society, school, individual, text* (Bazerman, 2008).

Nystrand (2006) ger en allmän kronologisk översikt över skrivforskningens utveckling inom framför allt de amerikanska och brittiska domänerna. En mer organiserad form av skrivforskning växte fram i 1960–70-talens Amerika och England, vilken under 1970-talet och tidigt 1980-tal utmynnade i den så kallade kognitiva revolutionen ('the Cognitive Revolution'; Nystrand, 2006, s. 14). Exempelvis forskare som Flower och Hayes (1981, 1984) utvecklade en kognitiv modell för skrivprocessen samt användningen av så kallade tänka högt-protokoll, Applebee (1981) forskade på gymnasisters skrivande, Faigley och Witte (1981; Witte & Faigley, 1983) undersökte textbearbetning, medan Bereiter och Scardmalia (1987) fokuserade skrivprocesser.

Under 1980-talet uppstod med tiden ett slags social motrevolution ('a counter-revolutionary turn to the social'; Juzwik m.fl., 2006, s. 456) som utmanade det kognitiva paradigmet. Skrivandet tillskrevs sociala och kontextuella dimensioner; skrivandet sågs allt mer som en social handling istället för en individuellt kognitiv sådan (Nystrand, 2006, s. 18–21). Forskare som Sommers (1980) belyste textbearbetning och relationen mellan läsarens förväntningar och skribentens text, Heath (1983) samt Scribner och Cole (1981) intresserade sig för olika diskursgemenskaper och medlemmarnas förhållande till skrivande och de skriftkulturella krav som ställs inom en viss gemenskap, Gere och Stevens (1985) undersökte responsgrupper och Nystrand (1986, 1989) utvecklade en "reciprocity theory" samt en interaktionistisk modell för skrivande. Översikten (Nystrand, 2006, s. 21) avslutas med den talande rubriken "The Postmodern 1990s", under vilket den stora frågan har varit: "What is writing?" Forskningen tar härmed en sociokulturell vändning, där skrivandet ses i förhållande till dess olika situerade kontexter både i men framför allt utanför olika former av institutionaliserad kontext.

I nordiskt sammanhang är Norge ett föregångarland inom skrivpedagogisk forskning³⁶. Inte minst SKRIVE-PUFF-miljön i Trondheim var unik under 1980- och 1990-talen och har frambringat ett antal doktorsavhandlingar (Evensen, 1986; Smidt, 1989³⁷; Hoel, 1995; Berge, 1996). Forskningen tog fart i och med att skolfältets intresse för processkrivning ebbade ut efter ett intensivt skede under 1980-talet. Den norska skrivforskningen kom dock att betraktas som en självständig disciplin först under 1990-talet och i början av 2000-talet finns tendenser till en minskad forskningsaktivitet (Igland & Ongstad, 2003, s. 55–56). Publiceringen av två digra rapporter år 2005 i anslutning till det gigantiska

³⁶ Dysthe och Hertzberg (2007, s. 23) avfärdar föreställningen om Norge som ett föregångarland beträffande skrivpedagogik och skrivpedagogisk forskning som en myt.

³⁷ Smidts doktorsavhandling utkom i begränsad upplaga 1988 och i reviderad version 1989 (Smidt, 1989, s. 9–10).

KAL-projektet, *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig* (Berge m.fl., 2005a, 2005b) kom att bryta den avtagande tendensen. De tre tidigare nämnda skrivkonferenserna i Trondheim under åren 2005–2008, den första nationell och de två senare nordiska, var med säkerhet också vitaliserande bidrag. Ett långt och medvetet arbete såväl på skolfältet som inom forskningen har gett konkreta och bestående resultat som inte bara gagnar Norge utan hela den skrivpedagogiska traditionen i Norden. Inom den nordiska responsforskningen kan Hoel (1995, 2000), Igland (2007b) och Parmenius Swärd (2008) nämnas, vilka jag har orsak att återkomma till.

En av auktoriteterna inom den internationella skrivforskningen, den amerikanska språk- och skrivforskaren Hillocks (1982, 1987, 2002, 2007, 2008) hör till det sociokognitivistiska paradigmet, samtidigt som han understryker vikten av att olika teoretiska paradigmer strävar efter att beakta och förena sina perspektiv och forskningsresultat. Hillocks påpekar utgående från sina brobyggande ambitioner, att språkforskningen riskerar att fränse skrivandet som en social verksamhet. I en artikel (Hillocks, 2008) presenterar han också en översikt över skrivandet i och skrivforskning på gymnasieskolan. Hillocks (s. 314–317) jämför bland annat Applebee (1981, 1984) med Hillocks (2002) huruvida skrivundervisningen förändrats under 25 år. Han konstaterar att en betydande positiv förändring går att utläsa: gymnasieeleverna skriver betydligt mer, eleverna sätter mer tid på förberedelser och planering av text och eleverna visar också prov på större mottagarmedvetenhet. I skrivundervisningen används mer modelltexter, så kallad brainstorming används som förberedande aktivitet och kamratrespons har ökat.

Avslutningsvis kan jag med stöd i Blacks och Williams (1998) metaöversikt av 250 responsstudier konstatera att responsen har stor betydelse för elevers skrivutveckling. En mer detaljerad genomgång av responsforskning ingår i avsnitten 2.2.3 med elevfokus, 2.3.2 med lärarfokus samt 2.4.4 med textfokus. Genom att dela in aktuell skrivforskning och i all synnerhet responsforskningen i elev-, lärar- och textperspektiv önskar jag förtydliga studiens sociokulturella och dialogiska perspektiv, där eleven, läraren och texterna står i intim relation till varandra. Det går naturligtvis inga skarpa gränser mellan de tre perspektiven; en och samma studie kan givetvis innehålla fler än ett perspektiv. Snarare har jag med avseende på den här studiens behov tagit mig friheten att göra indelningen utgående från forskningsrapporternas angelägna tyngdpunkter och relevanta resultat. Indelningen är också ett sätt att överblicka den brokiga flora av responsstudier som med varierande perspektiv belyser responsens betydelse i skrivundervisning och för skrivutveckling.

2 Perspektiv på responskultur

På kvällen satt jag länge på rummet och funderade vad jag skulle skriva. Först jag provade tänka fram historia om en knarkarkille på Plattan som får fultjack av juggemaffian och sen går hämtar vapen för hämnd. Men jag droppade tråden för vad jag vet om knarkarliv eller fultjack? Plus jag har aldrig skjutit med en riktigt Glock. Därför jag rev sidan och istället provade skriva rakt på pucken om vad som hänt idag. Det måste ju vara äktast möjliga och så klart Naguib Mahfouz skulle aldrig skriva historier om annan sig och sin liv.

Khemiri (2003, s. 13)

I det andra kapitlet redogörs för studiens epistemologiska utgångspunkter inom framför allt dialogismen. Därefter genomförs en perspektivering av studiens aktörer – eleven, läraren och texterna. De aktuella forskningsdisciplinerna är förutom skriftkulturforskning och skrivpedagogisk forskning även ungdomskulturforskning och mediepedagogisk forskning.

2.1 Ett dialogiskt perspektiv

I sociokulturellt förankrad skriftkulturforskning riktas frågeställningarna mot skriftbruket i ett samhälle, samt mot hur skriftkulturen stimulerar och driver fram vissa genrer och skrivsätt. Frågeställningarna gäller vilka genrerna är och vem som använder dem. Intresset riktas också mot varför och i vilka sammanhang skrift används som kommunikation mellan individer, grupper och institutioner (Berge, 2004, s. 8).

Det sociokulturella perspektivet har sedan 1990-talet varit centralt inom såväl internationell (Juzwik m.fl., 2006; Nystrand, 2006; Prior, 2006) som nordisk (Berge, 2006; Dysthe & Hertzberg, 2007; Hoel, 1997; Igland, 2007b) skrivforskning. Det dialogiska perspektivet påträffas i en rad skrivforskningsstudier (Dysthe, 1993, 1995, 1997, 2001, 2006), Dysthe, Lillejord, Vines & Wasson, i tryck; Igland, 2007b; Ivanič, 1998; Sheehy, 2003). Bostad (2004), Evensen (2002, 2004) och Ongstad (2004) hör till de nordiska skrivforskare som på senare år teoretiskt positionerat dialogismen inom

sociokulturellt förankrad skrivforskning. Inom skandinavisk skrivforskning och i anslutning till konceptet kring det dialogiska flerstämmiga klassrummet var och fortfarande är Dysthe (1993, 1995, 1997, 2001, 2006; Dysthe m.fl., i tryck) bland de mest tongivande. Ett av de senaste bidragen inom nordisk responsforskning med delvis dialogiskt perspektiv torde vara Igländs (2007b) doktorsavhandling om textrespons i en norsk niondeklass. Igländ (s. 402) har som syfte att förstå, beskriva och tolka en bestämd form av textrespons och öka insikten om huruvida lärarkommentarer kan fungera som diskursiva redskap i skrivundervisningen.

I den här studiens syfte strålar som sagt tre skrifthändelser samman – att skriva uppsats, att få respons och att responsamtala. I studiens empiri finns interaktionistiska mönster (Evensen, 2004) inbyggda mellan empirins handlande subjekt, nämligen mellan elev och lärare samt mellan informant och forskare och indirekt mellan lärare och forskare. De intertextuella mönstren förhåller sig samtidigt till ett sammanhang, en vidare kontext. Ytterligare ett mönster kan alltså läggas till, nämligen det samhällsligt kulturhistoriska (Evensen, 2004). En bestämd och relativt avgränsad samhällslig kontext ligger i fokus – skolan och närmare bestämt skrivandets villkor i gymnasiets modersmålsundervisning. Det blir svårt för att inte säga omöjligt att förstå elevens berättelser om lärarresponsen om de inte tolkas i ljuset av sitt sammanhang³⁸.

Bakhtin lägger grunden för den språk teori som ofta kallas för dialogism och som bidragit med avgörande vändningar inom lingvistik och litteraturvetenskap, men också inom psykologi, pedagogik samt samhälls- och kulturvetenskaper i allmänhet. I Bakhtin (1997)³⁹ etableras begreppet yttrande⁴⁰ vari språket realiseras. Det enskilda yttrandet blir inte till i ett tomrum, utan är en länk i en komplicerad kedja av yttranden som står i relation till en kommunikationssfär, en kontext. Förutom att yttrandet tillhör en talare⁴¹, blir det till i en kontext i

³⁸ Det bör påpekas att den narrativa forskningstradition som studien positionerar sig inom anser att kontexten är komplex och multipel, samtidigt som den är närvarande och inte går att ignorera. Den befinner sig helt enkelt bortom forskarens kontroll i positivistisk bemärkelse (Clandinin & Rosiek, 2007, s. 45): ”In narrative inquiry, multiple contexts beyond the researcher’s control – such as spatial contexts, cultural contexts, social contexts, institutional contexts, place contexts, and people contexts – are always present”

³⁹ Den svenska översättningen är gjord av Bodin. Originalen skrevs av Bakhtin 1952–1953 och publicerades postumt i *Estetika slovesnogo tvortjestva* [Averintsev & Botjarov, Ordkonstens estetik, 1979] (Bakhtin, 1997, s. 239). Den engelska översättningen *The Problems of Speech Genres* (Bakhtin, 1986) är gjord av McGee.

⁴⁰ Yttrandet ställs i förhållande till ord och sats. Bakhtins (1997) polemik riktar sig främst mot lingvister som tillskrivit ordet och satsen, vilka för Bakhtin är neutrala och kontextlösa enheter, de komplexa egenskaper av kontexttillhörighet som endast yttrandet besitter.

⁴¹ Med talare ska förstås yttrare av såväl muntlig som skriftlig kommunikation. På samma sätt är det med Bakhtins (1997, s. 203–205) begrepp talgenrer, som omfattar både muntliga och skriftliga genrer. Talgenrererna delas vidare in i primära och sekundära genrer. De primära eller enkla genrererna ligger nära vardaglig muntlig och skriftlig kommunikation. De sekundära eller komplexa genrererna förekommer främst i skriftlig

nära relation till talarens uppfattning om genre. Inget yttrande blir till utan talarens tanke på den andre, den som lyssnar på eller läser yttrandet (s. 211):

Också den talande själv är inriktad på en sådan aktivt svarande förståelse: han väntar sig inte någon passiv förståelse, som så att säga bara dubblerar hans tanke i någon annans huvud, utan han väntar sig ett svar, ett instämmande, medkänsla, en invändning, en handling osv. [...] Dessutom utgör varje talande själv i större eller mindre grad en svarande: han är förvisso inte den förste talande som för första gången stör universums eviga tiggande, och han förutsätter inte bara existensen av det språksystem han använder, utan också att det finns tidigare yttranden – hans egna och andras – till vilka hans yttrande står i ett eller annat förhållande. [...] Varje yttrande är en länk i en mycket komplicerad organiserad kedja av andra yttranden.

Det kanske viktigaste bidraget av Bakhtin för den här studien är varje yttrandes adressivitet, det vill säga att yttrandet alltid blir till i riktning mot den andre (Bakhtin, 1997, s. 238): ”Det konstituerande särdraget hos yttrandet är sålunda dess riktning, dess adressivitet, utan vilken det inte finns och inte skulle kunna finnas något yttrande.” Det adressiva mönstret bekräftas av informanten Pia (Kronholm-Cederberg, 2005, s. 75):

Om man vet hur läraren är, så kan det vara så att man skriver om nånting som man vet att läraren tycker om. Man försöker på det viset, på nåt sätt skriva så bra som möjligt just för det ändamålet. Just när man skriver uppsats, så där försöker man använda på det viset svårare språk för att kanske lite imponera på läraren och därifrån få ett högre vitsord. Det är liksom ganska otänkbart för mig att skriva bara sådär, utan att tänka på vad man får för vitsord. Man vet hur vissa lärare... man vet att det finns nån grej som de tycker om. Man vet att äldre lärare inte kanske vill ha någå såna där moderna grejer sådär. Så då vet jag att jag skriver inte om nåt sånt. Vissa uttryck kan ju vara sådär... jag har nu inga direkta exempel men nog vet jag att jag alltid tänker på vem som ska gradera texten. Vem som ger ett vitsord. Det är faktiskt skillnad mellan lärare. Inte är den nu så hemskt stor sådär, den blir större i och med att jag lär känna de här lärarna. Jag fick de här lärarna först i gymnasiet så jag har ju inte känt dem. Men genom vad man nu har hört, genom vad man fått höra ganska mycket ryktesvägen om vad som är typiskt för olika lärare, så därigenom får man en uppfattning.

Pia har en tydlig riktning för sin uppsats; citatet ovan ger uttryck för Pias adressivitet. Läraren är Pias den andre, den som läser, den som förväntas kommentera och sätta betyg på uppsatsen. Pia ser en aktiv läsare framför sig, inte ett passivt neutrum. Det intressanta är att Pia inte bara riktar sitt yttrande eller skrivande framåt mot den kommande lärläsa, utan även bakåt i förhållande till tidigare yttranden, det vill säga uppfattningar och rykten om olika lärares sätt att läsa och bedöma elevernas texter. Pia gör i själva verket rätt stora ansträngningar för att rikta sitt yttrande uppsatsen bakåt i förhållande till dessa tidigare yttranden. Det bakåt- och framåtriktade mönstret bekräftas av Bakhtin (1997, s. 231) det vill säga varje yttrande är en länk i en kommunikationskedja inom en viss sfär, alltså kontext:

Varje konkret yttrande är en länk i kedjan av talkommunikation inom en viss sfär. Själva gränserna för yttrandet bestäms av bytet av talsubjekt. Yttrandena är inte

form i exempelvis romaner, dramer, vetenskapliga rapporter med ”en mer komplex och relativt högt utvecklad och organiserad kulturell kommunikation” (s. 204).

likgiltiga för varandra och de är inte sig själva nog, de känner till varandra och återspeglar ömsesidigt varandra. Det är dessa ömsesidiga återspeglingar som bestämmer deras karaktär. Varje yttrande är fullt av återklanger och gensvar från andra yttranden, med vilka det är förbundet genom talkommunikationssfärens gemenskap. Varje yttrande måste framför allt betraktas som ett *svar* på de föregående yttrandena inom en given sfär (ordet svar förstår vi här i dess vidaste mening): det vederlägger dem, bekräftar och kompletterar dem, stödjer sig på dem, förutsätter att de är bekanta, räknar på något vis med dem.

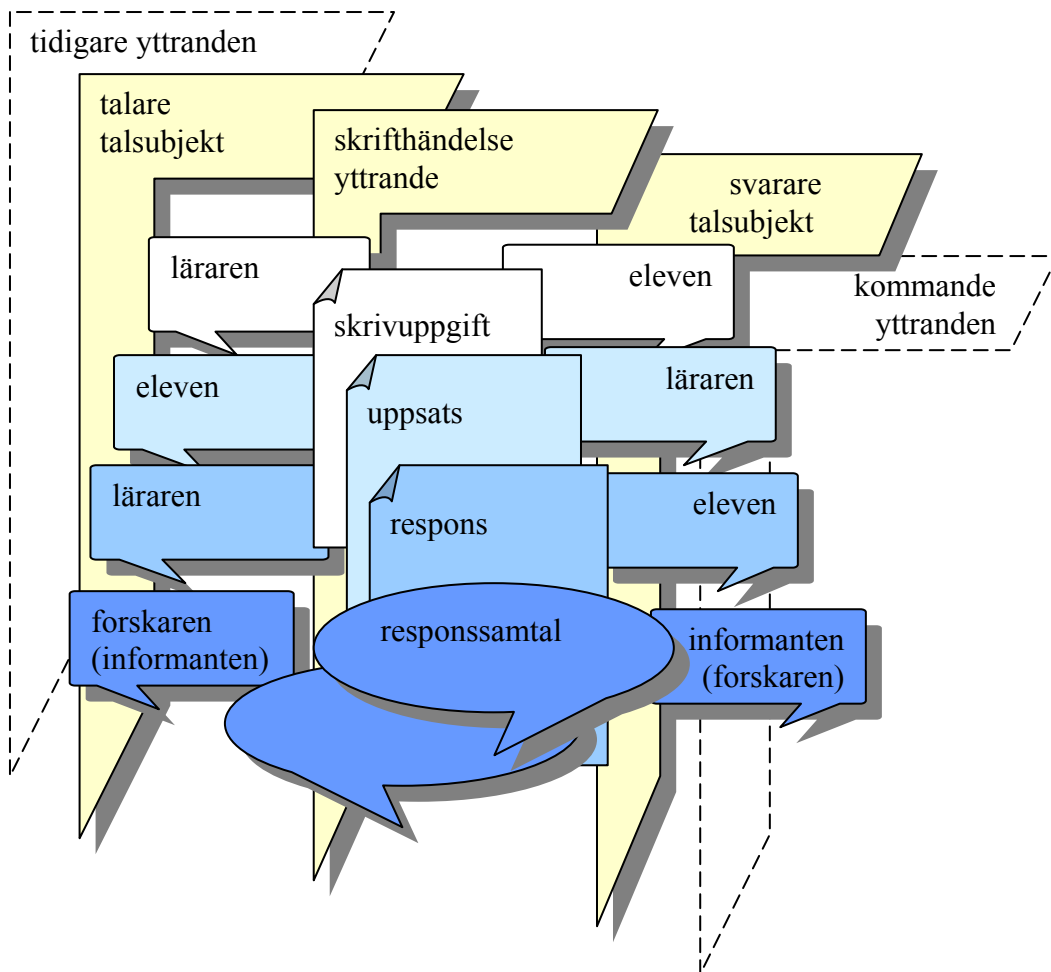
Det är mot den här fonden av yttrandens adressivitet samt deras riktning framåt och bakåt som jag väljer att förstå den interaktion som pågår i den responskultur som omringar uppsatsen. Ingen skrifthändelse görs i ett tomrum; uppsats, respons och responsamtal innehåller återspeglingar av varandra och andra, både tidigare och framtida yttranden.

Enligt Bakhtin i citatet ovan är det enkelt att avgöra varje yttrandes finalitet; yttrandet tar slut där talsubjekten växlar. Bakhtin (1997, s. 214) säger också:

Yttrandet är inte någon konventionell enhet, utan en reell enhet, vilken är klart avgränsad genom bytet av talsubjekt och avslutas genom att ordet överlämnas till den andre, liksom ett tyst *dixi*, av lyssnarna uppfattat som ett tecken på att den talande har slutat.

Yttrandet är avslutat när talaren ger över repliken till den andre, som i sin intar talarrollen. På så sätt är talaren både den som yttrar och svarar samtidigt. Yttrandet bär i själva verket på en inneboende dialog av adressivitet ('addressivity') och responsbenägenhet ('response-ibility', min svenska övers.) (Evensen, 2004, s. 155).

Byte av talsubjekt ramar in yttrandet (Bakhtin, 1997, s. 217). I ett talspråksmaterial är yttrandets finalitet och skarvarna mellan yttrare och svarare inte alltid enkla att identifiera, eftersom talspråket kryllar av avbrott, omtagningar, överlappningar och pauser. I den här studien är det betydligt enklare att identifiera skarvarna mellan olika yttranden och växlingen av talsubjekt. Skrifthändelsernas förlopp med början i tilldelningen av skrivuppgift till det avslutande responsamtalet kan gestaltas i följande figur. De streckade flikarna "tidigare yttranden" och "kommande yttranden" visar på att också yttranden i förloppet början, till exempel en uppgiftskonstruktion (se Bilaga 2), och slut pekar bakåt mot tidigare yttranden och framåt mot kommande yttranden utanför den talsekvens som står i fokus.



Figur 1. Det dialogiska mönstret och skiftandet av talsubjekt

I ett dialogiskt perspektiv finns det med andra ord inga passiva mottagare eller isolerade yttranden som kan förstås utan ett sammanhang.

Ivanič (1998) försöker i en studie av äldre universitetsstuderande⁴² och med utgångspunkt i bland annat Bakhtin att ringa in 'the discorsal self' eller det diskursiva självet. Den akademiska kontexten använder Ivanič för att visa på att skribenter alltid förhåller sig till ett socialt sammanhang, antingen de reproducerar eller utmanar rådande skriftpraktik. Den skrivande identiteten är en diskursiv konstruktion som kommer till uttryck i de skrivna texterna och samtalen kring dem. En viktig utgångspunkt är att den skrivande identiteten inte

⁴² Informanterna eller Ivaničs 'co-researchers' tillhör kategorin 'mature students', det vill säga 25-åriga eller äldre studerande vid brittiskt universitet (Ivanič, 1998). Som skrivlärare konstaterade Ivanič (s. 6) att dessa äldre studeranden ofta gav uttryck för multipla och konfliktfyllda identiteter i sitt skrivande, vilket inte bara gäller för akademiskt skrivande utan för skrivandet överlag.

är socialt dömd utan socialt konstruerad; den är alltid förhandlingsbar och föränderlig. Khemiris (2003) berättar jag i kapitlets inledningscitrat förhandlar och konstruerar just denna skrivande identitet eller sitt diskursiva själv; berättarjaget är inte socialt dömt utan socialt konstruerat och möjligt att förändra. En liknande förförståelse av studiens informanter är aktuell. Eleven är inte socialt dömd till underläge och entydig anpassning. Den skrivande identiteten är både förhandlingsbar och föränderlig trots skolans inbyggda maktstrukturer.

Skriftpraktik är som tidigare konstaterats ett centralt begrepp i den här studien. Evensen (2004, s. 162) problematiserar praktikbegreppet och sammanför tre olika tolkningsmöjligheter av en skriftpraktik: en interaktionistisk läsning, en konstruktionistisk läsning samt en dialogisk läsning. En strikt läsning inom den sociala interaktionismen intresserar sig för relationen mellan skribent och läsare. På motsatt sätt intresserar sig den sociala konstruktionismen för de samhälleligt kulturhistoriska faktorerna. Till Evensens (s. 157) poänger hör att dialogismen sammanför den interaktionistiska dimensionen mellan skribent och läsare med den konstruktionistiska kontextfokuserade dimensionen. Jag har orsak att återkomma till Evensens (2004) artikel *From Dialogue to Dialogism: the Confessions of a Writing Researcher* i den trippelhermeneutiska diskussionen (avsnitt 6.4).

Efter etablerandet av en dialogisk förförståelse av skolans responskultur med aktiva yttrare och intertextuellt konstituerade yttranden leder resonemanget vidare till de enskilda aktörerna. Vem är eleven som en skrivande människa om jag ser till såväl skolkontext som icke-skolkontext? Vem är läraren i skolans responskultur? Vad kan sägas om de centrala skrifthändelserna att skriva uppsats, att få och ge respons och att responsamtala? I respektive avsnitt om studiens aktörer, det vill säga om eleven (2.2), läraren (2.3) och studiens texter (2.4), tar jag stöd i tidigare relevant forskning inom ungdomskulturforskning, skriftkulturforskning samt mediepedagogisk forskning. Därefter snävar jag in respektive avsnitt mot såväl nordisk som internationell responsforskning. Forskningsöversikten har inte ambitionen att vara heltäckande, snarare avser den att återge studier med relevans för den här studiens syfte. Med forskningsöversiktens design har jag också som avsikt att understryka det dialogiska perspektivet.

2.2 Eleven

2.2.1 Unga människor och elever

I Kronholm-Cederberg (2005, s. 45–47) dryftades frågan om Skrivprojekts huvudpersoner ska benämnas elever, unga människor eller informanter. I den första studien stannade jag vid att främst använda begreppet ung människa, eftersom studien till stora delar handlar om skrivandet utanför skolan, det så kallade icke-skolskrivandet. Jag intresserade mig också för ”hela den unga människan i förhållande till hennes berättelser om skrivandet” varför jag ansåg

elevbegreppet ”snävt, förklenande och direkt trångsynt” (s. 46). Vissa undantag gjordes (s. 47):

När jag i studien använder begreppet elev är valet markerat och medvetet. I dessa fall rör jag mig snävt i skolkontexten, jag talar om de ungas skolskrivande och framför allt om de mest skoltypiska genrerna som till exempel uppsatsen.

I den här studien blir relationen mellan begreppen ung människa och elev det omvända, eftersom skolkontexten och i allra högsta grad uppsatsen ligger i fokus.

Den skrivpedagogiska forskningen använder elevbegreppet⁴³ även efter övergången till det 21 århundradet. På svenska i Finland används i huvudsak elev (exempelvis Hannén, 2000, 2001; Heilä-Ylikallio, 2007; Silverström, 2002, 2003, 2004, 2008; Slotte-Lüttge, 2005). Elev och elevtext används i allmänhet i svenska studier (exempelvis Bergman-Claeson, 2003; Norberg Brorsson, 2007; Parmenius Swärd, 2008). I svenska studier som rör studerande på gymnasienivå används gymnasister och gymnasistuppsatser (Nyström, 2000). Också gymnasieelever används (Parmenius Swärd, 2008; Östlund-Stjärnegårdh, 2002). Inom norsk skrivforskning förekommer elever och elevtexter (Berge m.fl., 2005a, 2005b⁴⁴; Hoel, 2000; Igland, 2007a, 2007b).

Läroplansgrunderna för gymnasieutbildningen i Finland har däremot genomgått en utveckling bort från elevbegreppet. I GGL⁴⁵ 1994 används genomgående elever, medan GGL 2003 har övergått till studerande (Utbildningsstyrelsen, 1994, 2004b). Underrubriken i den senare läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2004b) visar också på en positiv utveckling: *Grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för ungdomar* (min understrykning).

En granskning av mer populärvetenskapligt eller läromedelsinriktat material på svenska i Finland ger bilden av ett något mer splittrat fält. Oker-Blom m.fl. (2004) använder framför allt elev i en bok om läs- och skrivundervisning. I Svenska modersmålläraryrkeförbundet i Finland r.f. festskrift över föreningens femtioåriga historia används i huvudsak elev och elevtext i de olika artikelbidragen, men en öppning mot begreppen barn och unga förekommer (Heilä-Ylikallio & Wickman-Skult, 2007). I en tredelad serie i litteraturundervisning för årskurserna 1–6 använder (Heilä-Ylikallio m.fl., 2004, 2005, 2007a) i de medföljande lärarhandledningarna i huvudsak barn och små skribenter om böckernas målgrupp, men även elev används. I den sista delen lyfter läromedelsförfattarna fram ”barnet som rebell” (Heilä-Ylikallio m.fl., 2007b, s. 7, 11–12). I läromedlen för gymnasiet förekommer ett aktivt du-tilltal parallellt med gymnasiestuderande eller bara studerande (Abrahamsson m.fl., 2005, s. 5, 8–384; Mentzer-Ekholm m.fl., 2006, s. 13) eller ett mer allmänt hållet ”Till läsaren” (Abrahamsson m.fl., 2007, s. 5). Gayer och Grönholm (2009, s. 5)

⁴³ Se också Kronholm-Cederberg (2005, s. 46) för en del tidigare referenser.

⁴⁴ Berge m.fl. (2005a, 2005b) använder begreppet ’ungdomer’ i de två KAL-rapporternas huvudtitel *Ungdommers skrivkompetanse*.

⁴⁵ Härefter förkortas grunderna för gymnasiets läroplan med GGL. Två läroplansdokument från åren 1994 och 2003 är aktuella; GGL 1994 respektive GGL 2003 (Utbildningsstyrelsen, 1994, 2004b).

använder gymnasist och abiturient⁴⁶, en gymnasiestuderande ”som står inför att skriva sitt mognadsprov i modersmålet”.

Den här studien följer den skrivpedagogiska forskningstraditionen såtillvida att den ansluter till begreppet elev för studiens informanter. Gymnasist⁴⁷ vore ett alternativ, men i en finlandssvensk språkbrukskontext ter sig begreppet mer sverigesvenskt än finlandssvenskt. Studerande är en tänkbar synonym, eftersom begreppet används i den nuvarande läroplanen. I enlighet med ett sociokulturellt perspektiv låter jag studiens informanter konstituera kontexten och för dem förekommer inget annat begrepp än elev. Därmed är valet avgjort. Mitt val av begreppet elev är medvetet markerat och ska förstås så att det i begreppet, liksom i Kronholm-Cederberg (2005, s. 45–47), ingår en förklenande och förminskande undertext av informanternas fulla potential som skrivande unga människor. Härmed använder jag i den här studien konsekvent ordet elev istället för ung människa om de åtta informanterna. Begreppet informant används när jag vill betona informantrollen, ofta i förhållande till mig som forskare och i kontexter där den omtalade är informant i första hand och elev i andra hand. Undantagsvis används begreppet ung människa och i de fallen är valet medvetet; jag pekar på kontexter utanför skolan och på hela spektret i den unga människans skriftreperioar.

Som konstaterades redan i inledningen positionerar sig studien i förhållande till en ny medieålder med radikalt förändrade villkor för skrivandet. I de förändrade villkoren blir det relevant att se på de unga som skrivande unga människor a priori och inte som elever eller blivande vuxenskribenter (Kronholm-Cederberg, 2005). Idag är skrivandet så mycket mer än uppsatsskrivande och skolskrivande; de unga lever skrivande mer än någonsin tidigare och de kommunicerar i skrift utan att de själva alla gånger tänker på det. Här är det främst de nya skriftteknologierna som på ett radikalt sätt förändrat människans och kanske i främsta rummet barnens och de ungas skriftvanor.

2.2.2 IRL och virtuell

De nya medierna erbjuder radikalt förändrade skriftteknologier inte minst i digital form, vilket i sig genererar andra sätt att kommunicera. Substantiv som mess, mejl och blogg har inte många år på nacken⁴⁸; genrerna genereras inom det som allmänt kallas för sociala medier. Verb som googla, blogga, messa och mejla (Se Svenska datatermgruppen, 2009) har uppkommit som ett resultat av kommunikationens förändrade villkor. Nätkulturen har också genererat begrepp som virtuell verklighet kontra IRL alternativt irl (In Real Life), där det första avser verkligheten som den gestaltar sig på nätet och det senare avser en så

⁴⁶ Finlandism, motsvarar ”elev i sista klassen i gymnasiet; används inte om moderna förhållanden i Sverige”. En vardaglig form är förkortningen ”abi” (af Hällström-Reijonen & Reuter, 2009).

⁴⁷ I studiens rubrik ingår dock begreppet gymnasist. Skälen är två. För det första markerar begreppet den aktuella skolnivån, för det andra ansluter studien genom begreppet till en sverigesvensk forskningstradition.

⁴⁸ Erfarenheter av internet och nätkulturerna kan inhämtas från 1995 och framåt, vilket är en synnerligen kort tid (Nakamura, 2002).

kallad verklig, fysisk och icke-virtuell verklighet⁴⁹. Inte minst för de unga är dessa två verkligheter synnerligen påtagliga och närvarande livsrum för meningsskapande, lärande och interaktion. Elmfeldt (2004) etablerar begreppet fjärrnärvaro för relationen mellan virtuell och fysisk verklighet. Hemmet ses som en första platsens gemenskap och arbetet eller skolan är en andra platsens gemenskap, medan den virtuella nätgemenskapen kallas för den tredje platsens gemenskap.

Prensky (2001) introducerar två metaforer för generationerna födda före och efter det som allmänt kallas medierevolutionen: "the digital natives" och "the digital immigrants". De digitalt infödda har vuxit upp med de nya skriftteknologierna och de digitala medierna; de har inte inkulturerats i ett skriftsamhälle under den närmast historiska tid som främst vilade på en alfabetisk bildningstradition. Liestøl (2006) visar också på skolvärldens glapp mellan de två generationerna: lärarna präglas av litterär bildning och eleverna av digitala färdigheter. Glappet illustreras också i massmedierna, där bilden av de nya mediernas beskaffenhet lätt slår över i mediepanik (Drotner, 1992) och där användarperspektivet, inte minst barnens och de ungas, saknas (Dunkels, 2007). Hernwall (2001) har ett användarperspektiv i sin studie och visar på att barn inte i första hand ser på it⁵⁰ som teknologi, utan som en plats för kommunikation och interaktion. Livingstone (2002, s. 37) etablerar begreppet "screen entertainment culture" som kunde översättas med 'skärmkultur' eller 'displaykultur' (Elmfeldt & Erixon, 2007, s. 62), med vilket avses att olika medier (teven, datorn, mobiltelefonen) smälter samman och överlappar varandra. Skärmkulturen bidrar också till förändrade villkor för socialisation. Det blir aktuellt att fästa uppmärksamhet vid vilka former av umgänge, samt social och kommunikativ kompetens som utvecklas inte minst inom nätgemenskaperna (Elmfeldt & Erixon, 2007, s. 64).

Att socialisera sig i nätverk, att kommunicera interaktivt och simultant är något av ett modersmål för de digitalt infödda. De är vana med snabb informationsförmedling och simultanitet. Omedelbarheten gör att de infödda ser nätet som första informationskälla⁵¹; böcker och annat tryckt material kommer i andra hand. De läser hypertexter simultant och multimodalitet är ett naturligt

⁴⁹ Dunkels (2005) påpekar att hon vid användningen av IRL (In Real Life) inte lägger någon värdering i begreppet 'real' eller verklig i meningen att den fysiska verkligheten skulle vara mer verklig än den så kallade virtuella verkligheten. Begreppet IRL används trots allt av Dunkels eftersom det i nätkulturen ofta används om den fysiska världen. Jag ansluter mig till Dunkels synsätt.

⁵⁰ Både Svenska akademiens ordlista (2006) och Svenska datatermgruppen (2009) rekommenderar it framför IT.

⁵¹ Verbet 'to google' eller 'att googla' togs med i den elfte upplagan av *Merriam Webster's Collegiate Dictionary* år 2006, och utsågs samma år till tvåa på topp-tio-listan för nyord på Merriam Websters webbplats (Merriam-Webster OnLine, 2009). Googla togs också med som ett nyord i den senaste upplagan av Svenska akademiens ordlista (2006) och betyder "söka på nätet med hjälp av sökmotorn Goolge". Elmfeldt och Erixon (2007, s. 90–91) konstaterar att verbet googla och själva fenomenet att navigera i ett ständigt ökande flöde av länkad information på nätet utvecklats tack vare etableringen av intertextuelitet och hypertextualitet i elektroniska texter.

uttrycksätt⁵². De spelar globalt och online. De laddar ner musik och bilder samtidigt som de photoshoppar och lägger upp egentillverkade videofilmer. De etablerar sociala nätverk på gemenskaper som Facebook (Facebook, 2009), IRC-Galleria (IRC-Galleria, 2009) och MySpace (MySpace, 2009). De chattar⁵³, mejlar, messar och bloggar. Att samtidigt ligga online och titta på teve under det att man svarar i telefon och gör hemläxor brukar gå under begreppet ”multitasking” (Pedró, 2006). De digitalt infödda går med kontoret på fickan i form av mobilen med kalender, kamera, nätuppkoppling, mp3-spelare med mera. Biblioteket har de i laptopen (Prensky, 2001).

Drotner (2005, s. 53) ser att en förändring ägt rum i relationen mellan människor och medier, vilken kan förklaras i en förändring från stabilitet till mobilitet, från en bestämning av tid och rum till ett flytande tillstånd av desamma:

This has been from stability to mobility, from a situation in which the use of media devices was restricted to a location and to a time to a situation in which media objects may accompany individual users across shifting settings and times of the day.

Drotner (2005) problematiserar också relationen mellan de offentliga och privata sfärerna (jfr Kronholm-Cederberg, 2007) i den nya medieåldern. Hon frågar sig om vi till och med kan tala om en mobil offentlighet (s. 53) med ständigt föränderliga gränser mellan privat och offentligt. Att unga är extra mottagliga och ett slags pionjärer beträffande tillägnet av de nya medieteknologierna (i Drotners artikel främst mobiltelefoner) förklarar hon med teknologiernas starka erbjudanden om flexibilitet, mobilitet och kommunikativa fördelar (s. 56).

Dunkels (2007) doktorsavhandling om barns strategier på nätet visar tydligt på distansen mellan de vuxna och de yngre nätanvändarna. Genom online-intervjuer med drygt hundra tolvåringar söker Dunkels svar på vad barnen uppfattar som hotfullt på internet, samt hur barnen tacklar de upplevda hoten och vilka motstrategier de utvecklar. Resultaten visar att barnen överlag har en positiv bild av nätet, till skillnad från medierna och de vuxna som ofta tenderar att lyfta fram nätets baksidor. Inget barn för självmant hotbilderna på tal; dessa aktualiseras på forskarens initiativ. Barnen förefaller att hantera faror som olämpligt innehåll, vuxna med dolda avsikter, falska identiteter och konflikter på ett fördelaktigt sätt genom att utarbeta rätt medvetna motstrategier. Däremot lyser de vuxna med sin frånvaro, eftersom barnen utvecklar sina strategier på egen hand eller tillsammans med jämnåriga⁵⁴. Dunkels läser in en klyfta mellan

⁵² YouTube-filmatiseringen *The Machine is Us/ing Us* (Wesch, 2007) av den amerikanska kulturantropologen Michael Wesch illustrerar på ett talande sätt hypertexternas och multimodalitetens villkor.

⁵³ De öppna chattrummen, där interaktionen är synlig för alla användare, var populära under 1990-talet. Dessa har befunnit sig på stark tillbakagång efter att allt fler nätanvändare föredrar snabbmeddelanden (t.ex. msn) där interaktionen är privat och bestäms av användarna själva.

⁵⁴ I Dunkels (2005, s. 41) konstateras att barn ofta är ”hänvisade till varandra vid utvecklandet av motstrategier” beträffande de risker som det kan innebära att vistas på nätet. Hon visar exempel på berättelser om barn som är osäkra i verkliga livet men mer säkra och tillfreds med sin självbild på nätet, som upprättar virtuella minneslundar över avlidna kompisar, som lägger ut bilder av sin 15-åriga lättklädda kropp, som leker med

barnens liv på nätet och föräldrarnas brist på insyn i detsamma. Avhandlingens titel *Bridging the distance* visar på Dunkels förslag till lösning: barnen behöver de vuxna, sättet att nå barnens nätkultur är att de vuxna ständigt arbetar på att överbygga distansen mellan barnets och den vuxnas horisonter.

Trots de omvälvande förändringarna i skriftkulturen sker förhållandevis litet i skolan. Eleverna skriver strategiskt och för ett betyg, de skriver inte av lust eller för att kommunicera. De skriver för att de måste (Berge, 1988; Kronholm-Cederberg, 2005). Den här studiens elevproducerade texter är till största delen skrivna för hand på konceptpapper. Också studentexamen avläggs när det här skrivs med samma närmast museala skrivverktyg och en reform där studentexamen skulle avläggas med datorn som alternativt skrivredskap är inte i sikte (Kronholm-Cederberg, 2005). Forskning visar att pojkar har större problem med att skriva för hand än flickor (Hamstra-Bletz & Blote, 1993; Rubin & Henderson, 1982). Flickorna presterar såväl en högre allmän grafisk textkvalitet som snyggare bokstäver (Hamstra-Bletz & Blote, 1990; Ziviani & Elkins, 1984). Dessutom skriver flickorna snabbare än pojkarna (Berninger & Fuller, 1992). I skenet av forskningsresultaten kan jag tänka att framför allt pojkarna skulle vara betjänta av en teknologisk reform i skolan.

Med tanke på skolans tröghetskultur beträffande skriftteknologierna ser jag Elmfeldts och Erixons bok *Skrift i rörelse* (2007) som något av en nytänkande studie på svenskt håll beträffande unga människors villkor för skrivande. Det nya består i att studien sammanför problemställningar kring ungdomskultur, medier och medieteknologier med skrivandet i skolan. Med ett medieekologiskt perspektiv ställs skolskrivandets traditioner och normer i förhållande till ett så kallat medielandskap, där alla olika typer av texter som ”vi alla” är med och producerar ingår i denna ekologi, inom vilken samverkan och samspel mellan medier bidrar till ökad intertextualitet och hypertextualitet (s. 91). Elmfeldt och Erixon opponerar sig mot den rätt vanligt förekommande skrivpedagogiska mediepaniken⁵⁵ (s. 88–90) inom såväl skola som forskning och väljer att betrakta medier som ”en integrerad del av barn och ungdomars kulturella och sociala liv” (s. 93). Efter en genomgång av svensk skrivpedagogisk forskning konstateras att en seriös diskussion om ungdomskulturellt och mediekulturellt relaterade skriftspråkliga förändringar saknas. I den begränsade utsträckning diskussionen förts så har den framställt skriftkulturens förändringar som ett ”hot mot skriftspråket och unga människors förmåga att läsa och skriva” (s. 104).

2.2.3 Responsforskning i elevperspektiv

Ett centralt problem med lärarrespons ur ett elevperspektiv är att skrivprocessen blir en gissningslek (Sommers, 1982, s. 153) för att matcha lärarens uttryckta vilja med texten, vilket utvecklas till ett slags instrumentell regelskrivning

kön och privatspanar på personer de själva upptäckt som potentiella pedofiler. I dessa nätgemenskaper verkar vuxna med goda avsikter att vara få; de vuxna spelar en marginell roll i den här trots allt centrala delen av barns liv.

⁵⁵ Begreppet mediepanik myntades utgående från moralpanik av medieforskare Drotner (1992). På svenskt håll har det också använts av exempelvis Lindgren och Sandgren (2007).

(Kronholm-Cederberg, 2005, s. 100) eller som Sommers (1982, s. 153) uttrycker det:

Instead of offering strategies, the teacher offer what is interpreted by students as rules for composing; the comments suggest to students that writing is just a matter of following the rules.

Mycket av responsforskningen lägger sig i spänningsfältet mellan elevens projekt och lärarens projekt; eleven ser responsen som en fråga om mer eller mindre absoluta regler, medan lärare tror sig erbjuda strategier för skrivutveckling. Det här spänningsfältet är problematiskt på många vis, inte minst på grund av skolinstitutionens strukturer av instrumentalism och makt.

Parmenius Swärd (2008) intar ett tydligt elevperspektiv i sin studie av gymnasieelevers ”muntliga och skriftliga utsagor om skrivande” (s. 15) eller närmare bestämt om skrivuppgifter, tidsramar för skrivandet samt lärarnas bedömning av gymnasisternas prestationer. Särskilt fokus läggs på skoluppsatsen. Skrivhandlingarna i skolan kringskärs av tidsbegränsningar, som ofta resulterar i tidsbrist och tidspress, och tillhör i själva verket skolskrivandets regler och normer. Studiens undertitel utlyser en granskning av textbedömningen inom svenskämnet; i själva verket ingår ”respons, värdering och betygsättning” (s. 151) i Parmenius Swärds begrepp bedömning. Bedömningsproblematiken artikuleras bland annat i termer av elevers skam och stolthet, deras otillräcklighet och tillfredsställelse, samt av lärares utgångspunkter i ett övervägande bristtänkande. Bedömningen är också produkt- och inte processorienterad.

I en studie av Norberg Brorsson (2007) sätts såväl elevernas skrivande som lärarnas respons in i ett större kontextuellt sammanhang. Med en etnografisk ansats observerar Norberg Brorsson introduktion, genomförande och avslutning av olika skrivuppgifter i konkreta klassrumssituationer. I analysen av elevtexter tar hon bland annat fasta på struktur, stil och respons.

Hertzberg (2006) har tittat närmare på ”risikoskriverne” i det tidigare nämnda KAL-projektet. ”Risikoskriverne” eller risktagarna är de skribenter som på ett eller annat sätt tar risker genom att i det centrala provet inte skriva strategiskt och anpassa sig efter gängse norm. Normbrotten indelas i språk- och stilbrott, provocerande hållningar, genrebrott och gambling med skrivkontraktet. Risktagningen består av att skribenten riskerar att irritera eller provocera censorn, vilket kan leda till sämre betyg. Slutsatsen blir ändå att risktagarna bestraffas påfallande lite och att censorerna är sympatiska i sin bedömning. Hertzberg drar mer långtgående slutsatser om den tidigare skolskt stämplade skolkulturen. Grundskolan är inte längre skolsk i negativ bemärkelse, den förfaller att mer än tidigare leva med sin tid (s. 37): ”Eller, for å være mer korrekt, det skolske har forandret karakter.” Artikeln (Hertzberg, 2006) föregås av ett mer ingående dryftande på samma KAL-material av Anderson och Hertzberg (2005), där författarna skriver om ”utfordrerne” eller utmanarna av skriftpraktikens normer. Anderson och Hertzberg poängterar på samma sätt skrivundervisningens orientering bort från det skolska i riktning mot det experimentella och populärkulturella (s. 300):

En oppsummering [...] kunne være at *den «skolske» skrivningen er i ferd med å tape terreng for et mye større spekter av kreativ eksperimentering, der det er lov å bruke forbilder både fra litteratur og billedmedier.*

Truscott (1996, s. 354) konstaterar med stöd i Knoblauch och Brannon (1981) samt Hillocks (1986), att elever som inte fick sina texter normativt korrigerade hade en positivare attityd till skrivande än elever vars texter korrigerades. De icke-korrigerade eleverna var inte bättre skribenter men de skrev mer och hellre än de korrigerade.

Sheehy (2003) använder Bakhtins teori om heteroglossia eller flerstämmighet. I en textprocess försöker högstadiel elever (seventh graders) rädda sin nedläggningshotade skola genom att skriva en uppsats eller ett tal riktat till stadens beslutsfattare. Genom att Sheehy bland annat visar på "centripetal and centrifugal forces", det vill säga förenande samt alternativa och avvikande krafter i textprocessen och i förhållande till genren, illustreras de standardiserade praktiker som omger uppsatsen. Standardiseringen av genren uppsats är ett resultat av undervisning och genrens historiska artefakter, samt av sociala förväntningar på genren och en personlig strävan efter och en vilja att bli hörd och sedd. Genom att skriva genren och därigenom erövra den, övervann eleverna också känslor av uppgivenhet och underlägsenhet eller som Sheehy (s. 369) uttrycker det: "Writing developed out of uncertainty, and certainty developed out of writing."

En växande gren inom responsforskningen är knuten till CMC⁵⁶ eller de elektroniska hjälpmedlens erbjudanden till och möjligheter för responskulturen. Liu och Sadler (2003) använder elektroniska hjälpmedel i kamratrespons och jämför den med traditionell respons ansikte mot ansikte (IRL) och med penna och papper. Det visade sig att de universitetsstuderande med engelska som andra språk (L2-studerande) upplevde Word-verktyget som tidskrävande och otympligt medan de var mer bekväma med MMO, ett online chattrum. Den elektroniska responsen resulterade i 75 % mer kommentarer, vilket delvis förklaras med att den elektroniska responsen bestod av betydligt fler lokala responsmarkörer än den traditionella responsen gjorde.

I Tuzis (2004) studie föredrar L2-studerande muntlig respons, medan den elektroniska responsen hade större effekt på den bearbetade texten. Tuzi ser också fördelar med den elektroniska responsen eftersom den öppnar för en utvidgad publik; texternas läsare är fler än bara läraren och alla i undervisningsgruppen har friheten att respondera de övriga deltagarnas texter.

I en studie av Guardado och Shi (2007) på L2-studerande vid universitet visade informanterna svag tillit till kamratrespons. Den anonyma elektroniska responsen möjliggjorde också mer kritiska kommentarer än i en muntlig responsituation. En betydande del av responsen beaktades heller inte i textbearbetningarna.

⁵⁶ CMC är en förkortning av "computer mediated communication" (Liu & Sadler, 2003, s. 195).

I en revisionsstudie (Hewett, 2000) jämförs textbearbetning i anslutning till dels traditionella muntliga responsgrupper, dels CMC⁵⁷-responsgrupper med elektroniska responsverktyg. I de muntliga responsgrupperna tog deltagarna i högre grad fasta på mer abstrakta idéer om innehåll och allmänt globala textnivåer, medan den elektroniska responsen fokuserade mer konkreta och lokala textnivåer. Å andra sidan tenderade textbearbetningarna mer direkt att utnyttja kommentarerna i den elektroniska responsen, medan den muntliga responsen resulterade i intertextuellt och självgenererat inflytande.

En annan gren inom responsforskningen gäller kamratrespons, rätt ofta ställd i ett jämförande perspektiv i relation till den mer etablerade traditionen av lärarrespons.

Simmons (2003) visar på värdet av kontinuitet och långsiktigt tänkande med responsarbete i skrivundervisning. Collegestudenter behövde flera år av erfarenhet för att utvecklas till goda respondenter i sammanhang för kamratrespons. Respondent är inget man föds till utan behöver fostras till. Även Hoel (2000) understryker att förutsättningarna för en konstruktiv responsmiljö i klassrummet bygger på kontinuitet i och fostran till responsarbete, vilket kan underlättas med hjälp av så kallade responsark. Också Berg (1999) visar att kamratrespons kan leda till skrivutveckling men att kontinuerlig övning och handledning i responsgivandet är viktigt.

I en studie (Miao, Badger & Zhen, 2006) på japanska universitetsstudenter med engelska som främmande språk (EFL-studerande⁵⁸) jämförs kamrat- och lärarrespons. De studenter visar större tilltro till lärarnas respons och den används också mer under textbearbetning. Kamratresponsen betraktas som mindre professionell och direkt felaktig. Även om kamratresponsen hade mindre inverkan på bearbetning av text än lärarresponsen, så bidrog den till mer förhandling kring texterna, deras innehåll och syften. Kamratresponsen hade också positiv inverkan på de studerandes ökade självständighet i förhållande till läraren.

Cho, Schunn och Charney (2006) jämför kamratrespons med expertrespons på universitetsnivå. Responsmiljön bestod av ett online-verktyg⁵⁹. Kamratresponsen visade sig vara kortare och mer blandad, av vilka de vanligaste typerna av kommentarer var tillrättavisande (directive) och berömmande. Expertresponsen i sin tur var mer omfattande, mestadels tillrättavisande och sällan summerande.

Universitetsstudenter föredrar respons på texternas innehåll och struktur, samtidigt som de värjer sig mot respons på direkta språkfel (Storch & Tapper, 2000, s. 350). Lärarresponsen motsvarar dock inte förväntningarna, eftersom den ofta lägger sig på de lokala textnivåerna som rör ”grammar and expression, and mechanics” (s. 354). I en studie (Jacobs m.fl., 1998) föredrog hela 93 % av

⁵⁷ CMC, se föregående fotnot.

⁵⁸ EFL är en förkortning av ”English-as-a-foreign-language”.

⁵⁹ Responsmiljöer med hjälp av online-verktyg öppnar för kamratrespons och erbjuder en mer naturlig kontext för skrivandet. Exempel på dylika responsmiljöer är InSite (www.InSite.wadsworth.com) och TurnItin (www.TurnItin.com) (Cho, Schunn & Charney, 2006, s. 280).

studerande med engelska som andra språk kamratrespons vid sidan om lärarrespons. Kamratrespons uppskattades som ett slags, dock inte som det enda slaget av respons.

2.3 Läraren

2.3.1 Beställare, mottagare och bedömare

Även om skolan för tillfället befinner sig i ett övergångsstadium så är det ett faktum att samtidens lärare är digitala immigranter, medan deras elever är digitalt infödda.

Den digitala immigranten är uppvuxen i en alfabetisk bildningstradition och läs- och skrivlärandet har skett med papper och penna som primära skrivverktyg. Med tiden har immigranten naturligtvis tillägnat sig digitala kompetenser och erövat nätet och ett nytt språk för interaktion och kommunikation. Han messar och mejlar, betalar sina räkningar online, han använder digitalkamera och hanterar bildbehandlingsprogram. Om han inte bloggar själv så är han rätt ofta en läsare av bloggar⁶⁰. Parallellt med biblioteket använder immigranten Google, Wikipedia⁶¹ eller liknande elektroniska sökverktyg.

Inom en snar framtid är dock dagens elever morgondagens lärare, vilket rimligtvis måste innebära att framtidens lärare blir bättre rustade att möta de digitalt infödda eleverna med ett inifrånperspektiv. Prensky (2001) menar att en djupgående konflikt råder mellan de två generationernas kunskapssyn och möjliga vägar till lärande. Lärarna har idag svårt att förstå varför gamla beprövade metoder inte längre fungerar.

I skolans skrivundervisning blir läraren både mottagare och bedömare av texter (Berge, 1988; Karlsson, 1997). ”Elever skriver inte för att informera, utan för att visa att de kan informera.”, konstaterar Karlsson (1997, s. 197) om skoltexter i en studie av insändare skrivna i skolkontext respektive barntidningen *Kamratposten*. Läraren står också ofta för ett slags personifiering av den rätta normen för en god text (Kronholm-Cederberg, 2005). I ett bakhtinskt och dialogiskt perspektiv skriver eleven sin text som ett svar på en tidigare text, nämligen på lärarens beställning av text i någon form av uppgiftsbeskrivning. Därmed är läraren också beställare av text (Kronholm-Cederberg, 2005). Skolkontexten i sig och lärarens roller som beställare, mottagare, bedömare och normsättare gör det svårt att fränse den instrumentella slagsida som skolskrivandet får.

Ett par norska studier (Berge, 1996, 2005a) visar på en spretig och motsägelsefull bedömningskultur i nationella prov i norska. I KAL-projektet (Berge, 2005a) har forskargruppen försökt motverka de dolda bedömnings-

⁶⁰ Var tredje finländsk internetanvändare är bloggläsare, vilket är en fördubbling från 2006 (Statistikcentralen, 2008).

⁶¹ Wikipedia och Google rankas av nätstatistikföretaget Alexa som två av de tio mest besökta onlinesajterna (Alexa, 2009).

mekanismerna genom att etablera externa censorpar som först bedömer texterna oberoende av varandra och utan att känna till vare sig skola eller elever. Resultaten (s. 112–113) visar på en statistiskt sett icke-godtagbar reliabilitet; korrelationen censorparet emellan är för låg. Jämfört med andra nationella och internationella studier förefaller det ändå som om censorernas tolkningsgemenskap är förhållandevis god. Intressant är att korrelationen är genrerelaterad. Korrelationen är som högst för resonerande texter, och lägre i texter av berättande och ”mellompersonlig”⁶² karaktär. Berge (1996) problematiserar de norska studentexamenscensorernas bedömning av studentexamensproven. Berge drar slutsatser om en i grunden konservativ bedömningskultur hos censorerna. En jämförelse mellan grundskolans bedömningskultur (Berge, 2005a) och gymnasieskolans dito (Berge, 1996) visar att korrelationen är högre för grundskolans textbedömare. Berge (2005a, s. 107) förklarar mönstret med dels en förhållandevis väl etablerad tolkningsgemenskap i KAL-studien, dels med en större kvalitetsvariation på texterna i grundskolan.

Krumsvik (2008) ser ett stort och akut behov av professionalisering av lärarnas digitala kompetens. Den digitala revolutionen och ett i övrigt digitaliserat samhälle ställer nya och aldrig tidigare skådade krav på pedagogik och skola. Hos lärarna efterlyser Krumsvik en utveckling från digital omedvetenhet till digital medvetenhet och kompetens, från ringa praktisk erfarenhet till omfattande innovativ färdighet. Lärarnas digitala bildningsprojekt omfattar ett kritiskt förhållningssätt gentemot och en etisk medvetenhet inför vad det för såväl lärare som elever innebär att leva och verka i en digitaliserad skola och i ett digitaliserat samhälle.

2.3.2 Responsforskning i lärarperspektiv

I den tidigare nämnda och närmast klassiska artikeln av Sommers (1982) framställs framför allt två smärtpunkter med lärarrespons. Lärarresponsen tenderar för det första (s. 149–152) att vrida elevens initiala syften med texten till att texten ska matcha lärarens uttryckta vilja; texten går från att vara elevens projekt till att leva upp till lärarens projekt. Eleven bemöts också med motsägelsefulla signaler i lärarresponsen, eftersom denna samtidigt påpekar både lokala språkfel och globala innehålls- och dispositionsrelaterade frågor i texten. Eleven uppmanas alltså ”to edit and develop at the same time” (s. 151), vilket försvårar eller omöjliggör för eleven att identifiera de viktigaste problemen. För det andra (s. 152–154) är inte lärarresponsen textspecifik utan den kunde snarare bytas ut och närmast slentrianmässigt stämplas in i vilken elevtext som helst. Det verkar finnas ”an accepted, albeit unwritten canon for commenting on student texts” (s. 153), med andra ord en tyst kanon för respons på elevtext.

I en kvantitativ studie av köns- och genreaspekter på lärares respons på grundskolelevens texter konstaterar Peterson och Kennedy (2006, s. 55) att lärare tenderar att göra fler korrigeringar av direkta språkfel på texter som läraren tror är skrivna av pojkar. Lärarna kritiserar, undervisar, ger förslag och förklaringar i större utsträckning åt pojkar än åt flickor. Att ge kritik och korrigera är den dominerande responsen framför beröm och uppmuntran. Kvinnliga lärare

⁶² Här avses genrer som brev och dagbok (Berge, 2005a, s. 110).

tenderar också att korrigera språkfel mer än de manliga lärarna. Lärarna var överlag motvilliga att kommentera elevernas åsikter, medan kommentarer av normativ karaktär var de dominerande. Peterson och Kennedy (s. 56–57) uttrycker också en viss förvåning över att lärarna fäster stor vikt vid konventionella språkfel och att en del lärare till och med anstränger sig för att identifiera samtliga språkfel i texterna. Undersökningen gjordes på 108 grundskollärare som alla responderade fyra elevtexter där skribentens kön fingerades.

Lee och Schallert (2008) etablerar ett dubbelt perspektiv med både läsare och skribent i fokus när de undersöker relationen mellan en responderande lärare och dennes EFL⁶³-studerande. Begreppet tillit (trust) används för att undersöka huruvida tillit etableras eller inte hos såväl studerande som lärare under en respons- och bearbetningsprocess. Tilliten konstateras bygga på ömsesidighet. Den studerandes nivå av tillit till lärarens språkkompetens och skriftliga respons samt lärarens tillit till enskilda studerande och deras sätt att bearbeta texterna i förhållande till responsen, var avgörande för utvecklingen av ett mer eller mindre tillitsfullt förhållande mellan parterna.

Bergman-Claeson (2003) undersöker tre gymnasielärares kommentarer till elevtexter på tre olika gymnasieprogram. Studien visar (s. 99) att elevens text och lärarens kommentarer både avspeglar och återskapar ett komplicerat mönster av förväntningar och traditioner. Bergman-Claeson (s. 6) tar fasta på vilka språkliga nivåer som dominerar i lärarkommentarerna och tydliggör på så sätt spänningsfältet mellan respons (innehållsnivå) och normativt korrigerande (textens yta). De responderande lärarna förefaller att allt mindre fungera som ”korrigerande normväktare” och allt mer som ”kommunicerande responsgivare” (s. 6).

Möjligheten till elektronisk respons i och med skriftteknologiernas förändrade villkor avspeglar sig också i lärarnas arbete. Reinheimer (2005) visar att läraren lägger ner betydligt mer arbetstid på skrivkurser som ges online; i den här jämförande studien krävde nätkurserna omkring 85 % merarbete av lärarna än F2F-varianten⁶⁴. Tidsanvändningen gick naturligtvis till läs- och responsarbete, men en betydande del gick åt till trilskande datorer och långsam teknik.

2.4 Texterna

Studier i skriftkulturer gör ofta skillnad mellan text och genre (Karlsson, 2006; Kress, 2003). Kress (2003, s. 105) ställer textbegreppet i förhållande till genrebegreppet och menar att texten är mer än innehåll och form, den är mer än diskurs och genre, och alltid mer än språket i sig:

Text is more than content or form, more than discourse or genre in my terms, but texts are also always more than language.

⁶³ EFL, English-as-a-foreign-language skiljer sig från ESL, English-as-a-second-language (Lee & Schallert, 2008, s. 507).

⁶⁴ F2F är en förkortning av face-to-face (Reinheimer, 2005, s. 459).

Alla texter är multimodala (Kress & van Leeuwen, 2006), också den alfabetiska skriften är både språklig och visuell. Jag ser att både uppsatsen och responsen är multimodala, de innehåller både språkliga och visuella modaliteter. Inte minst den personliga handskriften⁶⁵ är en visuell modalitet.

Enligt Barton (2001, s. 98–99) är skriften inte bara en visualisering av det talade språket, utan skriften gör språket fysiskt. Skriften materialiserar språket och alla typer av texter ses som ”acts of meaning-making”. Den här studiens mest centrala skriftburna texter är uppsatsen och responsen. Uppsatsen och responsen ses som meningsskapande handlingar. Åtminstone kan jag anta eller utgå ifrån att intentionen är att skrifthandlingen att skriva uppsats och ge respons har meningsskapande funktion. Barton (s. 99) säger följande om kontextens särskilda betydelse för skriftspråket, och i all synnerhet för skolans skriftburna handlingar:

One significant aspect is that because of its materiality, written language has a different relationship to context from much spoken language, and often its importance is in how it is contextualised and recontextualised; this is particularly relevant within the sphere of education.

För att förstå den skriftkultur jag intresserar mig för använder jag mig dels av genrebegreppet, dels av Kress (2003) socialsemiotiska teori om text som bild (the logic of the image). Genrebegreppet används i avsnitten 2.4.1–2.4.3 där jag problematiserar de tre skriftpraktikerna som genrer. I avsnitten 4.1 och 4.3 analyserar jag uppsatsen respektive responsen som bildmässiga artefakter, där jag använder mig av en multimodal definition på text.

2.4.1 Uppsatsen som skriftpraktik

Är uppsatsen en egen genre? Skrivforskningen känner uppsatsen⁶⁶ som genre (bl.a. Berge, 1988, 1996; Nyström, 2000; Parmenius Swärd, 2008; Vagle & Evensen, 2005), även om uppsatsbegreppet i allra högsta grad problematiseras. Processorienterad skrivpedagogik och en handlingsorienterad syn på genre har trängt undan uppsatsen som en befintlig genre (Hertzberg, 2007, s. 26–27). Enligt Hertzberg (2007, s. 33) har uppsatsen ersatts av autentiska genrer genom en allt mer genremedveten skrivpedagogik. Teleman (1991, s. 75) menar att skolans genrer, bland dem uppsatsen, är att betrakta som låtsasgenrer. Dysthe (1996, s. 87) talar om hybridgenrer, vilket torde gälla även för uppsatsen. Uppsatsen blir med andra ord ett slags paraplybegrepp för en skriftpraktik som inrymmer en mängd olika genrer.

Berge (2005b, s. 30) sammanfattar skolans genredilemma och balansgång mellan en normativ genreformalism å ena sidan och genre som uttryckspotential å andra sidan som en skrivpedagogisk paradox:

Paradokset består i at genrene både skal ha betydning men samtidig ikke ha det. Genrene skal både være kulturkontekstuellet forankret, og samtidig ikke være det.

⁶⁵ För att i den här studien undvika risker för att en personlig handstil avslöjar informanternas identitet har både uppsatser och respons transkriberats.

⁶⁶ Norberg Brorsson (2007, s. 198, 218) använder inte uppsats utan ”egen produktion” indelad i ”existentiellt”, ”skönlitterärt” och ”reflekterande” skrivande.

Framför allt skal genrene være igangsettere, og de skal motivere. De gir et slags støttekorsett for skrivningen.

Berges positivt laddade metafor stödkorsett kan ställas i relation till 1990-talets norska genrededebatt⁶⁷ som tagit influenser av den internationella motsvarigheten. Helt klart är att genrefrågan är problematisk, eftersom genrernas plats i skrivpedagogiken och -forskningen lägger sig i ett spänningsfält mellan tvångsmässig formalism och avsaknad av målmedvetna skrifthandlingar.

”Skolestilen er død.”; med dessa ord inleder Vagle och Evensen (2005) en artikel om skrivuppgifter och elevers uppgiftsval i anslutning till den norska KAL-studien. Författarna menar att uppsatsbegreppet drog sina sista andetag i och med M74 (mønsterplanen 1974, Norges läroplan för grundskolan år 1974) och gravlades definitivt i M87 (mønsterplanen 1987, Norges läroplan för grundskolan år 1987). Artikelnen avslutas ironiskt med ”Skolestilen er død. Leve skolestilen?”. Alldeles klart är att såväl den norska skrivpedagogiken och skrivforskningen strävat efter att bli av med uppsatsbegreppet.

Gymnasiets läroplan (Utbildningsstyrelsen, 2004b, s. 34) visar på ”ett vidgat textbegrepp” och avser ”förutom skrivna och talade texter även medietexter och bilder av olika slag”. Enligt min tolkning syftar definitionen på så kallade multimodala texter. Studentexamensnämnden i Finland talar om prov och inte uppsats. I och med studentexamensreformen i modersmål under våren 2007 används begreppen textkompetensprov och essäprov (Studentexamensnämnden, 2006a). Tre studentexamensförberedande läromedel bär titlarna *Studentuppsatser 1994* (Gayer & Grönholm, 1994), *Studentuppsatser 1998* (Gayer & Grönholm, 1999) samt det senaste *Knixar med skriverier* (Gayer & Grönholm, 2009). Författarna Gayer och Grönholm (1999, s. 1) talar vidare om en ”uppsatslära” och avser bokens inledande instruktioner om en god uppsats. I det senaste läromedlet (Gayer & Grönholm, 2009, s. 37) har man frångått uppsatsbegreppet och talar om ”provet i textkompetens” och ”essäprovet”. Det i skrivande stund färskaste allmänna läromedlet för gymnasiet *Språkets värld* (Abrahamsson m.fl., 2005) nämner i enlighet med den aktuella läroplanen ”ett vidgat textbegrepp” (s. 5) men använder fortfarande begreppen skoluppsats och materialbaserad uppsats (s. 292–319) när elevernas skrivande avhandlas. En traditionell skolsk skriftpraktik kan också skönjas i inledningsavsnittet till kapitlet *Skriva* (s. 292): ”I första hand är det ju läraren som ska läsa texten och bedöma den, men för övningens skull är uppgiften t.ex. att skriva en artikel.” Läraren är textens (enda) mottagare och bedömare och skrivandet är i första hand en övning i genreskrivandet. I botten ligger trots allt uppsatsen som ett slags grundgenre, eftersom författarna fortsätter med: ”Ofta får du själv bestämma genren, men om det gäller en skoluppsats eller en uppgift i studentexamen kanske någon annan har bestämt vilken genre det ska vara.” Här vill jag dra paralleller Telemans (1991) påstående om skolans låtsasgenrer och Dysthes (1996) hybridgenrer, vilka på ett träffande sätt illustreras i läroboks-

⁶⁷ Bl.a. Berge (1988, 1996), Dysthe (1997), Halse (1993), Hertzberg (2001), Michelsen (1993), Ongstad (1996), Smidt (1996). Hoel (2000, s. 65–79) knyter ihop den norska genrededebatten med den internationella i en förtjänstfull översikt. Hertzberg (2001) dryftar spänningsförhållandet mellan formkunskap och genrekompentens.

citaten. Eleven förutsätts producera en text som motsvarar en viss genreföreställning, samtidigt som de sociokulturella faktorerna kräver en skoluppsats av skrivsituationen. Trots allt kan en utveckling skönjas i det senaste läromedlet (Gayer & Grönholm, 2009), där man en gång för alla verkar ha gjort upp med uppsatsbegreppet.

Elmfeldt och Erixon (2007, s. 171–177) ser tendenser till en nutida intimiserad skola, vilket bland annat syns i elevernas skrivande i form av normkonflikter. Intimiseringen och privatiseringen av språket gynnar det fria och expressiva berättandet med rötter i romantiska ideal och står i konflikt med ett grammatiskt korrekt språk och en normativ, retoriskt förankrad uppsatsstradition.

Kress (2003, s. 84–105) ställer sig skeptisk till genrebegreppet som ett slags stabilt fenomen, där det går fixerade gränser mellan olika genrer. Genreforskningen har enligt Kress en lingvistiskt präglad tradition av att fokusera statusgenrer ('genres of power') invävda i stabila och ritualiserade institutioner, vilket oundvikligen har genererat teorier som framställer genrer som stabila och fixerade, som ett slags urskiljbara kategorier. En stabil, offentlig kontext genererar med andra ord en skenbar bild av stabila genrer. Kress (2003, s. 87) menar att sociala handlingar, av vilka genrer är ett slags avtryck, sist och slutligen bär på ytterst lite stabilitet:

The stability or otherwise of the social situation of which the genre is the textual trace leads to the greater or lesser stability of genres themselves. It may be, as a general rule, that public events have greater stability than private events, so that public genres would be both more stable and more subject to control.

Genren liknas här vid ett textspår. Spåren av text är i sig avtryck av en social händelse, en social praktik. Uppsatsen som genre bär alltså på avtryck av skolans skriftkultur och modersmålundervisning. Uppsatsen kan placeras i en förhållandevis historiskt och samhälleligt offentlig och stabil kontext⁶⁸, det vill säga i skolkontexten. Beträffande kontrollaspekten i citatet av Kress ovan, så faller uppsatsgenren mycket väl in i den bilden. Kontrollmekanismer som ligger inbäddade i studentexamensstrukturerna har stor inverkan på uppsatsgenrens tillstånd och utveckling⁶⁹.

I Kronholm-Cederberg (2005, s. 120) ifrågasätter jag om uppsatsen överhuvudtaget kan ses som en egen genre. Jag visar på att studentexamensprovet i modersmål i själva verket explicit efterlyser andra genrer som debattartikel, insändare och kolumn. Berge (1988, s. 59) karakteriserar uppsatsskrivandet som en skenbart kommunikativ handling. I en finländsk studentexamenskontext betyder det att eleven ombes att skriva en insändare, samtidigt som hon eller han ska leva upp till etablerade och mer eller

⁶⁸ Studentexamen i Finland firade 150-årsjubileum år 2002 och redan det första examensåret skrev examinanderna uppsats i ämnet modersmål (Kaarninen & Kaarninen, 2002).

⁶⁹ Skrivforskare (bl.a. Berge, 1988, 1996; Kronholm-Cederberg, 2005; Hoel, 1990, 1995; Smidt, 1992) är eniga om, att ett nationellt examensprov som avslutar gymnasieutbildningen är en avgörande styrfaktor i skolans skriftkultur. Det är ingen långsökt slutledning att provreformen 2007 också kommer att bidra till förskjutningar i uppsatsgenren och skrivundervisningen överlag.

mindre uttalade normer om en god uppsats. Norberg Brorsson (2007, s. 251) använder begreppet skolinterna texter, vilket avser texter som skrivs i skolan och som inte är avsedda att användas utanför skolan.

I förhållande till Kress (2003) svänger jag på uppsatsens vara eller inte vara som en egen, enhetlig genre. Kress (2003, s. 119–121) menar att blandningen av genrer, deras påverkan av och inflytande på varandra är ett normaltillstånd. Det finns i själv verket få eller inga rena genrer. Genreresonemanget blir helt enkelt ett felslut utifrån lingvistiskt grundade genreteorier som bortser från att genrefenomenet i grunden är socialt konstituerat. Där människor finns och samverkar, där förändras och flyter språket, det vill säga också genrererna. Genom att godkänna en strikt indelning i genrer, så ignoreras i själva verket den sociala kontexten.

Enligt Kress (2003, s. 119) ger inte genren ett namn eller en etikett åt texten; genren säger snarare något om textens organisation. För uppsatsgenrens del betyder det här att genren uppsats är befintlig, men att många andra genrer och besläktade fragment ligger inbäddade i det textuttryck som skolan känner som uppsats. Karlsson (2006, s. 123) är inne på samma linje om att texter alltid ingår i sociala sammanhang och att genrererna är textsorter som är kopplade till tydligt och igenkännbara kommunikationsmönster. Genrererna⁷⁰ är ofta synliga och erkända texter. De är namngivna och identifierbara av de införstådda eller användarna.

Till textens organisation (Kress, 2003, s. 119) hör inte bara innehållet, utan också väsentliga multimodala aspekter: textens design eller texten som bild. Det är inte den skrivna texten allena som kommunicerar ett innehåll, utan även bilden. Enligt Berge och Tønnesson (2007, s. 30) är all text multimodal, därmed också den handskrivna uppsatsen:

Og all skrivning er ”sammensatt” eller *multimodal*: Det finnes ingen ”ren” skrift – ikke engang når vi bare holder oss till bokstavene, slipper vi unna typografiens, arkets eller skjermens manifoldige semiotiske mediering og meningspotensial.

För att i den här studien beskriva och analysera uppsatsen som genre och som inbäddad i en viss social och historisk kontext, väljer jag att använda Kress’ designaspekt på text. Därmed föredrar jag att tala om uppsatsen som en text/bild, framför uppsatsen som en genre. Jag tittar närmare på uppsatsen som en bild i avsnitt 4.1.

Avslutningsvis vill jag understryka att jag håller fast vid användningen av begreppet uppsats, samt ge några motiveringar. Trots att såväl läroplan som studentexamensnämnd avstår från uppsatsbegreppet, kan jag utgående från gymnasiets läromedel konstatera att uppsatsen används som en befintlig genre i den finlandssvenska skolkulturen. Mina åtta informanter talar heller inte om annat än att de skriver uppsatser då de i själva verket svarar på en skrivuppgift

⁷⁰ Karlsson (2006, s. 127–131) ställer etablerade genretexter mot så kallade ”icke-genretexter”. Icke-genretexterna saknar erkända beteckningar och de uppfattas som unika och personliga. I lokala arbetslivskulturer spelar ändå icke-genretexterna en stor roll i kommunikation mellan arbetstagare i form av så kallade informella meddelande eller ”lappar”. Genretexterna har högre status än icke-genretexterna.

som efterlyser ett debattinlägg, insändare eller kolumn (Kronholm-Cederberg, 2005). Samma mönster upprepas i den här studiens resultat: uppsatsen (alternativt fri uppsats eller materialbaserad uppsats) är praktiskt taget det enda begrepp som informanterna använder då de pratar om sin text under responsamtalen. Att begreppet uppsats ingår i studiens rubrik är också att betrakta som ett forskningsresultat. Valet av begreppet uppsats på rubriknivå är med andra ord medvetet och syftar till att visa på den finlandssvenska skolans föråldrade begreppspraktik i förhållande till nordisk skrivforskning och skrivpraxis samt i förhållande till läroplanens och studentexamens uttalade skriftkulturella kompetenskrav.

2.4.2 Responsen som skriftpraktik

Inom nordisk skrivforskning används ofta begreppet 'respons' (Hoel, 2000; Igland, 2007a, 2007b). Två nya svenska doktorsavhandlingar, Norberg Brorsson (2007) och Parmenius Swärd (2008), talar om 'rättning' i en responskultur där läraren främst fokuserar språkliga brister och direkta fel⁷¹. En annan synonym är 'lärarkommentarer' (Bergman-Claeson, 2003) eller 'lärarkommentarer' på norska (Igland, 2007a, 2007b). Inom den engelskspråkiga forskningen används 'correcting' (Beach & Friedrich, 2006; Peterson & Kennedy, 2006), 'grammar correction' (Truscott, 1996), 'corrective feedback' (Ellis m.fl., 2008) 'response', 'assessment', 'feedback' (Peterson & Kennedy, 2006; Storch & Tapper, 2000), 'teacher written feedback' (Lee & Schallert, 2008), samt 'comment' (Cho, Schunn & Charney, 2006).

I skolan talar lärarna allmänt om att de korrigerar eller rättar uppsatser, mer sällan om att de responderar på elevernas texter. Studiens informanter talar likaså om att lärarna "korrigerar" och "rättar" uppsatserna. Igland (2007b, s. 2) bekräftar att "'Retting' er upopolært hos lærerar, lite påakta av elevar og kritisert av forskarar" och jämför lärarnas korrigeringsbörda med ett sisyfosarbete. Bergman-Claeson (2003, s. 8) konstaterar: "Läraren rättar och bedömer, eleven korrigerar – eller ignorerar rättelsen. (På senare år har terminologin ändrats och man talar om att ge respons eller gensvar snarare än om att rätta.)" Heilä-Ylikallio (2002, s. 14) frågar sig också om läraren ska fungera som språkgranskare eller skrivhandledare och konstaterar att "lärarens kommentar om att nu skall jag 'rätta era texter' ger helt andra konnotationer än 'läsa era texter'". Frågan är om skolkulturen genomgått samma begreppsfrskjutning från korrigeringsretorik till responskultur, vilket forskningen visar tendenser på. Mig veterligen har inga studier gjorts på vilka responsbegrepp som faktiskt används i skolan av lärare och elever.

Parmenius Swärd (2008, s. 42) konstaterar att bedömningsfrågor, i vilka ingår "respons, värdering och betygsättning" (s. 151), inte ägnats speciellt stort intresse i Sverige och nämner Hultman och Westman (1977), Östlund-Stjärnegårdh (2002) samt Bergman-Claeson (2003) i sammanhanget. Lee och Schallert (2008, s. 520) konstaterar utgående från sin analys av lärarrespons att läraren intar en evaluerande och handledande roll.

⁷¹ En av lärarna i Parmenius Swärds (2008, s. 66) studie använder sig av "rättningsprotokoll" som bedömningsmall för skrivuppgifter.

2.4.3 Responssamtalet som skriftpraktik

Studiens responsamtal tillför ett metaperspektiv på de autentiska skriftpraktikerna uppsats och respons. Under responsamtalen för jag i egenskap av forskare och tillsammans med informanten ett samtal om dessa två skriftpraktiker. Responsamtalen manifesteras som texter om texter.

Sperlings (1990) studie är ett exempel på där läraren för textsamtal (conferences) med enskilda gymnasister kring elevens text och lärarresponsen. Sperling menar att eleven tack vare det individuella samtalet aktiveras och utmanas i att allt mer förvärva och utveckla sin skriftkompetens. Textsamtalen erbjuder en "context for dialogic learning to blossom" (s. 318); till skillnad från många andra responsverksamheter är textsamtalen substantiella och fokuserar globala textnivåer beträffande innehåll, retorik och genre. Responsamtalen i den här studien kan ses som en "context for dialogic learning to blossom" eller en plats för dialogiskt lärande. Det är rätt uppenbart att informanten under ett responsamtal tillägnar sig explicita färdigheter om sitt eget sätt att skriva, om egna styrkor och svagheter. Högst troligt sker också ett implicit lärande om den skrivande identiteten och om skrivandet som ett sätt att bli till i världen. I det dialogiska samtalet läggs grunden för ett ömsesidigt samhandlande mot en gemensam förståelse av informantens tankar om sitt eget skrivande, av lärarens respons och av lärarens eventuella intentioner med responsen, samt av informantens direkt värderande åsikter om lärarens respons.

Lee och Schallert (2008, s. 513–514) för "text-based interviews" med såväl en textresponderande lärare som med dennes textproducerande studerande. De textbaserade intervjuerna motsvarar till stora delar den här studiens responsamtal. Resultaten (s. 516–531) visar att en framgångsrik respons- och bearbetningsprocess förutsätter att en cykliskt framväxande tillit etableras mellan lärare och studerande. Tilliten etableras och förstärks genom skyldigheter och ömsesidighet, som verkar i bägge riktningarna. Om skribenten upplever tillit till lärarens respons, att den är trovärdig och till hjälp för skrivandet, syns tilliten i en ambitiös textbearbetning i dialog med lärarens respons. Läraren tolkar i sin tur den väl genomförda bearbetningen som ett tecken på bekräftelse av och tillit till lärarens kompetens, vilket resulterar i att läraren anstränger sig ytterligare i följande responsfas. När situationen blir den motsatta och tillit saknas, blir skribentens bearbetning minimal vilket också syns i lärarens kommande knapphändiga respons.

2.4.4 Responsforskning i textperspektiv

Truscott (1996) hävdar att en djupt rotad tradition eller närmast institution av "grammar correction" bör överges inom skrivundervisningen i engelska som andra språk (L2). Tidigare forskning (s. 329–333) har visat att korrigerande av direkta språkfel är ineffektiv och har obetydlig effekt på skrivutveckling. Dessutom tar korrigeringen en massa arbetstid av läraren som kunde lägga energi på andra aspekter av texten, till exempel innehållsliga och dispositionsrelaterade. Också beträffande resultat i tidigare studier i engelska som första språk drar Truscott (s. 330) synnerligen tydliga slutsatser:

They found [andra forskare, min anm.] that correction had little or no effect on students' writing ability. It made no difference who the students were, how many mistakes were corrected, which mistakes were corrected, how detailed the comments were, or in what form they were presented. The corrections had no effect. The conclusion for L1, then, is clear: Correction is not helpful.

Truscott är med andra ord entydigt negativ till korrigerig. Även i en senare artikel (Truscott, 2007, s. 271) upprepar Truscott sig. Han hävdar att frågan "How effective is correction?" bör bytas ut mot "How harmful is correction?". Truscotts (1996) starka avståndstagande ledde också till en debatt mellan honom (1999) och Ferris (1999). I en nyare artikel (Ferris, 2007) förespråkar Ferris fortfarande såväl innehållsrespons som formrelaterad respons i språkundervisningen. Däremot gör inte enbart en lång erfarenhet läraren till en god textrespondent; responsverksamheten bör genomsyras av medvetna metodval, reflektion och ständig evaluering. Också Ellis m.fl. (2008) går i polemik med Truscott och menar att korrigerig kan göras effektiv, särskilt om läraren använder sig av fokuserad korrigerig på vissa avgränsade språkfel.

I en studie med ett dialogiskt perspektiv undersöks kamratresponsens inverkan på textbearbetning (Peterson, 2003). Kamratresponsen har framför allt fyra funktioner: att leka med nya idéer, att klargöra idéer, att leta efter alternativa lösningar och att visa känslomässig respons. Peterson (s. 269) poängterar betydelsen av en klassrumskultur som bygger på ständig interaktion mellan klassrummets medlemmar. Interaktionen initieras av en dialogiskt medveten lärare som växlar mellan styrd läraraktivitet och mer informell elevaktivitet. Här är läraren den absoluta nyckelpersonen som med kontinuitet och riktning skapar förutsättningar för möten mellan skribent och läsare, mellan texter och utvecklande perspektiv.

Hoel (2000, s. 117–119) delar in responsen i läsarfokuserad, kriteriebaserad och skrivarfokuserad respons. Den första typen av respons fokuserar interaktionen mellan läsare och text och säger något om läsarens reaktion på texten. Den andra typen relaterar texten i förhållande till givna textkriterier och huruvida texten uppfyller dessa. Inte minst elever som responsgivare kan ha svårigheter med den kriteriebaserade responsen, eftersom den kräver både konkreta och specifika uttryck för att kommunicera med skribenten. Den tredje och sista typen vrider fokus mot skribenten och huruvida han eller hon lyckats i sitt skrivande. Den här responstypen är den mest krävande, eftersom den bör träffa rätt i skribentens process och skrivutveckling.

I en studie⁷² om elektronisk respons etablerar Dysthe, Lillejord, Vines och Wasson (i tryck) ett sociokulturellt och dialogiskt perspektiv med bland annat Bakhtin (1981, 1986) som teoretisk utgångspunkt. De bygger upp två modeller för respons (s. 4): en auktoritär modell och en dialogisk modell. Den auktoritära och traditionella responsmodellen bygger på överföring av kunskap, där läraren äger kunskapen i egenskap av expert och eleven förväntas ta emot den. Responsens syfte är i första hand att informera eleven om vad som bör rättas till för att den slutgiltiga texten ska vara så korrekt och matcha standarden så långt

⁷² Informanterna är studenter inom juridik och pedagogik. Akademiskt skrivande kunde vara ett paraplybegrepp för de aktuella genrererna.

som möjligt. Den dialogiska modellen är i huvudsak horisontell, där ny förståelse och kunskap skapas genom sammansatta och deltagande responsmönster, där läraren bara är en av många röster om den text som växer fram genom förhandling.

3 Metod och material

Som tolkande subjekt kan vi urskilja mening och på detta sätt skapa öar av begriplighet i de oceaner av obegriplighet som omger oss. Längre kan vi inte komma, och det får duga.

(Ödman, 2007, s. 243)

Jag kände tydligare än nånsin förr att varje plats innehåller alla platser, alla liv innehåller allt liv.

Göran Tunström (Alsing, 2003, s. 14)

I det tredje kapitlet positioneras studien inom en hermeneutisk tolkningstradition. Skrivprojekts empiri beskrivs och placeras i tid och rum. Forskningsetiska vägval redovisas. Därefter och i linje med trippelhermeneutikens grundmönster åskådliggörs hur en narrativ analysmetod i tre steg tillämpas vid analys och tolkning. Dessutom ges också en del översiktliga och kvantifierade materialbeskrivningar, som inte ska ses som studiens egentliga resultat. Dessa beskrivningar syftar till att skapa en helhetsbild av centrala egenskaper i Skrivprojekts empiri och till att skapa ett slags spegelyta för de kommande resultaten i det fjärde och femte kapitlet.

3.1 Trippelhermeneutik och det kritiska ögat

Hermeneutiken är en kontextuell filosofi, vars kärna ligger i två allmänmänniska strävanden, nämligen att tolka och att förstå. Ingen utsaga kan vare sig tolkas eller förstås utanför sitt sammanhang, den sociala, historiska och kulturella kontexten. Hermeneutikens idéhistoriska rötter spåras till renässansen, närmare bestämt till protestantisk bibelanalys samt till det humanistiska studiet av antika klassiker (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 193). Den hermeneutiska forskningsansatsen är långt ifrån enhetlig och kan grovt delas in i empirisk eller objektiverande hermeneutik och aletisk hermeneutik⁷³ (Alvesson & Sköldberg,

⁷³ Den objektiverande hermeneutiken var ett slags uppgörelse med positivismen, där de så kallade neoidealisterna (bl.a. Dilthey, Windelband, Rickert, Simmel, Weber) strävade efter att återupprätta kulturvetenskapernas lika värde i förhållande till naturvetenskaperna. Till de viktigare betoningarna inom den objektiverande hermeneutiken hör att det görs skarp åtskillnad mellan det forskande subjektet och det utforskade objektet. Den aletiska hermeneutiken suddar ut polariteten mellan forskande

2008). En annan indelning företräds av From och Holmgren (2000), som själva positionerar sig inom den filosofiska hermeneutiken, nämligen klassisk, humanvetenskaplig och filosofisk hermeneutik. I det som följer hänvisar jag främst till den svenska hermeneutikern Ödman (2007), som räknas tillhöra den existentiella hermeneutiken⁷⁴ (From & Holmgren, 2000, s. 223).

Förutom kontextkänsligheten pendlar den hermeneutiska tolknings- och förståelseprocessen i en dualistisk rörelse mellan del och helhet; helheten kan inte förstås eller tolkas utan delarna och delarna blir inte begripliga utan en koppling till helheten. En metafor för hur tänkande, förståelse och tolkning samverkar samt för hur pendlandet mellan del och helhet fungerar är den hermeneutiska cirkeln⁷⁵. Cirkelformationen infördes av Friedrich Ast (1778–1841) och fördes vidare av Schleiermacher (1768–1834), varefter den har adapterats i åtskilliga repris. Bland annat Radnitzky (1970) föredrar en mindre statisk bild än cirkeln och föreslår den hermeneutiska spiralen som ett alternativ. (Ödman, 2007.)

Förmågan 'att tolka' kan härledas till verbet 'att översätta', vilket ger att den som tolkar samtidigt översätter eller "förmedlar mellan olika språkliga förståelsehorisonter, med uppgift att få dessa att förenas i en gemensam förståelse, i samförstånd" (Ödman, 2007, s. 23). I bästa fall lyckas den tolkande hermeneutikern förmedla mellan och sammanlänka förståelsehorisonterna så att ny förståelse genereras. Ödman (s. 24) ställer med utgångspunkt i Radnitzky (1970) verbet 'att förstå' mot 'att begripa' och konstaterar att "begripandet är en kognitiv akt, medan förståelsen berör en även som viljande, kännande och etisk varelse". Enligt min mening innebär förståelse något förmer än att begripa. Begripandet är till sin natur mer entydigt, kallsinnigt och kliniskt medan förståelsen är mer empatisk, mångfacetterad och föränderlig. Förståelsen träffar på något sätt ett djupare och mer allmänmänskligt existentiellt plan. Ödman (s. 25) sammanfattar:

subjekt och utforskat objekt; polerna smälter snarare samman i en avslöjandestruktur så att objektet öppnar sig och träder i en subjektsposition, i ett dialogiskt samspel med det andra subjektet. Strömningen delas vidare in i existentiell hermeneutik (bl.a. den tidiga Heidegger och Gadamer), poetisk hermeneutik (bl.a. den senare Heidegger och Ricoeur) samt misstankens hermeneutik (bl.a. Marx, Freud och Nietzsche). (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 215–260.)

⁷⁴ Den filosofiska och existentiella hermeneutiken har gemensamma rötter men skiljer sig bland annat beträffande inlevelseaktens betydelse vid tolkning (From & Holmgren, 2000, s. 223). Den existentiella hermeneutiken strävar efter att "återuppleva den andres upplevelser", medan den filosofiska hermeneutiken försöker "förstå vad andra upplever". Den första lägger fokus på "en individuell nivå (den som upplever)" och den senare på "en social nivå (det som upplevs)".

⁷⁵ Enligt Alvesson och Sköldberg (2008, s. 197–213, 277–278) tillskriver den objektiverande respektive aletiska hermeneutiken olika innehåll till den hermeneutiska cirkeln. Den första betonar en cirkelformad rörelse mellan del och helhet, medan den andra lägger betoning på förförståelse och förståelse. Som ett ideal föreslås ett slags dubbelcirkel, där både alterneringen mellan del och helhet samt mellan förförståelse och förståelse eftersträvas (s. 212).

Förståelsen gäller således den mänskliga existensen, dess villkor och möjligheter, begripandet enskilda pusselbitar, vilka kan utnyttjas som delförklaringar av den mer omfattande bild vi försöker förstå.

Samtidigt som tolkning och förståelse utgör själva kärnakterna i den hermeneutiska tolkningsprocessen, så är den så kallade förförståelsen ett ofrånkomligt inslag i sammanhanget. Förutsättningen för att en problemställning överhuvudtaget ska uppstå är att den tar sin början i en förförståelse, ”ett inbyggt minne” som något historiskt förankrat och givet eller ”vi kan inte förstå utan att redan ha förstått” (Ödman, 2007, s. 102). För att lyckas rikta en fråga utnyttjar individen, såväl vardagsmänniskan som forskaren, de resurser som ligger gömda i förförståelsen av det aktuella problemet. Ödman (s. 237–238) menar att forskarens redovisning av den egna förförståelsen bör gestaltas i de sakförhållanden som granskas. Förförståelsen är inget forskaren kan dölja eller frånsä, den tränger igenom i vilket fall som helst. Däremot varnar Ödman för att forskaren närmare redogör för sin person eller livsberättelse som ett slags fond till forskningsproblemet (s. 237–238): ”Att redogöra för förförståelsen i mer vidsträckt bemärkelse leder lätt till självbedrägeri och skönmålningar av uttolkarens egen person.” Att redogöra för sakförhållanden och därmed förförståelsen är också i sig problematiskt och ett ständigt val mellan olika möjligheter. Balansgången bör ske genom att forskaren tydligt och pregnant redogör för vägen fram till tolkningen och förståelsen, och genom att positionera och perspektivera studiens teoretiska och metodologiska vägval. Det handlar helt enkelt om att ”tydliggöra hur man tänker, tolkar och förstår” (s. 238). From och Holmgren (2000, s. 222) uttrycker samma förförståelsens gestaltungsproblematik med stöd i Gadamer: ”Förförståelsen är i huvudsak implicit och inkarnerad i den egna kroppen, och kan därför inte redogöras för på ett uttömmande sätt.”

Förförståelsen är i sin tur intimt knuten till intentionaliteten (Ödman, 2007, s. 102): ”Intentionalitet är samtidigt det viljande och väljande subjektet och viljandets objekt, som detta representeras i subjektets medvetande.” Intentionaliteten kan vara medveten men också omedveten. Ändå avspeglas den i viljandet, ett medvetet eller omedvetet riktande av individens frågande existens mot olika objekt. Den vetenskapliga forskningsprocessen kan alltså inte brytas lös från forskarens förförståelse, förståelse och intentionalitet.

Min sammansatta och för stunden rådande förförståelse, förståelse och intentionalitet ger i själva verket forskningsproblemet, själva frågandet, en utgångspunkt och riktning. Här föreligger naturligtvis en risk för att förförståelsen tar överhanden och jag riskerar att veta svaret på frågan innan själva tolkningsakten påbörjats. Ödman (2007, s. 106) konstaterar att de initiala frågorna ofta är ”felaktiga och klumpiga”. En hermeneutisk tolkningsakt är till sin natur öppen; det handlar om att som forskare tillåta materialet att öppna sig så att det i själva verket blir materialet som ställer nya frågor och visar på nya aspekter för forskaren. På så sätt kan sökandets riktning förskjutas åt ett annat håll så att både frågeställningar och resultat vilar på materialets villkor och inte forskarens, alltså min förförståelse. Den hermeneutiska cirkeln eller spiralen är således oändlig; till tidigare förförståelse läggs ny förståelse vilket gör att också förförståelsen ändrar skepnad. Efter lager på lager av cirkelrörelser förändras

och förskjuts förståelse och förförståelse i en tätt tvinnad formation. Det betyder att jag som forskare aldrig egentligen kan få ett slutgiltigt svar på min fråga. I något skede växer beslutet fram att jag fryser min ”förståelseutveckling, tar en stillbild, det är allt” (s. 107).

Beroende på den hermeneutiska tolkningsaktens djup och ambitioner kan man tala om en enkel och en dubbel hermeneutik, samt om en tredje nivå av trippelhermeneutik. Den enkla hermeneutiken handlar närmast om ett slags vardagshermeneutik eller människans naturliga förmåga att i sociala kontexter sätta sig själv i relation till andra, eller en ”individernas tolkning och innebördsbestämning av sig själva och sin egen subjektiva och intersubjektiva (kulturella) verklighet” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 349). Den dubbla hermeneutiken lägger till ett forskningsperspektiv på tolkningsakten, och frambringar vad ”den tolkande samhällsvetaren engagerar sig i, då han/hon försöker förstå och utveckla kunskap” (s. 349). Trippelhermeneutiken föregås av den dubbla hermeneutiken, samtidigt som den lägger till ytterligare ett lager av kritisk tolkning som tar fasta på ”omedvetna processer, ideologier, maktförhållanden och andra uttryck för dominans som medför att vissa intressen gynnas på bekostnad av andra”. Den kritiska tolkningen för ofta med sig en tyngdpunktsförskjutning, så att det som förefaller ”självkänt, naturligt och oproblematiskt” i själva verket tolkas som en ”frysning av det sociala livet”. Den kritiska tolkningen avser att visa på dessa frysta positioner och gå in med en förändringspotential (s. 350).

I den här studien gör jag en trippelhermeneutisk tolkning. I det följande avsnittet om den narrativa analysmetoden designar jag en analys- och tolkningsmodell som sker i tre steg. Det första deskriptiva steget med så kallade deskriptiva narrativer kan sägas motsvara den enkla hermeneutiken, där jag ger röst åt studiens subjekt, informanterna, och gestaltar hur dessa formulerar och därmed konstruerar och tolkar sin intersubjektiva socialt konstituerade verklighet. I det andra steget med dekonstruktion av de tidigare deskriptiva narrativen träder jag som forskare tydligt in på arenan; jag analyserar och tolkar, jag försöker förstå och utveckla kunskap om skolans responskultur i ett elevperspektiv. Det tredje steget består av en rekonstruktion på metanarrativ nivå, som ger uttryck för en eventuell frysning av det sociala liv där individer tilldelas roller som elev och lärare. Framför allt ansluter jag resultaten till teorier om protest och acceptans (Ivanič, 1998). Också studiens diskussionskapitel (kapitlen 6 och 7) ska ses som implikationer av en trippelhermeneutisk ambition.

3.2 En narrativ analysmetod

En utmärkande argumentationslinje inom den expanderande narrativa forskningstraditionen⁷⁶ är att fästa uppmärksamhet vid den så kallade narrativa

⁷⁶ Narrativen som potential inom vetenskapsdiskursen miste sin betydelse i början av 1900-talet för att under de senaste trettio åren återetableras som ett legitimt forskningsfält. Återupprättelsen av den narrativa forskningen har bland annat samband med de större positivistiskt kritiska trenderna inom human- och samhällsvetenskaperna generellt (Pinnegar & Daynes, 2007, s. 25–26).

vändningen ('the narrative turn'; Clandinin & Rosiek, 2007; Pinnegar & Daynes, 2007)⁷⁷. Omorienteringen mot att börja intressera sig för narrativens eller berättelsens potential som både metod och fenomen för vetenskapliga studier innebar nya och inte sällan kontroversiella ideologiska, ontologiska och epistemologiska ställningstaganden. Den narrativa vändningen bidrog inte minst till metodologisk nyorientering. Argumentationen för det narrativa paradigmet giltighet och existensberättigande riktas rätt ofta mot positivism, post-positivism och kvantitativa metoder överlag (Bruner, 1986; Clandinin & Connelly, 2000; Clandinin & Rosiek, 2007; Lieblich m.fl., 1998; Pinnegar & Daynes, 2007; Polkinghorne, 1988; Sarbin, 1986).

Den narrativa forskningen består i sig naturligtvis av olika inriktningar, där narrativens roll och genomslag har olika tyngdpunkt och fokusering⁷⁸. Några gemensamma element är ändå ofta människan, hennes erfarenheter och hennes relation till andra samt till den omgivande sociala miljön (Clandinin & Connelly, 2000; Pinnegar & Daynes, 2007) eller som Webster och Mertova (2007, Preface) uttrycker det:

By its very nature, the use of stories in research means that the researcher has a desire to probe the humancentred nature of learning and the associated issues of complexity in a way that is holistic and transcends traditional discipline divides.

Beträffande den narrativa vändningen och förutsättningarna för att den ska ske såväl inom en akademisk forskningstradition som för en enskild forskare, så bör fyra mindre vändningar äga rum som ett slags grundförutsättningar (Pinnegar & Daynes, 2007). För det första förutsätts ett återupprättande av det utforskades status gentemot den utforskande. Forskaren bör eftersträva en relationell syn mellan sig själv och det som utforskas; med andra ord bör objektets status närma sig subjektstatus⁷⁹. För det andra bör ord som reflektioner av mänsklig erfarenhet gälla som data ('words as data'). Vändningen från fokus på siffror och kvantifierade enheter ('numbers as data') till ord behöver inte utesluta kvantifieringar, men en viktig poäng är att "in translating experience to numeric codes researchers lose the nuances of experience and relationship in a particular setting" (s. 15). För det tredje bör den narrativa forskaren fokusera det enskilda ('the particular') och visa tillit till den enskilda upplevelsens värde i en specifikt sammanhang med ett avgränsat antal människor. Möjligheten att generalisera och hävda allmängiltighet har länge tillskrivits det kvantitativa paradigmet. Den narrativa forskningen argumenterar i själva verket för "the power of the

⁷⁷ Det är inte bara inom det akademiska fältet som intresset för narrativer ökat.

Skönlitteraturen har haft ett uppsving av memoartradition och genrer av icke-fiktion (Handler & Gable, 1997). Pinnegar och Daynes (2007, s. 28) för resonemanget vidare till den nya medieåldern och konstaterar att olika "reality"-genrer så väl i teven som på nätet, samt bloggar, webbsidor och poddsändningar har öppnat för den enskilda individens ökade möjligheter att nå en publik och till "freedom to narrate".

⁷⁸ Clandinins *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology* (2007) utgör en utmärkt översikt över historiska perspektiv, aktuella trender och metodologiska diskussioner inom narrativ forskning.

⁷⁹ Forskningsobjektets status som subjekt sammanstrålar med den existentiella hermeneutikens syn på forskningsobjektet som i själva verket träder in i subjektposition, öppnar sig och börjar ställa frågor till forskaren (jfr avsnitt 3.1).

particular” (s. 21–22) och att allmängiltighet står att finna i det enskilda partikulära. För det fjärde bygger den narrativa forskningen på en kunskapssyn om multipelt tänkande samt sammansatt kunskap och vetande (’blurring knowing’). Narrativ forskning uppmuntrar i själva verket förundran, ifrågasättande och alternativa tolkningar som en förutsättning för ett framgångsrikt arbete (s. 25):

Narrative inquirers recognize that embracing and executing the methodology of narrative inquiry, rather than an exclusive reliance on the assumptions of a positivistic paradigm, provides authentic and resonant findings. In making this turn, narrative inquirers recognize the tentative and variable nature of knowledge. They accept and value the way in which narrative inquiry allows wondering, tentativeness, and alternative views to exist as part of the research account.

En av den här studiens starka ambitioner är att förmedla hela och bärande berättelser om skolans responskultur, framför lösryckta och sönderstyckade citat. En narrativ forskningsmetod är ett alternativ i letandet efter personnära och socialt samt kontextuellt konstituerade forskningsresultat. En narrativ analysmetod tillåter att forskningsresultaten presenteras holistiskt i all sin komplexitet och rikedom (Webster & Mertova, 2007):

Narrative inquiry attempts to capture the ’whole story’, whereas other methods tend to communicate understandings of studied subjects or phenomena at certain points, but frequently omit the important ’intervening’ stages. (s. 10)

Clandinin och Rosiek (2007)⁸⁰ beskriver inslag av temporalitet, socialitet och plats som minsta gemensamma nämnare för narrativ forskning. Vidare beskrivs narrativ forskning som ”a pragmatic ontology of experience” (s. 40), där individens erfarenhet kan delas upp i ”living” och ”telling” (s. 43):

Narrative inquirers study the individual’s experience in the world, an experience that is storied both in the living and telling and that can be studied by listening, observing, living alongside another, and writing and interpreting texts.

Den levda erfarenheten (jfr ’living’) återfinns i elevernas uppsatser och lärares respons. De enskilda skrifthändelserna bär i sig berättelser om vad det innebär att leva som elev, att leva som lärare i skolans responskultur. De levda erfarenheterna är autentiska; de står för ett första rangens perspektiv. Studiens berättade erfarenhet (jfr ’telling’) hittas i responsamtalen. Dessa skrifthändelser bär i sig berättelser om erfarenheter av responskulturen. Responsamtalen står således för ett andra ordningens perspektiv och är inte autentiska i samma bemärkelse som uppsatserna och responsamtalen.

Polkinghorne (1988) och många andra narrativa forskare (t.ex. Connelly & Clandinin, 1990) använder begreppet ’plot’ och ’scene’ för att identifiera berättelsers innebörd samt för att relatera dem i förhållande till en kontext. Webster och Mertova (2007, s. 87) föredrar att använda ’event’ och ’place’ ”as

⁸⁰ I övrigt positionerar Clandinin och Rosiek (2007) narrativ forskning gentemot postpositivism, marxistisk teori samt poststrukturalism. Istället för att tala om skarpa gränser mellan disciplinerna föredrar författarna att använda gränsland (’borderlands’, ’borderland spaces’) som en metafor, inom vilken disciplinerna delvis smälter samman och tangerar varandras intressen.

they have more general meaning and wider application". I den här studien väljer jag att följa Websters och Mertovas linje genom att använda begreppet händelse för att identifiera berättelserna och begreppet plats för att lokalisera kontexten. Mer konkret är de händelser jag fokuserar och letar efter studiens tre skrifthändelser: uppsats, respons och responsamtal. Platsen kan identifieras i situationskontexten (att skriva uppsats, samt att samtala om den och lärarens respons), den institutionella kontexten (gymnasiet), samt i den historiska och kulturella kontexten (studentexamenstraditionen på svenska i Finland).

Beträffande synliggörandet av en studies metodologiska utgångspunkter varnar Ödman (2007, s. 32) för att motarbeta hermeneutikens egna betingelser:

Det vetenskapliga förhållningssätt som iakttas måste emellertid anpassas till hermeneutikens egna förutsättningar. Man måste i det sammanhanget beakta Gadamers varning att metoderna kan bli ett hinder för förståelsen. "Metodiken" kan och bör därför formuleras endast på ett allmänt plan.

Utan att tillgripa Ödmans fingervisning för att själv fränsäga mig ansvaret för metodologisk tydlighet, vill jag understryka att hermeneutiken till sitt väsen vilar på inslag av intuition och erfarenhet. Därmed sagt att jag har som ambition att klargöra de allmänna principerna för studiens narrativa analysmetod samt dess progressioner, medan jag avstår från övertydliga konkretiseringar. Tanken är att läsarens förståelse av den narrativa metodens mekanismer ska växa fram under resultatredovisningen och att läsaren däri också får en bild av min tillit till intuitionens roll under den hermeneutiska förståelse- och tolkningsprocessen.

3.2.1 Bilden som berättelse

I kapitel 4 läser jag inledningsvis skrifthändelsen uppsats och respons som berättelser om en skriftpraktik. Kress' (2003) multimodala textsyn ligger till grund för den analys och tolkning som jag gör utgående från två konkreta textexempel på uppsats respektive respons.

Kress' textbegrepp är förankrat i en socialemiotisk teori, där själva utgångspunkten är att texten är en produkt av social handling. I ett konkret exempel med en produktinformation på en bit kartong i visitkortsstorlek finner Kress (2003, s. 103–105) en genre som han kallar för rapport ('report-genre'). Visualiseringen av ett visitkort i kombination med en rapportgenre visar på att en relativt sett stabil genre (rapporten) kan lyftas ur sin givna kontext och placeras i en annan (visitkortet) på ett innovativt och kreativt sätt. Texten rör sig med andra ord fritt mellan genrer och kontexter, konstruktioner som etablerats genom traditionsbildning i tid och rum.

Villkoren för både text- och genrebegrepp har rört på sig tack vare utvecklingen av multimodalitet och den nya medieålderns nytänkande kring texter och realiseringen av dessa. Kress (2003, s. 105) menar att literacy-traditionen inte vilar på språket som enda fundament, utan också på element som design och variation, nytänkande och kreativitet:

This is a complex example [exemplet ovan med den visitkortslika produktinformationen i rapportgenre, min anm.] of semiotic design: an awareness of what is to be represented, for whom, using modal resources available to serve the purposes of the designer. [...] We have moved from literacy as an enterprise founded

on language to textmaking as a matter of design, an enterprise founded on a variety of forms of representation and communication. From competence in use we have moved to competence in design and, with that, innovation and creativity (through the use of many modes) are now in centre.

Kress menar att texten är mer än genre. Att överföra resonemanget på uppsatsen som text och genre är möjligt. Texten eller bilden av uppsatsen är förhållandevis statisk, medan genrerna, låtsasgenrerna (Teleman, 1991) eller hybridgenrerna (Dysthe, 1996) varierar. Utan att titta närmare på innehållet i studiens textmaterial, så signalerar vissa textmässiga artefakter något om genrerna. Elevtexten består oftast av handskriven text på ett konceptpapper försett med marginaler och sidhuvud. Dessa artefakter tillsammans med elevens namn och textrubriken markerar att texten är en skoluppsats. Utan att granska innehållet närmare i lärartexten avslöjar både lärartextens placering i marginaler och mellan rader, samt lärartextens karaktär av förhållandevis fragmentariska snutttexter att det handlar om lärarrespons.

3.2.2 Den narrativa analysens tre steg

I kapitel 5 realiseras den narrativa analysen enligt en trestegsmodell, som delvis påminner om trestegsmodellen i Kronholm-Cederberg (2005). Det teoretiska fundamentet hämtas från Polkinghorns (1995) uppdelning av narrativa forskningsprocesser i 'analysis of narratives' och 'narrative analysis'. Analysprocessen följer ett slags konstruktions-, dekonstruktions- och rekonstruktionsmönster, där det första steget befinner sig på individnivå, det andra på temanivå och det tredje slutligen på teoretisk metanivå. För den hermeneutiska tolkningsprocessen hänvisar (Ödman, 2007, s. 181) till Sartres totaliseringsprincip, vilket innebär att tolkningar på olika abstraktionsnivåer detotaliseras eller ersätts "med tolkningar som omsluter eller utvidgar den föregående". För det centrala del- och helhetskriteriet som tolkningsprincip (s. 238–239) gäller att helheten bekräftar delarna och tvärtom. Enligt min mening gynnas totaliseringsprincipen samt del- och helhetskriteriet av den narrativa trestegsmodellen, eftersom abstraktionsnivåerna hålls tydligt åtskilda (individ-, tema- och metanivå) och pendlingen mellan del och helhet sker successivt och rekursivt. Om tolkningsprocessens slutfas skriver Ödman (2007, s. 183):

I de sammanfattande tolkningarna frångås så det individriktade tolkningsmönstret till förmån för tolkningar, i vilka perspektivet utvidgas socialt och temporalt – förflutet, nuläge och framtid integreras. [...] Tekniken kan beskrivas som ett slags närmande genom distansering.

Ödmans skiss bekräftar den narrativa trestegsmodellens abstraherande progression.

3.2.2.1 Konstruktion av deskriptiva narrativer

I det första narrativa steget (avsnitten 5.1.1–5.1.8) konstruerar jag åtta så kallade deskriptiva narrativer på individnivå. Narrativerna konstrueras genom de tre typerna av observerbara skrifthändelser: elevens uppsats, lärarens respons och responssamtal. För att synliggöra det dialogiska mönstret mellan uppsats, respons och responssamtal visualiserar jag en simultan berättelsekonstruktion, där de tre skrifthändelserna presenteras samtidigt rent grafiskt.

På vänster uppslag återges den autentiska uppsatsen och dess lika autentiska lärarrespons. Återberättandet av uppsats och respons utgör direkta avskrivningar, transkriptioner av råmaterialet. På motsatt höger uppslag återges informantens responsberättelse, som konstruerats av mig utgående från responsamtalet. Responsberättelsen står i första person singular eller "first person accounts" (Schostak, 2002, s. 161), där berättarrösten är informantens. Valet att ge informantens berättarröst skepnaden av första person går i linje med att eftersträva närhet och största möjliga synliggörande av elevens eller den unga människans berättelse. Schostak (s. 166) visar på det medvetna valet av berättarröst, dess politiska och etiska betydelse, samt att valet får betydelse för positionering av inte bara forskningens aktörer (elev, lärare, texter) utan också för dess tolkande yttrare (forskaren) samt för dess tolkande mottagare (läsaren):

The voice – first, second, third person – through which the story is told is a powerful rhetorical device framing the process of writing and of interpreting the text. The choice is political, ethical educational. Each choice positions the text, the writer and the reader and gives a particular value to that position.

Att informanten eleven tilldelas det första och mest exponerade ordet får naturligtvis också konsekvenser för studiens resultat, vilket jag dryftar närmare i avsnitt 3.5.2.

Forskarrösten, bestående av mina intervjufrågor, följdfrågor (avsnitt 3.4.4) samt övriga inlägg, är reducerad till ett minimum i responsberättelserna. Vid enstaka tillfällen har jag sett mig tvungen att bifoga forskarrösten för att göra sammanhanget begripligt, och då har inslaget markerats med understrykning i responsberättelsen.

Syftet med de deskriptiva narrativerna är att i ett slags simultan gestaltning visa på att så här kan skolans responskultur se ut och så här berättar den enskilda eleven om den kulturen. En bärande tanke med de deskriptiva narrativa konstruktionerna är att även i forskningsresultaten visualisera skrifthändelsernas dialogiska mönster; det dialogiska mönstret realiseras i forskningstextens levda simultanitet och multimodalitet. De levda berättelserna (uppsats och respons) går alltså i visualiserad dialog med de berättade berättelserna (responsamtalen). Den simultana berättelsekonstruktionen innehåller ett visst mått av tolkning, vilken är oundviklig, men ändå lägger sig det här första deskriptiva steget så nära empirin som möjligt. Berättelsekonstruktionen syftar också till att peka utåt mot en social, kulturell och historisk kontext; kontexten och temporaliteten är naturliga element som genomsyrar responsberättelserna.

Att ge de deskriptiva narrativerna en central och synlig plats i mitten av avhandlingen kan tyckas vara ett djärvt beslut. Genom narrativernas placering understryks studiens starka elevperspektiv. Dessutom stärks ambitionen att göra informanternas röster hörda. Därtill är den konkreta visualiseringen och placeringen ett sätt att locka och lyfta in läsaren i berättelsen om skolans responskultur, vilket också möjliggör en validitetsbedömning för läsaren. Jag har med andra ord för avsikt att förbehållslöst visa hur responskulturen kan se ut genom att exponera de deskriptiva narrativerna i sin helhet.

3.2.2.2 Dekonstruktion av deskriptiva narrativer

Webster och Mertova (2007) utvecklar en narrativ analysmodell utgående från 'critical events', vilka är ett slags avgörande händelser i berättelsen. Analysmodellen bygger vidare på 'like events' eller 'other events', händelser eller berättelser som förstärker och understryker betydelsen av en kritisk händelse. Webster och Mertova konstaterar:

Narrative is an event-driven tool of research. The identification of key events, and the details surrounding these, are recognised forces in adequately describing the matter under research. Specific events are key determinants in how we recall our life experiences. (s. 71)

Kriterierna (Webster & Mertova, 2007, s. 83) för en kritisk händelse ('critical event') är att den existerar i en speciell kontext "such as formal organisational structures or communities of practice", att den har livsavgörande konsekvenser för den eller de inblandade, att den är oplanerad, att händelsen och dess betydelse kan identifieras endast i efterhand och att starka känslor är en del av berättelsen. De liknande händelserna ('like events') innehåller upprepade berättelsemönster med samma kontext, metod och resurser⁸¹ men med andra människor inblandade (s. 78). De övriga händelserna ('other events') är mer anekdotiska, medan tid och kontext är desamma som för de kritiska och liknande händelserna (s. 78). De övriga händelserna är också mer informella och spontana, samtidigt som de stöder de kritiska händelsernas mönster: "other events might include corridor encounters, lunchtime conversations and the many informal associations which intuitively inform the critical events" (s. 78).

Websters och Mertovas (2007) analysmodell i form av kritiska, liknande och övriga händelser är med vissa restriktioner användbar i min analys av studiens skrifthändelser (avsnitten 5.2.1–5.2.6, som i sig genererar mönster av skriftpraktiker, jfr 'communities of practice'; Webster & Mertova, 2007, s. 83). En central skrifthändelse i materialet är lärarens respons. Lärarresponsen lägger som tidigare konstaterats grunden för responssamtalen, eftersom den styr innehållet i intervjun. Responsen är ett kritiskt nedslag i elevens uppsats; lärarresponsen har något att berätta om lärarens syn på elevens sätt att skriva denna uppsats. Däremot har lärarresponsen knappast livsavgörande konsekvenser för eleven. På sin höjd kan eleven känna sig emotionellt berörd, bekräftad eller kränkt, uppmuntrad eller arg. Webster och Mertova uttalar en tydlig dramatisk emfas i definitionen av en kritisk händelse, jag väljer att tona ner emfasen och istället använda begreppet nyckelhändelse.

Uppsats, responsmarkör och den tillhörande sekvensen i responssamtalet utgör kärnstrukturen i bestämningen av nyckelhändelser och därtill relaterade liknande och övriga händelser. Vid urvalet av nyckelhändelser har jag haft begreppen auktoritär och monologisk respons samt dialogisk respons som ledstjärnor, vilka härleds ur dialogismen (Dysthe m.fl., i tryck). Därtill identifierade jag en stor grupp av obegriplig respons, vilka jag också ser som en form av monologisk

⁸¹ Med metod och resurs avses här främst upprepade pedagogiska kontexter, där metoderna och resurserna är de samma medan lärarna och deltagarna är nya (Webster & Mertova, 2007, s. 78).

respons. Nyckelhändelser är därmed sådana berättelser som på något sätt sticker ut från de övriga. Nyckelhändelser är olika uttryck för meningsskapande mellan elev och lärare, vilka höjer sig över helheten i kärnfulla yttranden och som säger något essentiellt inte bara om den aktuella responsmarkören utan också bidrar till responsmönstret som helhet.

En lärarrespons (2) sammanvävd med en berättelsesekvens (kent2) ur responsberättelse KENT bedömer jag som en stark berättelse om dialogisk respons. Lärarens respons, som i och för sig är kritisk och normerande, går i dialog med Kent. Kent förstår och lär sig något nytt beträffande ortografi. Därmed bestämmer jag (kent2) som nyckelhändelse (1A). Visuellt återges nyckelhändelsen med utdrag ur uppsatsen och den aktuella lärarresponsen, samt med tillhörande berättelsesekvens:

(1A) nyckelhändelse (kent2): jag visste int hur det stavas

	stake. Varför är det bara ett ljus som	
	(2)	
	är tändt? Kanske det skall tändas ett	(2) R

”Varför det bara” ... ”Varför är det bara ETT ljus som är tändt? [...] Och då ser vi direkt att ”tändt” ... jag visste int hur det stavas så där är felstavning, läraren har rätt där. (kent2)

Liknande händelser identifieras i andra delar av responssamtalet eller i övriga informanternas responsamtal. Situationskontexten (responsamtalet om uppsats och respons), metoden (intervju) och resurserna (uppsats och respons) är desamma. Informanten kan vara en annan men behöver nödvändigtvis inte vara det. De liknande händelserna fungerar som förstärkare av nyckelhändelsen, de bekräftar och nyanserar nyckelhändelsen. De liknande händelserna visualiseras enbart genom responsberättelsen (rami11), alltså utan utdrag från uppsatsen:

liknande händelser: jag visste int hur det stavas

Och sen har jag skrivit ”ända” med ”ä” och det, jag kom int riktigt ihåg hur det var man skulle skriva ”enda”, så jag chansade på den ... så chansa jag fel. (skratt) Jag vet int. Är det så att, ”ändå” är det också med ”e” då? Int är det. Ja, så jag har blandat mellan ”enda” och ”ändå”, ja. Så har jag gjort. Det finns ju också nog en ”ända” med ”ä”, men var är det då? Det är som en ”ända” av nån ... nåt objekt. Bara man sku tänka efter lite så. Nog sku jag också då om jag sku ... det är som på nåt sätt det här med. Int vet jag ... det är som ... man har int riktigt fått sig koncentrerad. Att man försöker bara liksom. (rami11)

De övriga händelserna är slutligen ett slags återklanger av nyckelhändelsen och dess liknande händelser. De utgör anekdotiska och mer spontana eller allmänna eken om samma tid och rum (kontext) som nyckelhändelserna och de liknande händelserna. Rent visuellt listas de övriga händelserna som saxade delar ur responsberättelserna, vilka inte tolkas lika noggrant som nyckelhändelserna och de liknande händelserna. Här plockas också bitar ur det övriga materialet i Skrivprojekt. Det blir aktuellt med citat ur de åtta skrivberättelserna i Kronholm-

Cederberg (2005, s. 163–192). Kronholm-Cederberg (2005) förkortas i samband med övriga händelser med (K-C, sidhänv.).

övriga händelser: jag visste int hur det stavas

(Olga skrivberättelse, K-C, s. 172): Jag har svårt med stavning, att jag vet inte när det ska vara ä och e. Och såna där sch-ljud så vet jag inte heller om det är s eller c eller h. Så det är ganska svårt.

3.2.2.3 Rekonstruktion till metanarrativer

I avsnitten 5.3.1–5.3.5 återges den narrativa analysens tredje steg eller de metanarrativa tolkningar jag rekonstruerat utgående från de tidigare resultaten. I trippelhermeneutikens ambition ligger som sagt att avtäcka ”ideologier, maktförhållanden och andra uttryck för dominans” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 350). Under analysprocessen växte ett rätt tydligt maktperspektiv fram, där den responderande läraren har makten, medan den skrivande eleven försöker förhålla sig till just denna makt på olika sätt. Genom att granska elevens berättelser om lärarens respons synliggörs det intersubjektiva maktförhållandet mellan skribent och läsare, mellan elev och lärare.

Tillit (Lee & Schallert, 2008) kunde ha varit ett operativt begrepp i analysen av responsberättelserna. På grund av det konstaterade maktperspektivet och tillitbegreppets inslag av ömsesidighet och empati har jag utgående från en induktiv hermeneutisk läsning valt att använda de mer makt- och konfliktrelaterade dikotomierna acceptans/protest samt förståelse/icke-förståelse i ett försök att etablera en förståelse av elevernas syn på skolans responskultur. Dikotomierna växte fram under analysprocessen och bekräftades av Ivaničs bok *Writing and Identity* (1998), i vilken Ivanič använder ’accomodation’ och ’resistance’ (s. 244) för att gestalta de identitetskonstruktioner och spänningar som möter nybörjarstuderande inom akademisk skrivning.

Responserna lägger sig mellan lokal och global textnivå (Hillocks, 1987), vilket jag återkommer till i avsnitten 5.2 och 5.3.1. Responsberättelsernas nyckelhändelser lägger sig mellan ’acceptans’, ’ambivalens’ och ’protest’, mellan ’förståelse’ och ’icke-förståelse’. Informanterna reagerar således med olika grad av acceptans av eller protest mot lärarens respons. De reagerar också med olika grad av förståelse eller icke-förståelse av lärarens respons. Det betyder att informanten kan förstå och acceptera men hon eller han kan också förstå och protestera. Det mest problematiska fältet uppstår när informanten inte förstår, eftersom en icke-förståelse inte kan kopplas till vare sig acceptans eller protest. Reaktionen förblir därmed i ett dunkelt vakuum.

Den metanarrativa tolkningen tar sig uttryck i mönster av responskultur (Figur 11) samt i metanarrativa berättelser om skolans responskultur. Den trippelhermeneutiska ambitionen löper därefter vidare till kapitlen 6 och 7, där jag både vidgar och fördjupar smärtpunkterna i skolans respons- och skriftkultur och speglar dessa i förhållande till samtidens multimodala textlandskap.

3.3 Åtta elever, några lärare, en skola

Med beaktande av etiska aspekter har jag på alla sätt gjort ansträngningar för att skydda informanternas, de inblandade lärarnas samt skolans identitet⁸². I empiriska undersökningar gäller etiska regler för såväl insamling och hantering av empiri som rapportering av resultat. I den här studien har jag beaktat och följt de etiska regler för god forskningspraxis, vilka anges av Forskningsetiska delegationen (2002).

3.3.1 Skolan och lärarna

Den utvalda skolan är ett svenskspråkigt gymnasium i Finland. Efter att rektor beviljat mig forskningstillstånd på skolan (Bilaga 4), höll jag ett informationsmöte med skolans samtliga modersmålslärare. Dessa informerades om Skrivprojekts syfte och lärarna fick ställa frågor. Jag påpekade att lärarna inte desto mer ska bry sig om att en undersökning pågår och att de heller inte kommer att informeras om vilka elever som deltar.

3.3.2 Informanterna

Informanterna är åtta till antalet, fyra flickor och fyra pojkar. Informanterna har lottats ur en större elevpopulation. Inför urvalsprocessen vidtog jag en del åtgärder för att få en spridning mellan så kallade låg-, medel- och högpresterande elever. Den aktuella elevpopulationen⁸³ delades in enligt kön och medelbetyg⁸⁴ i två avlagda kurser i modersmål och litteratur. Eftersom flickorna överlag hade högre betyg än pojkarna, skiljer sig betygsindelningarna⁸⁵ mellan könen. Därefter gjordes en lottning (Figur 2).

⁸² För mer ingående resonemang beträffande urvalsprinciper och etiska vägval hänvisar jag till Kronholm-Cederberg (2005, s. 41–47).

⁸³ Eftersom det finländska gymnasiet varit årskurslöst sedan mitten av 1990-talet (Utbildningsstyrelsen, 1994) saknas såväl årskurs- som klassindelningar av elever. Man använder ofta istället begreppet basgrupp. Studiens informanter inledde sitt andra studieår i gymnasiet vid materialinsamlingens början.

⁸⁴ Det finländska betygssystemet löper från 4 till 10, där 4 är underkänt betyg och 10 är högsta betyg. Betyget 5 står för hjälpliga, 6 för försvarliga, 7 för nöjaktiga, 8 för goda, 9 för berömliga och slutligen 10 för utmärkta kunskaper och färdigheter (Luhtanen, 1993).

⁸⁵ Betyg som 7½, 8½ och 9½ kommer av att indelningarna grundar sig på ett medelbetyg av två kurser. I övrigt ges endast hela siffror i kursbetyg.

kön	medelbetyg	lottning	
flicka		fyra flickor	fingerade namn
	medelbetygen 7–7½	en flicka	Olga
	medelbetygen 8–8½	en flicka	Cecilia
	medelbetygen 9–9½	en flicka	Pia
	medelbetyget 10	en flicka	Ninni
pojke		fyra pojkar	fingerade namn
	medelbetygen 7–7½	en pojke	Rami
	medelbetygen 8–8½	två pojkar	Kasper
			Kent
medelbetyget 9	en pojke	Jani	

Figur 2. Elevpopulationen enligt medelbetyg och mönster för lottning, samt enskilda informanternas betyg

De utvalda eleverna fick därefter ett brev, där de kallades till ett enskilt introduktionsmöte med mig. Under skolårets första vecka träffade jag varje informant enskilt, där jag presenterade Skrivprojekt och tillfrågade de potentiella informanterna om eventuell medverkan. Efter ett eventuellt jakande svar ombads även vårdnadshavaren tillsammans med informanten att ge sitt samtycke till deltagande genom hemsänt brev och bifogat returbrev (Bilaga 5). Samtliga tillfrågade informanter tackade ja till deltagande i projektet, för vilket de fick påteckning för en valfri kurs i modersmål och litteratur efter genomförd prestation. De åtta informanterna försågs med fingerade namn: Cecilia, Ninni, Olga, Pia, Jani, Kasper, Kent, Rami.

3.3.3 Forskningens etik

Vid en empirisk undersökning av det här kvalitativa slaget bär forskaren rollen av en gäst i privata rum av verkligheten och ges med andra ord insyn i människors privata livsrum (Stake, 2000). I studier där informanterna är huvudsakligen barn eller unga, bör särskilda etiska hänsyn beaktas. Barnet bör tillskrivas sin fulla existens i ett nuets människovärde och inte i ett framtidens människoblivande (Alver, 2001). Den ungas identitet ska alltså skyddas. Detsamma gäller för familjemedlemmar, lärare, släkt och vänner. Så långt det är möjligt bör man också förutse och undvika framtida belastningar för alla inblandade parter.

Eftersom informanterna är unga och få till antalet och dessutom valda ur en relativt liten population, är det av yttersta vikt att trygga deras och andra inblandade personers anonymitet.

Informanternas namn har jag ersatt med fingerade personnamn som på inget sätt kan kopplas till de berörda identiteterna. Däremot har jag valt att behålla informantens kön, eftersom genusaspekter ändå skymtar i språkanvändning och livsmönster överhuvudtaget. Ett slumpmässigt val av kön skulle sannolikt upplevas som tillgjort och onaturligt. Detaljer som på något sätt kunde koppla informanten eller andra personer till tid (årtal) eller rum (ort, skola, släktingar och vänner) har fingerats eller strukits.

Ett dylikt strängt anonymitetskrav resulterar i att en del intressanta och kontextförankrade detaljer stryks, vilket på flera sätt står i konflikt med den narrativa metodens empirinära ambitioner och kontextkänsliga instrument. Som en motvikt har de enskilda informanterna kopplats till sina betyg (Figur 2), vilket säger något om informanterens elevprofil. I Kronholm-Cederberg (2005, s. 163–192) återges också rätt fylliga individuella skrivberättelser med inledande personporträtt, vilka också kan tjäna som kompletterande kontextförankrande dokument. Det bör påpekas att också skrivberättelserna innehåller nödvändiga fiktioniseringar och omskrivningar för att skydda informanten.

För att neutralisera rektors och modersmålslärares identiteter nämns dessa genomgående i tredje person singularis maskulinum, det vill säga som ”han”. Lärarna omtalas också generellt som en lärare, alltså ”läraren” i bestämd form singularis. Jag skiljer således inte mellan olika lärare.

Jag avstår från att nämna skolans namn, men också från att avslöja den region där skolan är belägen. Jag nämner inte heller datum för olika tillstånd eller materialinsamlingsstadier. Jag avstår från att nämna elevpopulationens storlek, eftersom en dylik uppgift gör det lätt att dra slutsatser om gymnasiet⁸⁶ storlek. Jag väljer därmed att stryka all information som på något sätt kan kopplas till tid och rum för Skrivprojekt. Jag anser kort och gott att studiens tillförlitlighet inte är beroende av dessa exakta uppgifter. Samtidigt har jag inte stått ensam i urvalsprocesserna. Valet av skola, korrespondensen med skolan, lärarna och informanterna, samt urvalet av informanter har gjorts med avstämning hos handledare och ett par nära kolleger.

Jag konstaterar således att materialinsamlingen för Skrivprojekt gjordes på ett svenskspråkigt gymnasium i Finland vid tiden kring millennieskiftet. Ungdomarna och studiens huvudpersoner heter Cecilia, Ninni, Olga, Pia, Jani, Kasper, Kent och Rami. Vid materialinsamlingens början inledde de sitt andra studieår i gymnasiet.

⁸⁶ De svenskspråkiga gymnasierna i Finland var läsåret 2005–2006 endast 36 till antalet (Gullberg, 2007, s. 9).


3.4 Materialet

Studien utgår från samma Skrivprojekt-material som Kronholm-Cederberg (2005). I den förra studien användes intervjuomgång 1 och 2 samt portföljerna som kärnmaterial (Figur 3), medan resten redan i insamlingsstadiet reserverades för kommande studier. En grundlig beskrivning ges av Skrivprojekts hela material i Kronholm-Cederberg (2005, s. 47–54), varför jag här väljer att endast gå in på kärnmaterialet för den här studien. En översikt av det sammanlagda materialet ser ut som följer:

INTRODUKTIONMÖTE			
Intervju 1: Om läsning och språkbakgrund Logg: Just nu Skrivuppgift: Min läsprofil			
KURS A i modersmål och litteratur			
Intervju 2: Om skrivande Logg: Just nu	P O R T F Ö L J	U P P S A T S	K
Intervju 3: Om respons på lärrarresponderad elevtext Logg: Just nu			U
Intervju 4: Om kurs A i modersmål och litteratur Logg: Just nu			R
			S
			D
			A
			G
			B
			O
			K
KURS B i modersmål och litteratur			
Intervju 5: Om mottagaren Logg: Just nu	P O R T F Ö L J		K
Intervju 6: Om bearbetning av text Logg: Just nu			U
Intervju 7: Om att läsa sin egen läs- och skrivberättelse samt om kurs B i modersmål och litteratur Logg: Just nu Skrivuppgift 2: Min skrivprofil			R
			S
			D
			A
			G
			B
			O
			K

 = kärnmaterial i Kronholm-Cederberg (2005)

 = delvis gemensamt kärnmaterial för Kronholm-Cederberg (2005) och den här studien

 = kärnmaterial för den här studien

Figur 3. Skrivprojekts empiri

Av figuren framgår att den här studiens kärnmateriale består av intervjuomgång 3 som tematiserar respons, närmare bestämt elevens förståelse av en autentiskt lärarresponderad text. Den lärarresponderade texten kan genrebestämmas som uppsats⁸⁷ och den ingår i sin tur som en del av portföljmaterialet.

Kärnmaterialet kan vidare sönderdelas i uppsats, lärarrespons och intervju. I det som följer beskriver jag närmare portfölj-, uppsats- och responsmaterialet (3.4.1–3.4.3) samt intervjumaterialet (3.4.4).

3.4.1 Portföljerna

I Kronholm-Cederberg (2005) delades portföljmaterialet in i producerade, reproducerade och distribuerade genrer. De producerade genrerna motsvarar texter som har skrivits av eleven och på uppmaning av en lärare. De reproducerade genrerna motsvarar texter som har skrivits av eleven men texterna utgör avskrivningar av en annan text, oftast en lärartext. De distribuerade genrerna motsvarar texter som tilldelats eleven som undervisningsmaterial, ofta kopior. Observera att text inte innebär detsamma som genre. Med text avses den fysiska textprodukt som är ett resultat av en skrivhandling, medan genre avser en viss kategori eller typ av texter (Kronholm-Cederberg, 2005, s. 112–113). I det här sammanhanget är det de producerade genrekategorierna som blir av intresse, eftersom jag letar efter den eventuella lärarrespons som föreligger i de elevproducerade textdokumenten. På sätt och vis använder jag samma empiriska textmaterial, men jag ställer nya frågor till det.

I det här avsnittet har jag för avsikt att närmare beskriva de producerade genrerna, alltså de texter som eleverna skrivit på uppmaning av en lärare. Jag beskriver texternas fördelning mellan genrerna, samt belyser den eventuella lärarrespons som föreligger i textdokumenten. De producerade genrerna listas i Tabell 1, antalet texter anges i den högra spalten.

⁸⁷ I Kronholm-Cederberg (2005, s. 105–135) samt i den här studiens avsnitt 2.4.1 diskuteras genrebegreppet och uppsatsen som genre mer utförligt.

Tabell 1. Producerade genrer och antalet texter i portföljmaterialet

genre	antal texter
materialbaserad uppsats	17
rubrikuppsats	7
novellanalys	15
bildanalys	1
diktanalys	2
övrig textanalys	2
bokrecension	5
teaterrecension	2
insändare	8
notis	1
intervju	2
diskussionsprotokoll	2
novell	6
saga	3
brev	1
kortprosa	3
dagbokstext	2
utkast	15
Sammanlagt	94 texter

De producerade genrens texter är 94 till antalet. De har kodats i textnummer (Bilaga 1), det vill säga enligt CECILIA 1, CECILIA 2, CECILIA 3. I fortsättningen nämns en aktuell text enligt textnummer och inte enligt eventuell rubrik. Texterna har urskiljts ur portföljernas övriga textmaterial och listats i kronologisk ordning, det vill säga i den ordning de föreligger i portföljerna. I Bilaga 1 ges också information om textens eventuella rubrik, dess genretillhörighet, om texten är hand- eller datorskriven, samt textens sidantal.

En observant läsare kan notera att Tabell 1 inte helt överensstämmer med motsvarande tabell i Kronholm-Cederberg (2005, s. 131). Exempelvis är antalet texter fler (94) i Tabell 1 än i den tidigare studien, där de producerade texterna är 88 till antalet. Förändringarna förklaras med att en mer nyanserad och fördjupad genreanalys gjorts i den senare versionen. De justeringar som gjorts tjänar den här studiens syfte bättre. Jag väljer bland annat att fokusera och synliggöra skrivprocess med den aktuella genreindelningen. Jag rättar också till mindre lyckade genrekategoriseringar. Justeringarna visualiserar genrefrågans komplexitet och den många gånger svårbemästrade klassificeringen i genrer.

Eftersom jag valt att beakta samtliga texter inom de producerade genrerna, så kan jag konstatera att texterna skiljer sig avsevärt från varandra vad gäller formen. Texterna kan vara skrivna i löpande text och de kan vara skrivna i punktform. Texterna kan också vara skrivna för hand eller på dator. Det skriftteknologiska mönstret redogörs explicit för varje enskild text i Bilaga 1, andra spalten från höger.

En överslagsräkning ger att 24 texter (25,5 %) är skrivna i punktform och 70 texter (74,5 %) är skrivna som löpande text. 12 texter (12,8 %) är skrivna på dator och 82 texter (87,2 %) är skrivna för hand. När jag vidare korsar egenskaperna punktform och löpande text med hand- och datorskriven text blir resultatet: 58 texter (61,7 %) är handskrivna som löpande text, 24 texter (25,5 %) är handskrivna i punktform och 12 texter (12,8 %) är datorskrivna som löpande text. Inga texter som är skrivna i punktform har skrivits på dator.

Beträffande responsen på de 94 texterna, så bär endast en text (OLGA4) synlig respons av en elev. Med det här undantaget har all skriftlig respons som förekommer i materialet gjorts av en lärare.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att studiens informanter skriver betydligt mer i löpande text än i punktform och att de skriver betydligt oftare för hand än på dator. När informanterna skriver i punktform, så skriver de uteslutande för hand. Endast en dryg tiondel av texterna skrivs på dator⁸⁸. Därmed skriver informanterna oftast för hand och i löpande text.

3.4.2 Uppsatserna

Uppsatserna är sammanlagt 24 stycken, 17 texter utgör så kallade materialbaserade uppsatser (mb) och 7 är så kallade rubrikuppsatser eller rubrikprov (rp). I Tabell 2 ges en översikt av uppsatserna. Endast tre uppsatser är skrivna på dator, resten är handskrivna. Sju uppsatser föregås av ett eller två utkast.

Av de 24 uppsatserna ligger 8 uppsatser till grund för intervjuomgång 3. Vilka de åtta uppsatserna är framgår av Tabell 2, där de aktuella uppsatsrubrikerna samt textnummer skuggats med grått. Uppsatsen sände eleven till mig ungefär en vecka före intervjun.

⁸⁸ Eftersom användningen av informations- och kommunikationsteknologin ständigt ökar (Statistikcentralen, 2008), finns det skäl att anta att förekomsten av elektroniska och datorskrivna texter har ökat också i skolan sedan materialinsamlingen gjordes. Skisser på att den finländska studentexamen skulle avläggas med datorn som främsta skrivverktyg (Kronholm-Cederberg, 2005, 2007; Studentprov på dator föreslås, 2005) befinner sig i dagsläget enbart på idéstadiet.

Tabell 2. Översikt över portföljmaterialets uppsatser: rubrik, textnummer, uppsatstyp (mb = materialbaserad uppsats, rp = rubrikprov), grafiskt utförande/mediering (hand- eller datorskriven), sidantal samt förekomst av eventuella utkast

rubrik	textnummer	mb eller rp	hand- eller datorskriven	sidantal	utkast
8 Kultur kollisioner	CECILIA 4	mb	hand	6	ja
Vad som har haft stor påverkan på mitt liv	CECILIA 9	rp	hand	5	ja
Nutidens barn	CECILIA 10	mb	hand	5	nej
Sanningen om syndafloden	NINNI 8	mb	hand	3	ja
Unga mår bara sämre och sämre	NINNI 9	mb	hand	4	nej
Att sova är inte bortkastad tid	OLGA 3	mb	hand	4	ja
Åldringar	OLGA 6	rp	hand	4	nej
"Broilerfisk" – framtidens fisk	OLGA 8	mb	hand	8	nej
UNGDOMSSPRÅK HELT OK?	PIA 1	mb	hand	6	nej
LEVANDE SKÄRGÅRD – EN MILJÖKONFLIKT	PIA 9	mb	hand	6	nej
6 KLÄDERNA TALAR, LYSSNAR DU?	PIA 12	mb	hand	9	nej
Bristfällig trafiksäkerhet	PIA 13	mb	dator	2	nej
RESAN	PIA 17	rp	hand	4	ja
10. Fula ord som en del av ungdomskulturen	JANI 9	mb	hand	7	nej
Den miljövänliga ungdomen	JANI 10	rp	dator	4	nej
4. Är statistiken att lita på?	KASPER 3	mb	hand	4	ja
29. Vad är ett större hot mot framtiden – forts.	KASPER 7	rp	hand	4	nej
14. Levande skärgård – en miljökonflikt	KASPER 9	mb	hand	4	nej
På väg hem	KENT 6	mb	hand	7	nej
Akrofobi	KENT 11	rp	dator	2	nej
3. Havets betydelse för människan	KENT 15	mb	hand	5	nej
9. Upptäckare och Upptäckta	RAMI 3	mb	hand	5	nej
9. Världen om 100 år	RAMI 6	rp	hand	4	ja
Navigationens evolution	RAMI 7	mb	hand	4	nej

De åtta handskrivna uppsatserna har avskrivits av mig på dator⁸⁹. Skälen är två: för det första neutraliseras texternas form tack vare att informanternas handstil döljs, för det andra säkrar en avskrift både elevens och lärarens anonymitet. En handstil är ett personligt identitetsavtryck, vilket jag valt att dölja. Avskrifterna är ordagranna och teckentroga. Jag har så att säga skrivit ner varje bokstav, följt de ursprungliga radindelningarna och ritat in varje pil och annan icke-verbal respons som läraren gett.

3.4.3 Responsen

Studiens andra typ av skrifthändelse, lärarresponsen, ska ses som lärarens svar på elevens text. Responsen betraktas som ett empiriskt material i sig.

⁸⁹ I sin studie av könsaspekter på respons valde också Peterson & Kennedy (2006, s. 43) att avskriva elevtexterna på dator för att eliminera lärarinformanternas föreställning om kön utgående från handstilen.

Tabell 3. Översikt över responsen i uppsatserna: rubrik, textnummer, typ av respons (ingen respons, respons i text, rätt-tecken, slutkommentar, sifferbetyg)

rubrik	textnummer	ingen respons	respons i texten	rätt-tecken	slutkommentar	sifferbetyg
nr 8 Kultur kollisioner	CECILIA 4		•		•	•
Vad som har haft stor påverkan på mitt liv	CECILIA 9		•	•		•
Nutidens barn	CECILIA 10		•	•		•
Sanningen om syndafloden	NINNI 8		•	•	•	•
Unga mår bara sämre och sämre	NINNI 9			•	•	•
Att sova är inte bortkastad tid	OLGA 3		•		•	•
Åldringar	OLGA 6		•	•		•
"Broilerfisk" – framtidens fisk	OLGA 8		•	•	•	•
UNGDOMSSPRÅK HELT OK?	PIA 1		•	•	•	•
LEVANDE SKÄRGÅRD – EN MILJÖKONFLIKT	PIA 9		•	•	•	•
6 KLÄDERNA TALAR, LYSSNAR DU?	PIA 12		•	•	•	•
Bristfällig trafiksäkerhet	PIA 13		•	•		•
RESAN	PIA 17	•				
10. Fula ord som en del av ungdomskulturen	JANI 9		•	•	•	•
Den miljövänliga ungdomen	JANI 10		•	•		•
4. Är statistiken att lita på?	KASPER 3		•	•	•	•
29. Vad är ett större hot mot framtiden – forts.	KASPER 7		•	•	•	•
14. Levande skärgård – en miljökonflikt	KASPER 9		•		•	•
På väg hem	KENT 6		•	•	•	•
Akrofobi	KENT 11		•	•	•	•
3. Havets betydelse för människan	KENT 15		•	•	•	•
9. Upptäckare och Upptäckta	RAMI 3		•	•		•
9. Världen om 100 år	RAMI 6		•	•		•
Navigationens evolution	RAMI 7		•	•	•	•

Av Tabell 3 framgår att uppsatserna responderas så gott som alltid, endast 1 uppsats av 24 saknar helt respons. 23 av 24 uppsatser har responderats med sifferbetyg. Respons inne i texten ges också så gott som alltid, närmare bestämt i 22 av 24 uppsatser. Rätt-tecken⁹⁰ förekommer i 20 av 24 uppsatser, följaktligen jämsides med ett sifferbetyg. Slutkommentarerna förekommer dock minst, eftersom 7 i övrigt responderade uppsatser saknar slutkommentar. Utan att jag beaktar hur många responsmarkörerna är, visar vare sig på vilken typ av respons eller på markörernas omfattning och innehåll kan jag dra en försiktig slutsats om en relativt enhetlig respons i uppsatserna.

Samtliga 8 uppsatser i kärnmaterialet har responderats inne i texten och bedömts med sifferbetyg. 6 uppsatser har fått slutkommentar samt försetts med rätt-tecken i anslutning till sifferbetyget.

3.4.4 Responsamtalen

Varje intervjutillfälle föregicks av att jag gjorde en analys av elevtexten samt lärarresponsen. Samtliga lärarnedslag i texten kodades med siffror för att efteråt underlätta orienteringen mellan text och intervjuband. Jag var således väl förtrogen med den aktuella uppsatsen inför intervjun.

Intervjuerna i intervjuomgång 3 (Figur 3) är så kallade djupintervjuer eller kvalitativa forskningsintervjuer. Den kvalitativa forskningsintervjun (Kvale 1997, 32) är till sin natur ”varken ett öppet samtal eller ett strängt formulerat frågeformulär”, utan genomförs istället med stöd av en intervjuguide. Jag har valt att närmare specificera intervjuerna som responsamtal⁹¹, ett samtal som jag för med en informant beträffande den respons som getts i uppsatsen. Intervjuomgång 3 avses, när jag härefter använder begreppet responsamtal.

Beträffande responsamtalet finns det två textdokument som styr utfallet av samtalet. Det första dokumentet är intervjuguiden (Bilaga 3). Det andra dokumentet är den lärarresponderade uppsatsen.

De åtta intervjuernas längd är mellan 35 och 70 minuter. Intervjuerna bandades och transkriberades i sin helhet. Transkriptionerna är ordagranna men de har anpassats i syfte att öka läsbarheten. Interpunktionen och bruket av versaler är skriftspråksanpassade (Nyström Höög, 2006, s. 2). Vissa talspråksmarkörer har bevarats såsom ”int” istället för ”inte”. Finlandismer och andra talspråkliga uttryck har bevarats. Då dessa i betydelse avviker från en normerad svenska ges förklaring eller översättning i fotnot. Pauser har markerats med tre punkter (...)⁹². Skratt och andra paralingvistiska drag⁹³ markeras inom parentes.

⁹⁰ Rätt-tecknet motsvaras närmast av ett procenttecken (%), där de två cirkelarna förkrympts till punkter (se pärmens framsida).

⁹¹ Elmfeldt och Erixon (2007, s. 220) gör så kallade retrospektiva intervjuer eller textsamtal kring uppsatser med uppsatsförfattarna, alltså eleverna. Intervjuerna berör enbart den skrivna uppsatsen och inte eventuell respons på den.

⁹² Beträffande pausernas exakta längd har jag inte använt apparatur för mätning av kortare eller längre pauser. Jag har markerat längre pauser (... ..), där pausen varit betydligt längre än i normalt talspråk. De uppstår ofta när informanten tänker efter,

Intervjuguidens byggstenar och nyckelfrågor

Intervjuguiden (Bilaga 3) utgår från så kallade byggstenar och nyckelfrågor. Byggstenarna syftar till att skapa en solid grund för intervjun, en bra start. Under tiden som jag ställde i ordning tekniken, ombads informanten läsa igenom uppsatsen och titta på den befintliga lärarresponsen. Intervjuguidens nyckelfrågor är delvis textkodande, delvis analyserande och tolkande; strukturen går från deskription (fråga 1 och 2) till analys (fråga 3) och tolkning (fråga 4). Nyckelfrågorna har som syfte att varje responsmarkör ska behandlas på samma sätt.

Varje enskild lärarrespons åtföljdes alltså av två textkodande frågor, där vi tillsammans reder ut informantens respektive lärarens skrifthändelser (deskription):

- **VAD har du skrivit här?**

(informanten läser högt utdraget ur uppsatsen)

- **VAD har läraren kommenterat här?**

(informanten läser högt lärarens responsmarkör)

När elevtexten och lärarresponsen klargjorts⁹⁴, det vill säga när vi byggt upp en gemensam textkodning, så följde de responstolkande frågorna. De lyder och följer på varandra enligt följande:

- **VAD tänker du att läraren menar med sin respons just här?**

Berätta mer!

Vad menar du med...

- **VAD tycker du om lärarens respons just här?**

Berätta mer!

Vad menar du med...?

Efter nyckelfrågorna behandlats enligt vad jag i intervjusituationen bedömt som uttömmande, gick vi vidare till följande responsmarkör och behandlade den på samma sätt.

analyserar uppsatsen eller lärarresponsen. Eftersom pauserna inte utgör någon form av analysenhet i studien, så bedömer jag att den här distinktionen mellan kortare och längre pauser är tillräcklig. De längre pauserna är ändå av betydelse i de deskriptiva narrativerna, eftersom de kan tjäna som tankepaus- eller osäkerhetsmarkörer.

⁹³ Ex. (skratt), (fniss), (bläddrar).

⁹⁴ Det visade sig att textkodningen i sig vållade oväntat stort bekymmer, eftersom informanten kunde ha svårigheter att tyda både egen och lärares handstil. Därför var den avkodande delen avgörande för ett gemensamt avstamp inför resten av intervjuguidens nyckelfrågor.

3.5 Metodologiska överväganden

3.5.1 Forskarens roll

Samtliga intervjuer i Skrivprojekt genomfördes på samma plats i ett perifert skolutrymme som låg avsidet från skolans övriga verksamhet. Med det medvetna valet av plats var ambitionen att verka utanför klassrum och så osynligt som möjligt under insamlingsarbetet. Samtidigt skulle informanterna känna att miljön var bekant och att forskaren vistades i deras domäner och inte tvärtom.

I Sperlings (1990) studie undersöks textsamtal mellan lärare och elev, vilka därmed blir rollmässigt placerade i den situationskontext som skrivundervisning och traditionell skolkontext erbjuder. I den här studien är lärarens röst eliminerad i det metaperspektiverande responsamtalet om uppsats och respons. Jag som forskare var också befriad från en lärarroll med kontroll- och bedömningsansvar. Eleven i sin tur friställdes från skolans typiska bedömnings-situation, vilket skapade förutsättningar för yttranden som inte instrumentellt och strategiskt levererade de svar som är mest gynnsamma i en bedömnings-situation.

Stämningen under intervjuerna var ledig och otvungen. Genom att fokusera på informantens utsagor försökte jag tona ner min förförståelse av lärarresponsen så mycket som möjligt. Jag använde medvetet avdramatiserande verktyg som humor och skratt. Jag visade också på en anti-auktoritär hållning till lärarresponsen och på min egen osäkerhet inför lärarens egentliga avsikter. På så sätt önskade jag maximera informantens egna utsagor. Det faktum att jag inte på något sätt var informanterans lärare och i och med det friställd betygsättning och all slags utvärdering, tog så långt det är möjligt udden av eventuella auktoritets- och maktmarkörer.

Min främsta roll i intervjusituationen och utgående från intervjuguiden (Bilaga 3) var att ställa systematiska och förståelseorienterade frågor till den befintliga lärarresponsen, inte att förklara eller ta ställning till den. Endast vid några få tillfällen grep jag in och förklarade responsen, där det stod klart att informanten inte alls förstått lärarens avsikter. Vid dessa enstaka tillfällen delgav jag min förståelse först efter att informanten så uttömmande som möjligt själv försökt tolka lärarresponsen. Automatiken var därmed den att lärarresponsen styrde samtalets dramaturgi i samklang med intervjuguiden, vilken hade som främsta uppgift att garantera lika behandling av samtliga responsmarkörer.

Med dessa neutraliserande rättesnören och med ambitionen att minimera styrningen av samtalet gick jag in i intervjusituationen. De goda föresatserna till trots var jag en deltagande part. Forskningsintervjun är ofrånkomligen en institutionell verksamhetstyp (Johansson, 2005, s. 252). Min vuxenroll och inte minst min forskarroll gjorde att jag automatiskt befann mig i en hierarkisk högstatusposition i förhållande till informanten. Det här är ett faktum som inte kan ignoreras utan bör ses som en påverkande faktor i resultaten.

3.5.2 Frånvaro av lärarperspektiv – ett etiskt dilemma?

Genom att avgränsa studien med ett starkt elevperspektiv (Schostak, 2002), avstår jag givetvis från andra perspektiv. Jag har exempelvis inte gjort tydligare etnografiskt grundade observationer i klassrum eller annars rört mig i den aktuella skolmiljön. Att utesluta läraren stänger naturligtvis för ett centralt perspektiv, lärarens. I responsamtalen är perspektivet blott elevens och i den mån jag påverkar situationen även forskarens. I samhandlingen avkodas, tolkas och värderas lärarresponsen genom forskarens stöttande frågor, men i första hand genom informantens yttranden. Den här dialogiska färgningen och valet av perspektiv måste givetvis tas i betraktande vid diskussionen av studiens resultat (avsnitt 5.4).

En viktig del av empirin är ändå lärarens skriftliga respons. Det kan ses som ett etiskt dilemma att lärarens röst inte synliggörs på annat sätt än genom responsen. Läraren får inte komma till tals genom en egen berättelse, exempelvis ett motsvarande responsamtal utgående från skrifthändelserna uppsats och respons. Jag har heller inte observerat läraren i klassrum eller i muntliga responsituationer. Självfallet hade svaren eller berättelserna om skolans responskultur blivit annorlunda om lärarperspektivet beaktats och breddats.

De finlandssvenska modersmållärarna är med all säkerhet ambitiösa pedagoger, som lägger ner mycket tid på att svara elevers uppsatser och övriga texter. Modersmållärarna har förmodligen också goda avsikter med sitt responsarbete och strävar efter den enskilda elevens utveckling. Ett ambitiöst responsarbete är en tidskrävande verksamhet (Sommers, 1982, s. 148) och kan liknas vid ett sisyfosarbete (Igländ, 2007b, s. 2).

Skrivforskningen vet en hel del om lärarnas responsarbete och elevernas sätt att bearbeta text i förhållande till lärarresponsen, så kallad revision (Beach & Friedrich, 2006); lärarnas röster är överlag tydligare i skrivpedagogisk forskning än elevernas röster. Eftersom mycket av lärarnas arbetstid läggs ner på respons (Sommers, 1982), så vore det av yttersta vikt att forskningen frågar var denna respons landar, hur den tas emot, hur den förstås. Därmed finns det ett behov av mer forskning med starkt elevperspektiv.

Valet av ett ensidigt elevperspektiv kan ses som en av studiens svagheter. Ändå vill jag hävda att svagheten kan vändas till studiens styrka eftersom perspektivet gynnar den trippelhermeneutiska ansatsen; genom att ställa frågorna till de lägst positionerade i skolans hierarki gynnas också avtäckandet av maktstrukturer och obalans (Ivanič, 1998) i skolinstitutionens sätt att förhålla sig till unga människors skrivande. Genom att ge makten åt dem som besitter den minst, genom att ge röst åt dem som hörts minst inom responsforskningen har den här studien ambitioner om att bidra med ny kunskap.

DEL II:
SKRIFTPRAKTIKERNA

4 Två skriftpraktiker i gestaltning

Det sitter en flicka i en pulpet
Hon bläddrar i en bok
Hon ser fundersam ut
Det sitter en flicka i en pulpet
Hon tittar på en fläck i taket
Hon sitter och tänker på något
Jag undrar vad hon tänker på
Men jag tror faktiskt att jag inte vill veta

Kevin Nordström (2007, s. 39)

Det fjärde kapitlet är studiens första resultatkapitel och ger svar på studiens två första forskningsfrågor: Vilka uttryck tar sig uppsatsen som skriftpraktik? och Vilka uttryck tar sig den skriftliga lärarresponsen som skriftpraktik?

Analysen i avsnitten 4.1 och 4.3 utgår från att alla texter är multimodala (Kress & van Leeuwen, 2006), och Kress' (2003) socialsemiotiska teori om texten som bild eller texten i relation till bildens logik. Det här möjliggör en analys och tolkning av texterna uppsats och respons som bilder. Vilka bildmässiga artefakter ingår i texten uppsats eller för att uttrycka det narrativt: vilken är uppsatsens berättelse? På samma sätt görs med responsen, som läggs på uppsatsen. Vilka bildmässiga artefakter ingår i texten respons eller för att uttrycka det narrativt: vilken är responsens berättelse? Avsnitt 4.3 föregås i avsnitt 4.2 av en generell analys av lärarresponsens spår i de producerade genreerna.

4.1 Uppsatsen som bild och berättelse

Det empiriska textmaterial som går under genren uppsats (mb och rp i Tabell 2, samt i Bilaga 1), följer vissa stereotypa, gemensamma mönster. Olgas text (OLGA3) tjänar som analysunderlag. Nedan återges den första sidan av Olgas uppsats⁹⁵ utan lärarrespons.

⁹⁵ I responsberättelse Olga (avsnitt 5.1.3) kan man konstatera att layouten inte är identisk med exemplet. I de deskriptiva narrativerna (avsnitten 5.1.1–5.1.8) har jag likformat uppsatserna enligt ett enhetligt format. I exemplet ovan avser jag att visa på de linjer, till exempel högermarginal och linje för texthuvud, som Olga dragit själv.

Modersmål kurs 3	Olga X-nen IIC	
	<u>Att sova är inte bortkastad tid</u>	
	Vem har inte någongång funderat på att man faktist	
	sover bort halva sitt liv, livet som redan är så kort.	
	Men i praktiken så är människan byggd att hon	
	är tvungen att sova, det har vi alla säkert märkt	
	någongång när vi är helt sluta och bara väntar på att	
	få gå och lägga oss, då tänker vi nog att livet är underbart när	
	man får sova!	
	I dagens samhälle utnyttjas tiden maximalt	
	och då lämnar det inte så mycket tid för att sova. Då	
	är man vaken med blodsprängda ögon och skulle	
	helst av allt vara en varelse som klarade sig	
	vara vaken både natt och dag.	
	I artikeln "Kronologi – ny vetenskap", ur Björn-Erik Roos	
	och Inger Atterstam, Den gåtfulla sömnen, sägs det	
	att "De flesta sover numera sannolikt för litet och	
	för att bekämpa sömnigheten och klara av kraven	
	tillgriper vi uppiggande medel som kaffe och cigaretter."	

Figur 4. Uppsatsen som bild, OLGA3

Olga har skrivit texten⁹⁶ för hand på varannan rad och på konceptpapper med 8 millimeters rutor. Texten har ett huvud med ett slags metatext som anger genre

⁹⁶ Av konfidentialitetsskäl väljer jag som sagt att inte exponera originalskriften med dess respons, även om det hade haft sina autentiserande poänger. I stället utgör bokens

och skribent samt basgrupp⁹⁷ ”Modersmål kurs 3”, ”Olga X-nen” och ”IIC”. Under textens huvud följer en understruken rubrik, som hämtats från häftet med textmaterial och uppgiftsbeskrivningar. Det som Olga missat här är att hon glömt ange rubriknummer, vilket också tydligt senare påpekas av läraren. Rubriknummer framför rubrik är obligatoriskt, med andra ord är rubriknumret en artefakt i bilden. Texten har försetts med marginal.

I stort sett ser den första sidan av de övriga skribenternas uppsatser ut på samma sätt. Huvudet innehåller metatexten som anger textens placering i rum (en viss kurs eller text i ett visst ämne) och skribentens namn, samt grupptillhörighet. Rubrik med rubriknummer positionerar texten i förhållande till ett textmaterial och ett uppgiftsbatteri. Marginal dras och reserveras för lärarens eventuella respons. Textbitarna med mellanrum och linjer skapar tillsammans en bild som signalerar att texten är avsedd att läsas som en skoluppsats. De sociala rollerna är också tydligt och konkret manifesterade; skribenten/eleven anges med personligt namn och läsaren/läraren reserveras responsutrymme.

Ziehe (1993, s. 104–111) problematiserar rutinerade handlingsförlopp och deras sönderfall i en postmodern tid. Ziehe argumenterar i själva verket för de rutinerade handlingsförloppens förtjänster, att de inger trygghet och tillit. Ziehe medger dock att inte minst skoltiden präglas av negativt laddade rutinerade arrangemang. Berge (1988, s. 54–59) talar också om skolskrivandet som en rituell handling, att skolskrivandet innehåller invigningsriter till vuxenvärldens språkspel. Modersmållärares uppgift blir att inviga eleven i uppsatsgenren, det vill säga lära eleven att följa ritualens regler eller reglerna för ”artiumstilen”. Berge (1988, s. 59) talar vidare om en ”artiumsstilestetik” – en skoluppsatsens estetik. I så kallade muntliga yrkeskulturer använder Karlsson (2006, s. 46) begreppet ”rutinerad skrifthändelse” för regelbundet återkommande skrifthändelser under arbetsdagen.

I förhållande till Ziehe (1993), Berge (1988) och Karlsson (2006) väljer jag att betrakta uppsatsens ritualmässiga skrivhandlingsmönster som rutinerade skrifthändelser. Symboliskt är skrivhandlingarna ritualer, ett sätt att träna sig inför studentexamen eller med andra ord den kommande provningen, invigningsriten till vuxenvärlden. Men i skolelevens vardag är dessa skrivhandlingar i allra högsta grad rutiner. Metatexterna, marginalerna och understrykningarna är rutinerade och inlärd, vilka varje skribent som siktar på studentexamen bör lära sig och visa prov på. Att skriva på varannan rad och att dra en tydlig marginal är en inbjudan till gensvar. Eleven signalerar åt läraren att respons är välkommen. Samtidigt är de rutinerade skrifthändelserna ett resultat av en disciplinering, ett inlärt socialt och kulturellt bundet genremönster. Eleverna förefaller inte att utmana uppsatsbilden i någon större utsträckning. På

framsida en gestaltning av det konceptpapper med dess yta och ramar, vilken ska fyllas med text av den skrivande eleven.

⁹⁷ Även om det finländska gymnasiet övergick till ett årskurslöst studiesystem redan under 1990-talet (Utbildningsstyrelsen, 1994; Kronholm-Cederberg, 2005, s. 13, 47–48), så är det intressant att Olga och flera andra av informanterna önskar ange sin grupptillhörighet. ”IIC” avser så kallad basgrupp, och inte i traditionell mening skolklass.

sin höjd glömmet någon att dra streck under huvudrubriken, att ange rubriknummer framför rubriken eller så placeras rubriken i huvudet och inte strax ovanför texten, vilket i så fall påpekas av läraren i responsen.

4.2 Spår av respons

Vilka spår av läsning lämnar lärarna efter sig i elevernas texter? Eller: hur ser skriftpraktiken respons ut om jag läser den som en bild? Jag inleder med en generell översikt över responsen i studiens samtliga producerade genrer, för att i följande avsnitt 4.3 explicit fokusera responsen i uppsatserna.

En första överslagsräkning på materialets 94 texter inom de producerade genrer, visar att över hälften av texterna har responderats av läraren. Mindre än hälften av texterna har responderats med sifferbetyg. Den individuella variationen är också ganska stor. Pia har skrivit 18 texter, medan Olga skrivit enbart 8. Kent har fått respons på hela 11 av 15 texter. Jani har endast fått respons på 3 texter av 11. Av Pias 18 texter har 8 bedömts med betyg, medan endast 3 av Cecilias 10 texter och 3 av Janis 11 texter bedömts med sifferbetyg.

Tabell 4. Producerade texter, lärarresponderade och betygsatta texter på individnivå samt totalt

	texter	lärarresponderade texter	texter med sifferbetyg
Cecilia	10	5	3
Ninni	11	8	5
Olga	8	5	5
Pia	18	9	8
Jani	11	3	3
Kasper	12	7	7
Kent	15	11	6
Rami	9	5	5
totalt	94	53 (56,4 %)	42 (44,7 %)

Redan under responsamtalen växte en intuitiv känsla fram av att läraren tenderar att ta fasta på direkta fel och brister i elevernas uppsatser, framför att fokusera på texternas starka sidor och förtjänster. En översiktsanalys⁹⁸ av de producerade genrer och förekomsten av positiva, neutrala och negativa responsmarkörer bekräftar antagandet. Som en positiv responsmarkör betraktas kommentarer som tar fasta på något positivt i texten. Ett enkelt +-tecken eller ett ensamt ord som **Bra!** i marginalen räknas som en positiv responsmarkör. Till de neutrala responsmarkörerna hör framför allt rätt-tecknet, vilket mest verkar fungera som en kvittering bredvid ett sifferbetyg eller ensamt. Sifferbetygen är

⁹⁸ Storch och Tapper (2000) samt Connors och Lunsford (1993) är exempel på studier som beaktat fördelningen mellan positiv och negativ respons.

också ett slags responsmarkörer. Dessa har uteslutits från indelningen i positiva, neutrala och negativa responsmarkörer, eftersom betygsgraderingen i sig består av en glidande och relativ värderingsskala.

	(24)	
		(24)
(23)	8	
		(23)

Figur 5. Responsmarkörerna betyg och rätt-tecken, RAMI3

Till den neutrala kategorin räknas också allmänt hållna frågor, där läraren vill att eleven ska tänka vidare: **Vad tycker du?** eller **Ja, eller? Vill hon visa på frågeställningen? Finns det någon sanning?**. Till de negativa responsmarkörerna räknas alla på något sätt normerande kommentarer, som visar på direkta språkfel eller brister i layout (rubriknummer saknas, otillfredsställande rad- eller styckeindelning), icke-tillfredsställande disposition eller innehållsmässiga aspekter som bristande argumentation eller avsaknad av hänvisningar till textmaterialet.

Ibland är det inte helt enkelt att avgöra hur en viss responsmarkör ska kategoriseras. Det här gäller främst de verbala slutkommentarerna som kan vara både positiva och negativa. Då har den dominerande tonen fått avgöra. I något enstaka fall har en längre slutkommentar karakteriserats som både positiv och negativ. Ett annat problem med indelningen i positiva, neutrala och negativa responsmarkörer är att själva benämningarna kan tolkas som att de i sig är värderande. Indelningen och valet av begrepp bygger enbart på responsmarkörerna som ett yttrande, det vill säga om markörerna i sig själva är positivt, neutralt eller negativt laddade. Därmed inte sagt att det är negativt eller icke-önskvärt att respons är normerande eller visar på brister; ofta vill elever veta vad som kan göras bättre. På samma sätt är det med positiva responsmarkörer. Att enbart höra gott om sin text kan vara lika frustrerande, eftersom eleven lämnas i ovisshet om vad som kunde förbättras. Dessa invändningar till trots talar analysen sitt tydliga språk.

Tabell 5. Positiva, neutrala och negativa responsmarkörer

	positiva responsmarkörer	neutrala responsmarkörer	negativa responsmarkörer	totalt
Cecilia	1	6	19	26
Ninni	6	4	2	12
Olga	2	4	91	97
Pia	0	10	53	63
Jani	1	5	51	57
Kasper	5	6	40	51
Kent	6	10	67	83
Rami	1	6	123	130
totalt	22 (4,2 %)	51 (9,8 %)	446 (85,9 %)	591

Materialets samtliga producerade texter (94) ingår i beräkningen. Majoriteten (85,9 %) av responsmarkörerna är negativa. Således tar över 8 av 10 responsmarkörer fasta på brister och svagheter i texten. Inte ens 1 responsmarkör av 10 är positiv, eftersom endast 4,2 % av responsmarkörerna berömmar, visar på textens förtjänster eller starka sidor. De flesta av de neutrala responsmarkörerna (9,8 %) består av det ofta förekommande rätt-tecknet, varför den här kategorin inte har någon större inverkan på elevens uppfattning om sin egen text. Således drar jag slutsatsen att eleven möter en responspraktik som nästan enbart visar på texternas brister och tillkortakommanden. Språkfelen synliggörs, medan förtjänsterna passeras så gott som obemärkt. Olämpliga ordval lyfts fram, istället för att synliggöra ett ord som träffat mitt i prick. Bristande argumentation punkteras, utan att lyfta fram episoder där resonemanget flyter bättre.

Den individuella variationen är också stor. Rami och Olga är de som fått överlägset mest negativ respons, 123 respektive 91 negativa responsmarkörer. Mönstret är intressant, eftersom både Rami och Olga är studiens lågpresterande informanter (se Figur 2), alltså de med lägst kursbetyg. Än mer dystert blir bilden inför det faktum att Rami fått endast 1 positiv responsmarkör och Olga endast 2. Det betyder att en lågpresterande elev som Rami får 123 negativa signaler på sina texter och ynka 1 positiv. För en högpresterande Ninni (se Figur 2) är situationen den rakt motsatta. Ninni har fått endast två negativa responsmarkörer och totalt 12 responsmarkörer. Hon är också den enda som fått fler positiva än negativa responsmarkörer. Trots att man kan säga att Ninnis respons är positiv så möts hon det oaktaga av en tystnadens responskultur. Nödvändiga utmaningar och konstruktiv kritik uteblir, vilket inte direkt gynnar en positiv skrivutveckling där en stark elev ytterligare täns i sin utveckling av ett skrivande själv.

Förutom indelningen i positiva, neutrala och negativa responsmarkörer har jag gjort en inventering av materialets samtliga 94 texter och typen av responsmarkörer beträffande markörernas placering, non-verbal eller verbal responstyp samt respons i egenskap av korrekturtecken och korrigerings (se analys-schemat i Figur 6). Bergman-Claeson (2003, s. 13–16) visar på

vanskligheten att fånga in lärarrespons⁹⁹ i ett heltäckande system, men väljer att dela in responsen i Vad-, Hur- och Var-kategorier. Igländ (2001, s. 248) skiljer mellan korrektur och kommentar. Korrekturläsningen tar fasta på brott mot skriftspråkliga normer och svagheter i språkanvändningen. Kommentarer i sin tur kan handla om normbrott men de är mer allmänt hållna. Igländ (2001, s. 250) skiljer också mellan marginalkommentarer och slutkommentarer beroende på den placering kommentarerna fått. Marginalkommentarerna placeras inne i texten, slutkommentarerna i slutet av texten. I den senare doktorsavhandlingen av Igländ (2007b) görs åtskillnad mellan huvudkategorierna korrektur, kommentar och betyg (s. 4), mellan placeringstyperna marginal- och slutkommentar samt mellan handlingskategorierna värdering och ändringsförslag (s. 159). Jag har tagit intryck av dels Bergman-Claeson (2003), dels Igländ (2001) för att skapa ett eget analyschema.

Schemat skiljer i första hand mellan responsens placering; respons förekommer inne i elevtexten, i marginalen eller i slutet av elevtexten. Jag skiljer vidare mellan verbal respons uttryckt med lärarens egna ord och non-verbal respons bestående av över- eller understrykningar, pilar, kilar, ringar, klamrar och olika streck. Språkkorrigerings innefattar de ställen där läraren går in och korrigerar ett direkt språkfel eller ger alternativa förslag till språkanvändning. Till korrekturtecknen¹⁰⁰ räknar jag alla mer eller mindre standardiserade tecken för olika normfel, även om en del av dem är verbala då de består av förkortningar av ord. Det kan handla om rena tecken som tecknet \surd för ett direkt stavfel eller förkortningar som **f** (form), **o** eller **ordv** (ordval), **mb** (meningsbyggnad). Förkortningarna, som räknas till korrekturtecknen, är som sagt verbala kommentarer men de är mer standardiserade än den verbala responsen där läraren använder egna ord.

Slutresponsen förekommer som begreppet säger i slutet och består ofta av en längre verbal kommentar till texten som helhet. Rätt-tecknet förekommer i regel i slutet av texten. Fenomenet rätt-tecknet har jag heller inte noterat i tidigare studier, medan det är mycket allmänt förekommande i studiens responderade texter. Sifferbetyg förekommer i två skalor¹⁰¹: 4–10 (den finländska skolans allmänna betygsskala) eller 46–99 (det materialbaserade provets i studentexamen betygsskala). Ibland ger läraren bägge betygen¹⁰², exempelvis i OLGA3: **78 p = 8-**. En text som helt saknar respons, bär spår av en tystnadens

⁹⁹ Bergman-Claeson (2003) använder genomgående begreppet lärarkommentar för min motsvarighet till lärarrespons.

¹⁰⁰ Bergman-Claeson (2003, s. 25) skiljer mellan tecken för standardiserade korrekturläsningens markörer och förkortningar som hjälp vid korrekturläsning. Jag sammanför bägge under begreppet korrekturtecken.

¹⁰¹ I den allmänna betygsskalan för det finländska gymnasiet utgör 4 underkänt betyg och 10 högsta betyg (Luhtanen, 1993, s. 61). I det materialbaserade studentexamensprovet är 46 lägsta möjliga godkända betyg och 99 högsta möjliga. I och med provreformen våren 2007 gäller nya betygsskalor för både essäprovet och det helt nya textkompetensprovet (Studentexamensnämnden, 2006a)

¹⁰² En uppskattning är att läraren väljer att ge dubbelbetyg av två skäl, dels för att leda in eleven i studentexamensskriterier för bedömning, dels för att hjälpa eleven med en jämförelse med den allmänna betygsskalan.

responskultur, en responskultur som är icke-bekräftande och ett direkt osynliggörande av elevernas texter.

Beräkningen har vidare gjorts per text, inte på antalet gånger en viss responsmarkör har använts. Att responsmarkören har använts endast en gång i en specifik text, gör att den beaktats.

respons	responsmarkör
i text	
	non-verbal respons korrekturtecken språkkorrigerering verbal respons
i marginal	
	non-verbal respons korrekturtecken språkkorrigerering verbal respons
i slutet	
	rätt-tecken sifferbetyg verbal slutrespons
ingenstans	
	responsmarkörer saknas

Figur 6. Analyschema för lärarrespons på text; responsens placering och typer av responsmarkörer

Resultatet visar på att knappt två tredjedelar (57,4 %) responderas på något sätt av läraren. Kamratresponsen är däremot obefintlig, då endast en text (OLGA4, novellanalys i punktform) har responderats av en kamrat.

Vidare kan jag läsa ut ett genrerelaterat mönster för responsen. De genrer där responsen uteblivit är framför allt genrerna novellanalys i punktform och samtliga typer av utkast (löpande text, punktform och tankekarta). De genrer som har flest typer av responsmarkörer, ofta såväl respons i text, rätt-tecken, slutkommentar som sifferbetyg, är materialbaserad uppsats, rubrikuppsats, novellanalys i löpande text och i viss mån novell. Därmed kan jag dra slutsatsen att uppsatsgenrerna tillsammans med novellanalysen är de genrer som responderas mest aktivt av läraren.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att materialets texter bär spår av en förhållandevis aktiv responskultur, som uteslutande upprätthålls av en elev-läraryad (Nystrand, 1986, 1997; Nilsen, 1997). Eleven skriver för läraren och med tanke på den respons som läraren kan tänkas ge. Texter i punktform och texter som utgör utkast till kommande slutversioner responderas inte alls av läraren. Varken lärare eller andra elever förefaller vara aktiva respondenter under

processens gång. Läraren ger respons endast på färdiga textprodukter. Uppsatsens skriftpraktik är med andra ord produkt- och inte processororienterad. De genrer som responderas mest och med flest typer av responsmarkörer, det vill säga uppsatsgenrerna och novellanalysen, hör därmed till materialets tyngsta och mest högprioriterade genrer. De texter som framför allt bedöms med sifferbetyg väger också tyngst i elevernas ögon. Jani sammanfattar gymnasiets dolda textretorik på ett träffande sätt:

På högstadiet skrev vi dikter, såna där haiku. Jag höll på och konstruerade i två veckor, men sen tröttnade jag. Vi skrev också andra typer av dikter. Såna där vanliga. Men det var inte lika lätt för man måste formulera det så bra. Men det var på högstadiet, vi gör inte sånt roligt i gymnasiet mer. Eller inte ännu, kanske för att man måste lära sig så mycket hela tiden. Det kommer säkert. Dikter är mera intressanta än bara uppsatser och uppsatser och sånt där. Men det kommer väl nå kurs här. Hoppas jag. Obligatoriskt i högstadiet var typ de här berättelserna och sånt. Typ skriv en egen liten historia eller nånting. Nåna saga minns jag att jag skrev på nian. Men nåt sånt att hitta på själv eller skriv ett slut på nånting har det nu inte riktigt varit på gymnasiet. Sånt som man inte får nå vitsord för. (Kronholm-Cederberg, 2005, 121–122)

Trots att begreppet skolsk inte existerar i svenskt språkbruk, anser jag det ytterst användbart för de skoltypiska genrerna, och i synnerhet för uppsatsen. I motsats till Anderson och Hertzberg (2005) samt Hertzberg (2006) ser jag inga uppluckrande och mer tillåtande tendenser i lärarnas responsarbete. Den finländska studentexamen i modersmål och litteratur har under drygt 150 år genererat just denna uppsatsgenre, en genre som egentligen inte existerar utanför skolkontext och som levereras utgående från studentexamens centralstyrda krav. Snarare bekräftar Kronholm-Cederberg (2005) och materialet för den här studien Ongstads (1999) uppfattning om att begreppet uppsats är belastat med en tråkig förväntan på vad en uppsats ska innehålla. Därmed är det motiverat att respons-samtalen bygger på uppsatsen och inte på portföljmaterialets texter i sin helhet.

4.3 Responsen som bild och berättelse

En skrifthändelse som läggs på en annan skrifthändelse ger en ny bild. Bilden av skrifthändelsen uppsats blir en annan, då spåren av lärläsning läggs på som ett nytt lager. På samma sätt som uppsatsen tolkades som en bild, har jag för avsikt att granska responsen.

Jag väljer vidare två illustrerande exempel på lärarrespons: OLGA3 (Figur 7) som en bild av uppsatsens första sida, samt KENT6 (Figur 8) för att också visa på bilden av uppsatsens sista sida. Jag tar analys-schemat för respons (Figur 6) som utgångspunkt.

Modersmål kurs 3	Olga X-nen IIC	r (rad)	1
RUBRIKNUMRET MÅSTE SÄTTAS UT!!			2
			3
<u>Att sova är inte bortkastad tid</u>			4
			5
Vem har inte någongång funderat på att man faktist			6
			7
sover bort halva sitt liv, livet som redan är så kort.			8
så funtad			9
Men i praktiken så är människan byggd att hon		o	10
			11
är tvungen att sova, det har vi alla säkert märkt		men bygg	12
			13
någongång när vi är helt slut/ och bara väntar på att		f	14
			15
få gå och lägga oss, då tänker vi nog att livet är underbart när		men.bygg	16
vi			17
man får sova!			18
			19
I dagens samhälle utnyttjas tiden maximalt			20
			21
och då lämnar det inte så mycket tid för att sova. Då		o	22
			23
är man vaken med blodsprängda ögon och skulle			24
			25
helst av allt vara en varelse som klarade sig			26
			27
vara vaken både natt och dag.			28
			29
I artikeln "Kronologi – ny vetenskap", ur Björn-Erik Roos			30
			31
och Inger Atterstam, Den gåtfulla sömnen, sägs det			32
			33
att "De flesta sover numera sannolikt för litet och			34
			35
för att bekämpa sömnheten och klara av kraven			36
			37
tillgriper vi uppiggande medel som kaffe och cigaretter."			38

Figur 7. Responsen som bild (första sidan), OLGA3

Valet av KENT6 och inte OLGA3 för att visa på uppsatsens sista sida, kan verka ologiskt. Eftersom KENT6 har både rätt-tecken och ytterst utförlig slutkommentar, väljer jag KENT6 för breddens skull. OLGA3 har en rätt kort slutkommentar, men inget rätt-tecken.

rum hängande på väggen.	r (rad) 1
	2
Men allra sist vill jag påpeka att alla	3
	4
tankar och känslor målningen väckt	5
	6
mig behöver ju nödvändigtvis inte	7
	8
stämman. Ingenting är ju säkert, det ända	R 9
	10
som är säkert är att ingenting är	11
	12
säkert.	13
	14
Allra allra sist måste jag ännu få hänvisa	15
	16
till uttrycket ”en bild säger mer än tusen	17
	18
ord” – uttrycket stämmer nog alltid...	19
8 /	20
	21
	22
- varför rubriken ”På väg hem”?	23
- ett hus i vattnet	24
- väntan	25
- hoppet om en kommande lycka?	26
	27
	28
	29
Något oklar analys	30
inget om bild-	31
kompositionen	32
- horisontlinje	33
- diagonal	34
- betraktarsynvinkel	35
- teknik¹⁰³	36

Figur 8. Responsen som bild (sista sidan), KENT6

¹⁰³ ”teknik” först skrivet med ä, sedan överskrivet med e

Inledningsvis kan jag konstatera att OLGA3 och KENT6 innehåller spår av en aktiv och varierande responskultur. Respons förekommer inne i texten, i marginalen och i slutet. Responsmarkörerna kan i sin tur vara av olika typ; non-verbal respons, korrekturtecken, språkkorrigerings, rätt-tecken, sifferbetyg eller verbal (slut)respons.

I exemplen ovan förekommer non-verbal respons i text rätt mycket och i olika varianter. I OLGA3 hittas: pil (r 2–4), överstrykning (r 10, 14), kil (r 9–10), ring (r 12, 16), understrykning (r 18, 22), understreckning (r 10) och i KENT6: överstrykning (r 9), dubbel understrykning (r 9). Korrekturtecken i text förekommer i OLGA3: lodrätt enkelt streck för ny mening (r 16). Språkkorrigerings i text förekommer i OLGA3: **så funtad** (r 9), **vi** (r 17) och i KENT6: **e** (r 8). Verbal respons i text förekommer i OLGA3: **RUBRIKNUMRET MÅSTE SÄTTAS UT!!** (r 2).

Non-verbal respons i marginal finns det inga exempel på i textexemplen ovan, men sådana kan bestå av klamrar för att visa på samband mellan rader eller streck för att visa på styckelängd. Korrekturtecken i marginal förekommer i OLGA3: **o** för ord (r 10, 22), **men bygg/men.bygg**¹⁰⁴ för meningsbyggnad (r 12, 16), **f** för form (r 14) och i KENT6: **R** (r 9). **R** är mig veterligen inget standardiserat korrekturtecken¹⁰⁵. Min gissning är att **R**-et står för 'rättelse'. Belägget bäddar för ett antagande om att en inofficiell och personlig användarkultur av korrekturtecken kan förekomma.

Språkkorrigerings i marginal saknas i exemplen. Den här typen av responsmarkörer kan bestå av korrekt version av det felstavade ordet. Också exempel på verbal respons i marginal saknas, vilken kan bestå av korta kommentarer som **Varför?**, **Vad avses?** eller **Berätta mera!**.

Responsmarkörerna i text och marginal förekommer ofta i kombination med varandra¹⁰⁶ så att de tillsammans visar på samma fenomen. Rad 9–10 i OLGA3 är ett bra exempel. Språkkorrigerings i text **så funtad** (r 9) står i relation till non-verbal respons kil (r 9). Non-verbal respons i text genom överstrykning av **byggd** (r 10) samt understreckning av samma ord **byggd** (r 10) utgör ett slags responsdubbling. Sannantaget står alla dessa fyra responsmarkörer i text i relation till korrekturtecknet i marginal **o** (r 10). Läraren använder med andra ord fem olika responsmarkörer för att påtala ett mindre lyckat ordval.

Rätt-tecken och sifferbetyg förekommer i KENT6 i slutet av texten och i anslutning till varandra. Sifferbetyget står före rätt-tecknet. Rätt-tecken tolkar

¹⁰⁴ Läraren använder inkonsekvent teckensättning vid förkortning av 'meningsbyggnad' (OLGA3, r 12, 16)

¹⁰⁵ Bergman-Claeson (2003, s. 24–25) redogör för en gemensam teckenkanon beträffande de standardiserade listor för användning av korrekturtecken, vilka förekommer i svenska läromedel. Listorna har sina direkta ursprung i den svenska Skolöverstyrelsens listor med anor från 1940-talet. Bergman-Claeson konstaterar att traditionens makt är stor för den korrigerande normväktaren till svensk lärare "ur vars penna det röda bläcket flödar" (s. 25).

¹⁰⁶ I den tidigare beräkningen på positiva, neutrala och negativa responsmarkörer har dessa typer av kombinationsmarkeringar räknats som en enda responsmarkör.

jag som en rutiniserad responsmarkör (Ziehe, 1993), som en neutral kvittering över att läraren läst och därmed godkänner texten.

Den verbala slutresponsen har placerats efter sifferbetyg och rätt-tecken. I KENT6 är den rätt omfattande. Den spaltas upp i två textdelar (a och b), där bägge textdelarna är en form av punktlistor:

- a. (r 23–26) - **varför rubriken ”På väg hem?”**
- **ett hus i vattnet**
- **väntan**
- **hoppet om en kommande lycka?**

- b. (r 30–36) **Något oklar analys**
inget om bild-
kompositionen
- **horisontlinje**
- **diagonal**
- **betraktarsynvinkel**
- **teknik**¹⁰⁷

Textdel a innehåller fyra punkter bestående av åtminstone ett substantiv, ibland en nominalfras¹⁰⁸ och inga fullständiga meningar. Två punkter fungerar som ett slags frågor, där den senare nominalfrasen **hoppet om en kommande lycka?** tolkas som en fråga på grund av det avslutande frågetecknet. I övrigt är den ett meningsfragment. Textdel b inleds med två nominalfraser på de tre första raderna (r 30–32). Det enda som skiljer nominalfraserna åt är raddelningen mellan r 30 och r 31. Därefter följer en lista i fyra punkter (r 33–36) bestående av fyra enkla substantiv.

Den verbala slutresponsen är fragmentarisk till sin struktur; den innehåller punktuppräknings och inte hela satser. Mestadels innehåller slutresponsen påstående fragment med ett par fragmentariska antydningar till frågor.

4.4 Artefakter och rutiniserade skrifthändelser

I ett dialogiskt perspektiv skriver eleven sin uppsats utgående från tidigare yttranden, men också med tanke på kommande yttranden. Eleven skriver sin uppsats med tidigare lärarrespons i bakhuvudet, men också med tanke på den respons och det betyg som en viss lärare förväntas ge. I förlängningen skriver eleven också med tanke på den kommande studentexamen. Det fjärde kapitlet hade som avsikt att besvara studiens två första forskningsfrågor: Vilka uttryck tar sig uppsatsen som skriftpraktik? och Vilka uttryck tar sig den skriftliga lärarresponsen som skriftpraktik? I det som följer ger jag ett sammanfattande svar.

¹⁰⁷ ”teknik” först skrivet med ä, sedan överskrivet med e, min anm.

¹⁰⁸ De grammatiska begreppen är hämtade ur Andersson (1993).

Bildmässiga artefakter och rutiniserade skrifthändelser i uppsatsen är textens huvud, understruken rubrik med rubriknummer, skribentens namn, samt marginal och text på varannan rad som inviter till läraren att bemöta tilltalet uppsats med sin respons. Responsens skrifthändelser läggs som ett nytt lager på elevens skrifthändelse uppsatsen, såväl inne i texten, i marginalen som i slutet av texten. Läraren utnyttjar med andra ord sitt tilldelade responsutrymme.

Närmast alarmerande är att över åtta av tio responsmarkörer är negativa och inte ens en av tio responsmarkörer är positiv. I Storchs och Tappers (2000, s. 347) studie var 67 % av en lärarutbildares respons negativ. Connors och Lunsford (1993) konstaterar också att de negativa kommentarerna var mer än dubbelt så många som de positiva. Tendensen i den här studien är att den lågpresterande eleven bombarderas med negativ respons och förstärks eller cementeras i sin position som svag. Budskapet är tydligt: du kan inte skriva. Den högpresterande eleven invaggas i tron att allt är som det ska och utmanas inte heller till vidare utveckling.

Den verbala slutresponsen placeras i anslutning till sifferbetyget. Placeringen bidrar till att läraren motiverar sin bedömning. Han pekar på texten i sin helhet, på dess förtjänster men betydligt oftare på dess brister. Responsartefakten rätt-tecken placeras också det i anslutning till sifferbetyget; läraren har läst, gett betyg och vill markera avslutat jobb. Rätt-tecknet fungerar som en rutiniserad skrifthändelse, en lärarregisserad och förstärkande finalitetsmarkör.

Lärarens responsarbete bär spår av en aktiv lärläsare som sätter ner mycket arbetstid på att läsa, korrigera, bedöma och verbalt kommentera elevernas uppsatser. Naturligtvis varierar lärarens insats från text till text och också mellan lärare. Min bedömning är ändå att variationen är större mellan texter än mellan enskilda lärare.

Det råder alltså ingen tystnadens responskultur i materialets 25 uppsatser. Uppsatserna responderas överlag förhållandevis aktivt och alltid med ett sifferbetyg. Ofta ges också slutrespons. Uppsatserna upprätthåller därmed sin högstatus genom att den responderas på ett omfattande sätt. Tack vare att uppsatsen bedöms med sifferbetyg, får den ännu högre status. Lärarrespons är den enda befintliga responsen i samtliga uppsatser och responsen har uteslutande gjorts på avslutade uppsatser. Kamratrespons förekommer alltså inte i uppsatserna och enbart i en text i det totala textmaterialet.

Igland (2007b, s. 199–207) skiljer mellan processrespons på utkast och produktrespons på färdiga texter. Utkasten visar sig vara mer aktivt responderade¹⁰⁹ med kommentarer till detaljer och delar av texten, medan de färdiga texterna främst innehåller slutkommentarer till texten i sin helhet. De negativa kommentarerna är också vanligare i de avslutade texterna, medan positiva omdömen står i särställning bland värderande kommentarer i utkastet (s. 178). Ändringsförslagen ges också under processen, medan värderande kommentarer överväger i produktresponsen. Iglands resultat går tvärt emot den här studien, där en övervägande stor del av responsmarkörerna är negativt

¹⁰⁹ Igland (2007b, s. 159) skiljer mellan handlingskategorierna värdering och ändringsförslag, vilket inte är fallet i den här studien.

laddade. Av Iglands indelning i process- och produktrespons förekommer endast den senare. 1980- och 1990-talen var processskrivningens stora genombrott såväl internationellt som i Norden. Beklagligt är att den här studiens elever inte tycks bli erbjudna processskrivning i skrivundervisningen, då få texter föregås av utkast och de utkast som förekommer saknar helt spår av respons.

De rutiniserade skrifthändelserna i såväl uppsats som respons inger trygghet och fasta ramar; både skribent och läsare är överens om inom vilken genre de kommunicerar. Samtidigt är det möjligt att rutinen smittar av sig på innehållet. Rutinen rentav fossiliserar en skriftpraktik inom vilken skribenten¹¹⁰ skriver strategiskt och instrumentellt för att uppnå så goda betyg som möjligt (Kronholm-Cederberg, 2005). I värsta fall leder en fossiliserad skriftpraktik till att skribenten inte utmanar konventionerna och vågar nyskapande och kreativitet.

Resultaten ger en sammantagen bild av skriftpraktikerna uppsats och respons som att trygghet går före risktagningar. Fasta elev- och lärarroller i ett slutet responsrum går före en öppen motsvarighet med eleven som läsare av och responsgivare till andra elevers texter. Det stora och oroväckande överslaget av negativ och normerande lärarsvar vittnar om en responskultur som går ut på bristtänkande framför uppmuntran av elevens tilltro till den egna texten.

¹¹⁰ Antagligen föreligger könsskillnader i föresatserna att skriva instrumentellt och strategiskt. Studier visar på skillnader i pojkars och flickors sätt att tackla skrivuppgifter, samt på könen varierande skriftkompetens (Silverström, 2002, 2004, 2008; Sperling & Freedman, 1987; Vagle, 2005). Genusperspektivet ligger däremot utanför den här studiens ramar.

5 Tre skriftpraktiker möts

Det sku borda vara mera kommentarer om själva INNEHÅLLET också i texten. Kanske int alltid hur ... hur texten är skriven. Det är ju klart man ska poängtera det också men ... men det sku vara mera om den här tanken. I den här texten har jag int fått nån kommentar om innehållet.

Rami

Det femte kapitlet och studiens andra resultatkapitel redogör för den narrativa trestegsanalysen. För det första gestaltas de åtta deskriptiva narrativa eller individuella responsberättelserna. Responsberättelserna utgör individcentrerade och simultana konstruktioner av tre empiriska material: uppsatsen, lärarresponsen och responsamtalen. För det andra genomförs en temacentrerad dekonstruktion av de deskriptiva narrativa i nyckelhändelser samt liknande och övriga händelser. Dekonstruktionen spränger individperspektivet och resulterar i linjer av berättelser. Designen följer en logik från lokal till global textnivå. Slutligen lyfts resultaten i ett tredje steg till en rekonstruerande metanarrativ nivå, som förtätar resultaten till mönster av responskultur.

De två första stegen i analysen (avsnitten 5.1–5.2) har för avsikt att besvara studiens tredje forskningsfråga: Vilka är elevens berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen? Det tredje steget (avsnitt 5.3) har för avsikt att besvara studiens fjärde och sista forskningsfråga: Vilka är berättelserna om skolans responskultur?

5.1. Det första steget – så här ser det ut

Det som följer är en resultatredovisning av de deskriptiva narrativa, de berättelser som konstruerats av mig i syfte att gestalta hur modersmålsundervisningens responskultur kan se ut. På vänster uppslag exponeras skrifthändelsen uppsats. Därefter läggs skrifthändelserna lärarrespons på uppsatsen. Den här multimodala bildprogressionen etablerade jag redan i avsnitten 4.1 och 4.2. På höger uppslag placeras skrifthändelsen responsamtal, där informanten berättar om de två tidigare typerna av skrifthändelser. Det initiala yttrandet, själva uppgiftsformuleringen, återges i Bilaga 2. Genom den simultana gestaltningen av yttranden eller skrifthändelser som uppsats, respons

och responsamtal växer ett dialogiskt mönster fram, som också pekar både bakåt och framåt mot tidigare respektive kommande skrifthändelser.

Även om det här första steget i analysen är det mest deskriptiva, innehåller det ett visst mått av tolkning. Uppsatserna och responsen utgör direkta avskrivningar, ett slags råmaterial eller ett första ordningens levda berättelser (Clandinin & Rosiek, 2007, s. 43). Responsamtalen innehåller däremot ett större mått av tolkning eftersom jag dels förtäat ett spretigt talspråk och gjort det mer läsarvänligt, dels också valt att stryka forskarrösten. Här tas steget över till ett andra ordningens berättade berättelser (Clandinin & Rosiek, 2007, s. 43). Enligt hermeneutiken kan forskaren aldrig helt frigöra sig från tolkning; redan i beslutet att visualisera responskulturen enligt den här simultana designen ligger en tolkningsakt inbäddad, vilken i sin tur vilar på min förförståelse, förståelse och intentionalitet (Ödman, 2007) i fråga om skolans responskultur.

På så sätt växer ett deskriptivt mönster av responskultur fram. Läsaren bereds möjlighet att studera uppsats, respons och responsamtal simultant. Med den här designen har jag också en ambition att visa på de kontextförankrade skrifthändelserna som inbäddade i ett socialt och kulturellt sammanhang. Jag visualiserar de enskilda skrifthändelserna i förhållande till varandra i ett slags intimt exponerad och interaktionistisk dialogicitet, men också i förhållande till institutionell, social och historisk kontext. En annan tanke är att den samtida läsningen appellerar till den multimodala hypertextens egenskaper av simultanitet och texter som läggs lager på lager.

Av utrymmesskäl uppfylls inte alltid simultaniteten, då en del responssekvenser inte återges i direkt anslutning på motsatt uppslag. Det sker när det uppstår trängsel mellan responsmarkörerna och jag blivit tvungen att återge tillhörande responssekvenser på föregående eller efterföljande högersida. För att spara på utrymme har också responsberättelsen i undantagsfall återgivits på vänster uppslag när uppsatsen är kortare än responsberättelsen.

5.1.1 Cecilia

	Materialbaserad uppsats 30.8.xxxx	
	Cecilia X-son 2 A	
	nr. 8 Kultur kollisioner	
	(1)	(1)
	Kultur kollisioner kan ske när som helst ←	något allmänt påstående
	i vardagliga livet.	
	(2) I en artikel i Hbl 19.8.1991 skriver G. Faringer...	(2)
	Artikeln som Gunilla Faringer skrivit 19.8.1991	
	i Hbl om "I Columbus kölvatten" skrev hon	
	att "Columbus inledde folkmordet mot ursprungs-	
	befolkningen, som var början till slutet	
	(3)	
	för de indianska högkulturerna på den →	
	(3)	
	amerikanska kontinenten".	
	(3)	(3)
	Jag håller med henne till en viss del. →	füll ut raderna!
	(3)	
	Jag tycker att hon verkar skylla allt	
	(3)	
	på Columbus, det är ju hans män →	
	(3)	
	som bär största skulden till de indianska	
	högkultureernas utplåning.	
	En kultur kollision kan bero på att	
	man inte vet eller inte har kunskap om	
	(4)	
	andra länders kulturer. ← Förklara närmare	(4)
	Jag kan förstå att det skedde en kulturkrock	
	mellan Columbus och indianerna eftersom på den	

(1)	<p>”Kulturkollisioner kan ske när som helst i vardagliga livet.” Läraren har skrivit att ”kan ske när som helst” är ”något allmänt påstående”. Jag vet int riktigt, liksom, att menar han att man int kan skriva ett sånt här allmänt påstående? Vi hade int alls tid att gå igenom uppsatserna, att vi fick dom bara såhär. Kanske att det är mera som så där talspråk eller såhär. Eller jag vet int riktigt. Nå, nog tycker jag att kulturkollisioner kan ske när som helst så här. Kanske han då int tycker det. Att det är som mera sån här, att jag borde ha skrivit någån sån här, typ specifikt att när det händer.</p>
(2)	<p>”<i>Artikeln som Gunilla Faringer skrivit 19.8.1991 i Hufvudstadsbladet om 'I Columbus kölvatten' skrev hon att 'Columbus inledde folk mordet mot ursprungsbefolkningen, som var början till slutet för de indianska högkulturerna på den amerikanska kontinenten'</i>”. Läraren hade skrivit att ”i en artikel i Hufvudstadsbladet 19.8.1991 skriver G. Faringer”. Att jag hade kastat om de där ordena och så här. Han vill att man ska skriva sådär. (skratt) Nej men, att då jag har skrivit att Faringer har ”<i>skrivit</i>” och att det är, hon ”skriver” ju, då. Den här Gunilla Faringer så hon skrev ju den DÅ liksom. Hon har ju skrivit den liksom. (skratt) Det är svårt att förklara, men att jag borde ha skrivit ”skriver”, för att det är ju så. (fniss) Jag hade helt glömt bort det. För vi hade int gått igenom nå såna här regler före vi skrev den här uppsatsen. Nog låter det ju bättre, som hela den där meningen som han har rättat. Nja. (skratt) Om det här med de här hänvisningarna så hade vi i varje fall förra året att läraren sa att såhär måste ni skriva alltid då ni skriver en sån här uppsats. Att man just ska inleda det: ”I en artikel i” så här. Så här standardformulering. Jag tycker nog ändå att man borde så här få formulera sig som man vill. Så här. Men det kanske då blir fel enligt läraren. Att det int går att säga så, eller som ... mm.</p>
(3)	<p>Skriv upp eller att ”füll ut raderna” har läraren skrivit. Nå, det har bara blivit för jag skriver alltid sådär, att jag int fyller ut. (fniss) Jag har som int tänkt på det före det, jag har som aldrig fått den kommentaren förr. Nå det är ju BRA att han säger det för nog kommer de ju säkert sen att vara i studentexamen också att dom ser på det, så det är ju bra att han nu då har sagt det när ingen tidigare har sagt. Så att jag hinner lära mig att rätta det, att jag int fortsätter att skriva såhär. Kanske texten blir kortare då? (fniss) Hm. Och man måst dela på ordena.</p>
(4)	<p>”<i>En kulturkollision kan bero på att man inte vet eller inte har kunskap om andra länders kulturer.</i>” Läraren har kommenterat ”Förklara närmare.” (skratt) Men alltså, jag tyckte att det kommer fram sen här SENARE i uppsatsen så här. Men att han kanske då int tyckte det. (fniss) Men jag borde ju ha lagat det genast efter den här meningen, eller skrivit det här före det där andra. Kanske för att jag just har den här meningen här att han vill att det ska genast komma efter det, sen så att man förstår sammanhanget. Det hoppar lite. Det är här sen det börjar. Här direkt efter fortsätter jag med, nå det är den där kulturkrocken då mellan Columbus och indianerna. Så att det har jag ju int, nå på sätt och vis har det ju med det här att göra. För int visste ju han nånting om dom där indianerna, eller hans dom här männena. Före dom kom dit. Men jag har ju int som hänvisa alls till det här som jag har sagt tidigare. Jag skulle ha kunnat skriva som till exempel då Columbus träffade indianerna och så där. Gett som exempel.</p>

	här tiden visste man ju inte ens att det existerade	
	olika länder, ännu mindre att det fanns olika	
	kulturer.	
	Gunilla Faringer skriver också i samma artikel	
	(19.8.1991) att om minnet av Columbus skall	
	firas eller sörjas?	(5)
	Jag anser att man inte direkt behöver fira	+
	Columbus eller sörja. Jag tycker att man	Bra med egna
	kan komma ihåg honom som en person som	synpunkter!
	var väldigt nyfiken på hur jorden såg ut.	
	Jag tycker att det är mycket synd att han	
	aldrig fick veta att det var Amerika som han	
	upptäckt.	
	Columbus möte med indianerna är säkert den första	
	kulturkollisionen vi minns.	
	(6)	(6)
	Kulturkollisioner kan ske när som helst,	upprepn.
	var som helst.	
	För mig betyder ordet kultur: språk, seder, vanor,	
	musik, dans, konst och teater.	
	Till Finlands kultur hör det till att: bada bastu och	
	grilla korv. Finländaren är ganska inåtvänd och tyst,	
	vilket utlänningar ofta betraktar som att finländarna	
	är kalla och sura människor.	
	(7...)	↓
	I Spanien är människorna högljudda och gestikulerar	

med armarna då de pratar.	
Till Spaniens kultur hör det också till att	
man tar "siesta" på dagen, de går ofta ut och äter på	
restauranger och då är hela familjen med t.o.m.	(7)
mormor och morfar och farmor och farfar.	Hur kopplar du till en kollision?
Spanjorerna äter senare än oss finländare.	När blir det en sådan?
De "håller i gång" länge på kvällarna oftast enda	
in på nätterna, också barnen. Spanjorerna	
kan också slå sina barn öppet på gatan, i Finland	
skulle vi se det som barnmisshandel.	
I t.ex Saudi-Arabien ser männen ner på kvinnorna.	
Kvinnorna måste täcka in sin kropp och sitt hår!	
I sådan här länder är det oftast vanligt att	
flickorna redan vid ung ålder är bortlovade.	
I Spanien och i många andra länder kring	
medelhavet hälsar man på varandra med en puss	
på vardera kinden, medan vi finländare bara	
(...7)	
säger "hej".	
Finländarna verkar ofta se negativt på nya saker	(8)
medan t.ex. amerikanare tycker att allt är	Du har refererat om många andra kulturer, men du har inte sagt när och hur det blir en kollision!
överdrivet bra.	
*	
Då man far som turist till ett annat land så	
bör man nog veta lite om landets kultur och	
så finna det ju ett ordspråk som lyder	

	”ta seden dit man kommer”.	
	Det kan ju vara svårt om man växt upp i	
	Iran och så måste man fly p.g.a krig, så	
	kommer man till ett land i Norden. Nog skiljer ju sig	
	vår kultur ganska mycket från deras. **	
	(9)	
	I berättelsen om ”den vite mannen” skriver	(9) Nytt stycke
	(10)	
	söderhavshövdingen Tuiaviis om hans resa i	(10) ord
	Europa. Han skriver att ”ju mera äkta en europé man	
	är, desto fler saker behöver man”.	
	Det står också i texten hur trötta och sorgsna	
	européer är. Jag tror att Tuiavii menar att	
	man klarar sig bra med det man har, att pengar	
	gör att man bara vill ha mer av det goda.	
	Om man kommer från en söderhavsö och jämför	
	det t.ex med Paris så är det ju nog en enorm	
	skillnad, både på människorna och miljön.	
	Många berättelser handlar om vita mot mörkhyade.	
	(11a) färgade (12a)	
	Oftast är det att vita behandlar mörka dåligt	(11b) o
	också i Tuiaviis berättelse kommer detta fram.	(12b)
	Jag tror att mycket beror på att det har varit så	men.byggn.
	här, vita sålde och använde mörkhyade som	
	slavar. Jag vet inte om man kan kalla det här	
	för en kulturkollision, på sätt och vis är det	
	ju det. Jag tror att främsta orsaken till slavhandeln	

(9)	” Nytt stycke. ” Kanske att jag borde ha som börjat raden på något sätt inåt eller nåt, men jag tycker nog att det är som nytt stycke. För att jag har ju int börjat på samma rad. Jag sku ju ha kunnat skriva hit ** ¹¹² också det där ” <i>I berättelsen...</i> ”. Men läraren tänker väl då jag annars också som lämnar som såhär ¹¹³ . Jag vet int. Jag har själv tänkt att jag börjat på ett nytt stycke. Han har kanske int förstått det då kanske för att jag hela tiden skriver just såhär, inåt såhär. Att jag lämnar här ändå så här rum. Så vad heter det, jag sku ha borda som börja längre inåt på raden. Eller hoppa över en hel rad, en hel rad. Det sku vara tydligare att det är nytt stycke. Så att flytta det här ” <i>I berättelsen</i> ” lite inåt såhär. För det börjar med ny sak.
(10)	” <i>I berättelsen om den vite mannen skriver söderhavshövdingen Tuiaviis om hans resa i Europa.</i> ” (fniss) Det sku borde vara ”om sin resa” istället för ”hans”. Läraren har skrivit ”ord”. Jag tror jag bara skrev såhär. Bara så att jag sku få den färdig. (fniss)
(11a) (12) (11b)	” <i>Många berättelser handlar om vita mot mörkhyade. Oftast är det att vita behandlar mörka dåligt ... också i Tuiaviis berättelse kommer detta fram.</i> ” (11a) Läraren menar att ”mörka” sku borda vara ”färgade”. (12) Vad är det? (12b) ”Meningsbyggnaden”? Ja, (12a) det där komma. Hm, jag borde ha ändrat om meningen. På nåt vis. Meningen börjar här vid ”oftast” och slutar vid ”fram”. Mm mm kanske ... Kanske sku det borda vara två skilda meningar? (11b) <u>Vad betyder det där (11b) då?</u> Jag vet int. (skratt) Jag vet int. (skratt) <u>Hm, vi kanske kan dra nån slutsats om vi går till följande (13b) ... likadant tecken.</u> Kanske det är att ... för här har jag ju också ett annat ord. Att det borde vara ett annat ord istället för det där. Att det är det, som det betyder det där märket. <u>Hm. Vad skulle det kunna vara för bokstav om man tänker att det är en bokstav?</u> ”T”, kanske int. Ingen aning. (skratt) <u>Ja, men om du läser den där meningen som börjar med ”Jag tror”.</u>
(13)	” <i>Jag tror att främsta orsaken till slavhandeln och att mörkhyade blev allmänt dåligt behandlade var för att de såg annorlunda ut.</i> ” (13a) ”Dåligt” borde ersättas med ”illa”. Det är nog som, det låter ju bättre med ”illa”. För ”dåligt” är som typ att man är dålig på nånting eller som såhär. Att det borde va som ”illa”. Mm. Det låter myki bättre. <u>Men om vi då funderar. Det är samma markering (11b, 13b).</u> Ja. (skratt) Det är att byta ord i alla fall, att det är någo fel med ordet. <u>Jag tror att det där (11 b, 13 b) betyder ”o” jag. Jå. Att det betyder ”o”, ord eller ordval. På samma sätt som det där ”o” (11b) ord där. Jå.</u>
(14)	Och så har läraren skrivit ” kanske även andra orsaker ”. Men jag har ju skrivit här att jag TROR, att det var för att dom såg annorlunda ut. Att det är ju vad JAG tror. Att det är ju som okej om det är andra orsaker, ingen kan ju veta det, för det e ju som ... såhär. Som då det är såhär att man ska skriv som egna åsikter och såhär vad man själv tycker och sånt, så tycker int jag att läraren kan som bedöma det. Som om jag sku ha skrivit att jag VET att främsta orsaken ... så då skulle det ju vara annat för man VET ju int.

¹¹² fortsatt på föregående rad¹¹³ ojämnhöjerkant

	(13a) illa	
	och att mörkhyade blev allmänt dåligt behandlade	(13b) o
	(14)	
	var för att de såg annorlunda ut.	(14) Kanske även andra orsaker!
	Jag anser att Tuiaviis drar alla vita över	
	(15a) kam	
	samma streck men det finns det ju nog	(15b) uttr
	många som gör t.ex en turk våldtar en	
	kvinnor, så är det att turkarna våldtar kvinnor.	
	Det är så otroligt fel!	
	Jag tycker att alla borde lära sig om olika	
	länders kulturer just för att undgå	
	kultur kollisioner!	
	(16)	
	70 p 7	(16)
	(17)	
	Du kommenterar nog texterna	(17)
	i viss mån, men du talar	
	också om mycket annat som inte	
	direkt är en kulturkollision.	
	Du hade kunnat ha färre exempel	
	på 'stereotypier' på s. 3-4 och	
	i stället tala om när det	
	därför kan bli en kollision och	
	hur man kunde undvika dem.	

(15)	<p>”Jag anser att Tuiaviis drar alla vita över samma streck, men det finns det ju nog många som gör till exempel...” (15a) Läraren tycker att jag borde ändra det där ”dra alla över samma streck” till ”dra alla över samma kam”. Jag har i varje fall hört sådär att man kan säga dra alla över samma streck. Men jag vet int. (15b) Där står hm ... ”ut” ... ”uttryck”? Nej vad kan det va? ”Utr” ... Hm. ”Uttryck”. Hm. Ja, ja. Men jag tror det kommer från finskan. För där så är det ju som typ ”kaikki samalla viivalla”¹¹⁴ eller så här. Att jag därifrån då har som direkt översatt. Det kan ju vara det.</p>
(17)	<p>”Du kommenterar ... nog ... texterna ... i viss mån, men du talar också om mycket annat som inte direkt är en kulturkollision.” ”Du hade” ... VA! ”Du hade” vad står det? ... ”Du hade” ... Vad står det? (skratt) ”Du hade” ... VA? (skratt) ”klinnat, klimat”? VA E DE DÄR? ... Ingen aning! ”Du hade blåblå (skratt) bra före exempel på stereotyper på sid. tre till fyra ... nu i stället tala om när det därför kan bli en kollision och hur man kunde undvika dem.” Nej ... ”Du hade hmhm ... bra före exempel på stereotyper.” ... ”FÄRRE exempel på” ... ”Du hade ... KUNNAT HA! ... färre exempel på stereotyper på sid tre till fyra” ... ”du”, ”nu”? (skratt) ”Och” tror jag det är ”och ... i stället tala om när det därför kan bli en kollision ... och hur man kunde undvika den”. (skratt) Jag borde just ha skrivit säkert ”då sker en kulturkollision” just då jag har jämfört Finland med Spanien och såhär. Nästa gång ska jag skriv ut (fniss) såhär ... vad jag menar ... allt ner på papper. Så att den som läser förstår precis vad man menar såhär. Nog är det ju lättare att läsa om det är tydligt såhär vad den menar. Så blir det int några missförstånd och så här. Om ”stereotyperna” så är det säkert just det då jag hade skrivit det där om siestan och ... alla såna här. Just det där Finland-Spanien. Men att det var ju som det jag menade, att just om man far typ till Spanien eller om nån kommer till Finland och så är dom helt såhär att ... då man typ går och vinterbadar och sånt här. Att man måste ju få reda på ... eller som ta reda på om den här kulturen som dom har i landet då ... före man far dit. Just för att det int ska ske en kollision.</p>
(16)	<p>Nå läraren har ju nog skrivit liksom vad det var som var såhär, som att jag borde ändra på. Så det är ju det som då säkert har dragit ner vitsordet. Och sen helheten ... av uppsatsen. Såhär. Men att ... ja ... det sku ju nog ha kunnat vara lite högre ... vitsord. Kanske nog en åtta. Såhär. Att ja. (fniss) Jag är int nöjd med vitsordet. Nej. (skratt) Men det har jag märkt just att då man ska skriva nån ... sånhär uppsats så är det oftast om man int har ... sån här samma åsikter som läraren ... så drar det också ner på vitsordet. Så det tycker jag är JÄTTEfel för det var MASSOR som hade ... just för att om vi har på timmen att vi ska kommentera nånting att ”vad tycker DU?”. Sen om man säger vad man tycker så ”nä, nä”. Så det tycker jag är JÄTTEfel av läraren, då han frågar att vad man TYCKER och det har hänt jätteofta nu på den här perioden. Och på ettan var det också en annan lärare, så han gav som sju typ åt alla, och under sju. Åtta var det</p>

¹¹⁴ finska; kaikki (alla) sammalla (samma+på) viivalla (streck+på); motsvaras direkt översatt av ”alla på samma streck”.

Cecilia

tror jag en som fick då vi hade sån här uppsats för att han int hade samma åsikter. Sådär. Hm. Att om läraren tycker att "nä herregud det här är helt fel" ... som att. Lärarna borde som ta bort sin egna såna här, vad dom har för såna häråsikter. Jag tror att den här läraren har haft ... en annan åsikt. Men just som det framgår på timmarna så här. Lärarna tycker ju int om då man typ HAR en annan åsikt än vad dom har ... som jättemycket den här perioden så har det varit sådär att "NÄ, NÄ". Många har påpekat just åt den här läraren att "du kan ju inte säga att det är fel". Som då han frågar att, ja "vad tror NI?". Sen om man säger vad man tror "Nä, inte kan det ha varit så." Så det är lite sådär att. Alla blir nog ganska arga och sådär, då han frågar att "vad tror ni om den här?", då vi har haft om nån sån här författare att ... "vad tror ni som att författaren har menat med?" som då vi har som läst dikt. Men då man säger vad man TROR: "nä, det är fel". Att "Nä, int tror jag det int. Att int kan det, nä nä, int är det sådär." Så det är ju ... kanske man tolkar dikten på nåt annat sätt än honom. Att det är ju som svårt när vi är tretti stycken i klassen att få alla tretti att tycka samma som honom. Och int vet ju HAN heller vad den där författaren har menat. Liksom ... om int det hade stått nånstans, och det hade int gjort det då vi frågade att om han har LÄST det nånstans då han var så emot VÅRA förslag. Och då var det nog största delen som tyckte som samma sak ändå, att VI hade en åsikt och HAN hade en annan. Han tyckte bara att det var vi som hade fel. (skratt) Hm, ja ... för han har FÅTT det att verka som att ... han HAR sina egna åsikter och sen så, så liksom ... BRYR int han sig eller sådär. Han har som att hans åsikter är rätt. Sådär. Jag har ingen aning hur man ska skriva uppsats med tanke på det här. (skratt) Ingen aning för då är ju ens egna åsikter, man kan ju inte börja fundera att vad tycker läraren om det HÄR nu då. Och sådär. Att det är väl ens ... att man håller fast vid sina åsikter. Och så här. För man vet ju själv vad man har, sådär. Och sen om läraren då tycker att "nä, det är fel" ... men man själv tycker att det är rätt så man kan ju int ändra på det som man tycker. Nog skriver jag oftast mina egna åsikter sådär. Men som just då det var ... i ... på ettan ... så hade vi en lärare och han var ganska sådär som ... int nu rasistisk, men som lite sådär att ... typ sådär. Det framgick att han var lite halvt sådär. Så var det just då också att vi skulle skriva om nå såna här kulturer eller nåt sånt här. Så var det som sen att han kommenterade allas uppsatser att det var som så dåligt för största delen var ju som EMOT rasism, så det var som sådär. (fniss) Hm. Men nog tror jag det sku som vara ganska svårt om JAG som sku vara lärare och sen sku just nån vara typ sådär ... rasist som jag är helt emot eller sådär och så skulle den skriva en uppsats om hur bra det är att vara rasist och sådär. Så nog sku JAG också ha svårt som att ge nå höga vitsord till den uppsatsen ... om jag som sku vara helt emot det. Som sådär, så det är ganska svårt att bedöma såna där uppsatser med åsikter. Den här gången drogs vitsordet ner, kanske just för att jag int har skrivit ut att det är en kollision som sker. Att jag själv har tänkt att den som läser det förstår vad jag menar. Men att jag måste som i fortsättningen börja som skriva ut allt sådär.

5.1.2 Ninni

	Modersmålsuppsats kurs 3	
		Ninni X-son 2B
	5B Sanningen om syndaflo den	
	Sett ur en kritisk synvinkel är Bibeln egentligen inget annat	
	än en samling berättelser. Ingen vet längre hur stor del av	
	dem som är sanna. Sant är dock att man kan finna	
	ett uns av sanning i alla berättelser som finns.	
	Ett försök till att framlägga sanningen bakom Bibelns	
	berättelser om syndaflo den gör Birgitte Svennevig i tidningen	
	Illustrerad Vetenskap ur 10/1999. Enligt berättelsen i Bibeln,	
	1 Moseboken kap. 7–8, är Noa den enda som varnas	
	och därför undkommer i sin ark tillsammans med sin familj	
	och ett par av varje djurart. Liknande berättelser finns dock	
	i flera andra kulturers religiösa skrifter konstaterar Birgitte	
	Svennevig. Hon pekar också på det faktum att många har	
	försökt finna spår efter berättelser och då speciellt på berget	
	Ararat där Noa enligt berättelsen slutligen träffade på land,	
	men att inga seriösa forskare tror att man någonsin kommer	
	att hitta arken. Arken är dock inte längre ett krav för	
	att bevisa att det ligger någon sanning bakom berättelsen	
	om syndaflo den.	
	Birgitte Svennevigs artikel bygger till stor del på	

(1)	<p>Nå, jag har ju inga stavfel mer än det där ”men” som jag int har nån aning om varför (skratt), jag har skrivit sådär. Det var nog något tillfälligt tror jag. Nä, men jag vet att ... nog finns det ju många som INT skriver helt felfria uppsatser och som har både språkfel och stavfel och sånt här ... att drar det NER på deras vitsord? Det BORDE det ju i princip göra. Eller går han bara på innehållet? Int har jag funderat så mycket över det heller tidigare. Det är så länge sen jag hade modersmål. Jag hade det på ettan¹¹⁵. Vi skrev nog på ettan men då funderade man int så mycket över bedömningen, men ... jag tycker jag har börjat fundera lite mera på det nu. För att studentskrivningarna kommer ju närmare och då måste man veta såhär att vad ser dom på ... också ... DÄR ... helst, så att man inte gör någo såna där fel sen som drar en massa poäng. Jag tänker en del på skrivningarna. För att det är ändå ... om vi ska skriva nånting på hösten nu så ska vi anmäla oss i maj ... och så ... i sommar ska jag gå abi-kurser i både finska och engelska. Så vet jag att ... till realen så heter det i alla fall att man borde läsa tidningarna ungefär ett år innan, så då ska man läsa dem extra noga. Så det finns nog med. Så är det de här ständiga kurserna att ... vad ska jag läsa för kurser och vad behöver jag i så fall för om jag ska utbilda mig. Eller jag SKA utbilda mig men till VAD vet jag int riktigt ännu. Så att vad behöver jag för kurser till det och ... får jag in dom ... och i så fall int ... att hur ska jag ändra om det? Jag vet att det är ett ÅR tills vi SKRIVER sådär egentligen men ... i alla fall.</p>
(2)	<p>Lärarkommentarerna¹¹⁶ består int av så hemskt mycket. (fniss) ... Att ... jag tror nog att det finns mera att kommentera säkert ... Jag vill gärna ha ... en kommentar på det jag skriver. För att veta vad jag kan göra annorlunda, till nästa gång. Jag kan se att han har tyckt att det har varit en ”välskriven uppsats” och att jag har ”gott språk”. Och ... ”väl avvägda åsikter” men att jag borde ha tagit in den ... aspekten att hur korrekt forskaren är. Och när jag läste den nu så märkte jag att ... jag har byggt upp det på det sättet att den här forskaren har ... rätt, att det är så det var. Jag har utgått från det. Att jag har int tagit in det att ... om hon har fel, hur är det då. Eller int hon ... det var någo amerikaner. Det var en hon som hade skrivit om det. Man borde nog antagligen göra det. För att få full poäng sen ... senare ... eller väldigt goda poäng i alla fall så måste man ju ta det från många olika håll. Att fast man kanske skulle ha då som jag har det att uppsatsen bygger på ... att det är rätt det som hon säger ... så måste man ändå ha med det nånstans ... att det är int 100 procent säkert att det är hon som har rätt. Fast min uppsats ändå bygger på att hon har rätt så måste jag kommentera nånstans. ... Men det är svårt tycker jag så. Det är så mycket att tänka på sådär. Det är så med alla essäsvår att man måste se det ur så många olika synvinklar och sen att försöka få ihop det till en text är inte alltid</p>

¹¹⁵ första läsåret i gymnasiet

¹¹⁶ Av utrymmesmässiga skäl låter jag Ninnis responsberättelse löpa från uppsatsens första sida trots att Ninni berättar om ställen längre fram i texten. Dessa markeras med sifferparenteser på samma sätt som i de andra responsberättelserna.

	en teori som sammanställts av de amerikanska maringeologerna	
	William Ryan och Walter Pitman. Enligt deras teori skulle	
	Bibelns berättelse om syndafloden basera sig på en verklig	
	händelse för 7500 år sedan. Den händelse de avser är då	
	Medelhavet bröt igenom Bosporen och skapade en förbindelse	
	till Svarta havet. För 7500 år sedan sköljde den sista	
	smältvattenvågen efter istiden över Europa och Ryan och	
	Pitman tror att vågen fick vattnet i Medelhavet att stiga så	
	mycket att ett genombrott skedde.	
	Det var en verklig naturkatastrof. Genom den smala	
	kil som nu bildats i landtungan strömmade femtio kubikkilometer	
	vatten per dag, vilket motsvarar 200 vattenfall stora som Niagara,	
	och dånet av vattenmassorna kunde höras 500 kilometer	
	därifrån. Vattenståndet i Svarta havet steg med 15 centimeter i	
	dygnet och det tog 300 dagar innan vattennivån utjämnats	
	i de båda haven. Då hade vattnet stigit med 150 meter	
	och enorma arealer åkermark var översvämmad. Människorna	
	hade dock tid på sig att fly och de vandrade iväg	
	åt olika håll. Med sig förde de berättelser om det som	
	hade hänt.	

så lätt, tycker jag. Det är lättare att se det från ... berätta det från ett håll ... istället för att börja hoppa sådär mitt emellan ... från den HÄR sidan är det så ... och ser man från den DÄR sidan så är det så och så går man ännu lite framåt så måste man komma från den sidan IGEN och så den sidan och så ...

"**Välskriven uppsats**" hm ... jag är nu int så nöjd med den ... egentligen. Jag kan hålla MED det han säger att jag har "**gott språk**" och det tror jag faktiskt att jag har. Men ... om den nu är så HEMSKT "**VÄLskriften**" vet jag nu int.

När jag läste den NU så ... jag har ju till exempel int ... jag hade utgått också från att alla känner till Bibelns berättelse om Noaks ark och syndafloden. Att jag, det har jag utgått ifrån, men det borde man ju int göra, för att man vet int vem som läser den. Så jag borde kanske ha tagit den så där i kortversion, nästanstans där. Okej, den hänger nog IHOP. Det gör den. Det har int blivit några franska streck eller något sänt där. Jag tycker int att här finns något stycke som är helt sådär ... som int har med resten att göra. Men jag tror nog att man skulle kunna skriva en bättre uppsats. Men jag var int så hemskt inspirerad. (skratt)

Det fanns bara int riktigt nån uppgift som intresserade mig sådär eller som jag tyckte att ... ja men det här har jag på nåt sätt erfarenhet av eller att jag har hört nåt om det tidigare. Egentligen är den här ju en sida för kort. Jag tror att man ska skriva mellan en till två såna här koncept- konceptpapper. Jag tyckte läraren sa det, före. Vi gick nog igenom kort före hur man sku skriva. Men jag vet int. ... Det beror ju på hurudan uppsats det är också, att det kan ju hända, att det blir sämre poäng också om man skriver den för lång, och försöker dra ut det. Det är väl därför som jag int tycker så mycket om den här sista sidan heller för att det är på den som det mesta av mina egna funderingar kommer i så fall. ...

... Jag tycker int att det blir en ordentlig avslutning. Som jag har hört det så ska det finnas en INLEDNING, och så ska det finnas då den där själva TEXTEN och sen ska du ha en AVSLUTNING. Och helst så ska avslutningen vara så bra som möjligt för att det är ändå den som blir kvar. Att det är det som du har läst sist. Och INLEDNINGEN på den här uppsatsen så den är jag helt nöjd med. Och i huvudsak texten så är väl okej, men sen har jag int fått till nån avslutning, tycker jag själv. Int en sån som jag i så fall skulle vilja ha, för att det ska vara en riktigt bra text. Läraren har liksom kommenterat uppsatsen som en helhet och int alls ... int alls tagit upp nånting av det som jag har skrivit om. Att det var en "**välskriven uppsats**" säger int så mycket om just den HÄR texten. Det kan ju ... Det finns säkert många välskrivna uppsatser som är skrivna på HELT olika sätt. Att jag börjar fundera på ... på VILKET sätt är den här "**välskriven**"? Vad är det som gör den "**VÄLskriften**"? Det säger han int nånting om ... tycker JAG. Och jag har int frågat honom. Jag tror int, att om man går och frågar lärarna sen så int kan dom säga utan då måste dom i så fall läsa uppsatsen på NYTT och så måste dom börja fundera att varför sa jag att det var en välskriven uppsats. Tänk om dom ändrar åsikt andra gången. (skratt) Det kan jag nog riskera, men ... det är ju värre för DOM än för MIG, om dom plötsligt int sen kan svara på varför dom skrev att det var en "**välskriven uppsats**" ... när dom

	Berättelsen gick vidare från mun till mun. Den ned-	
	tecknades i människans tidigaste skriftspråk, 2500 år efter det	
	att händelsen ägt rum. Berättelsen är nu spridd vida omkring	
	och dramatiken har stegrats. Enligt Bibelns berättelse översvämmades	
	hela jorden men så var alltså inte fallet i verkligheten. Det	
	fanns inte heller endast en Noa, utan flera, eftersom	
	människor flydde undan vattenmassorna både till fots och med	
	båt. Människor älskar dock att överdramatisera och i den	
	(1) d	
	kristna tron passade det bättre men endast en rättfärdig	(1)
	överlevare. Sanningen om hur det egentligen gick till glömdes	
	bort och inte förrän nu har den verkliga historien	
	klarlagts.	
	Det finns alltså en viss mån av sanning även i Bibelns	
	berättelse om syndafloden. Berättelsen i sig är otrolig, att hela	
	jorden skulle översvämmas kan inte vara sant, men efter en	
	närmare granskning kommer kornet av sanning fram. Det var	
	en fruktansvärd katastrof det som hände för 7500 år sedan	
	och den blev bara värre då avståndet till den växte.	
	Men grunden till Bibelns berättelse återfinns i vår historia.	
	Jag vill gärna ha kommentarer, tack!	

andra gången dom läste det plötsligt tyckte att men det var nog int så bra sen heller. Vad ska dom säga då? Jag vet int om dom faktiskt, om ALLA elever sen sku, alla som har fått kommentaren ”**välskriven uppsats**” faktiskt skulle komma och be honom förklara, att varför står det ”**en välskriven uppsats**”. Jag vet int om han sku börja läsa om alla, och ge kommentarer. Det tror jag int riktigt på. Jag tror det skulle vara enklare om dom sku fundera, när dom läser den och ger sina kommentarer. Att dom skulle skriva ut det då. ”**Välavvägda åsikter**”. Jaa ... jag vet nu int hur noga han har läst det där textmaterialet för att ... okej nog har jag väl egna åsikter i uppsatsen också ... men ... det sku jag säga främsta åsikten är ju att det är dom här forskarna som har rätt. Och det är ju det som går genom hela texten. När jag läst kommentarerna så var det bara att ”Jaha, okej”. Att jag skulle vilja ha lite mera kommentarer och int funderade jag närmare på det, men nu så började jag fundera att vilka åsikter så menade han EGENTLIGEN? För att jag hittade int så många av mina egna åsikter här. (skratt) Det sku int förvåna mig om han inte läst igenom materialet. Jag vill ha mer kommentarer men lärarna orkar int skriva kommentarer. Int han som vi har HAFT i alla fall. Att jag vet int vad han har gett för kommentarer, om han har gett längre kommentarer åt andra, det kan hända. Jag har int sett de andras uppsatser. Vi tog bara uppsatsen och gick ungefär. Det var ... det var sista provet för dan. Då orkar man int så mycket mera. Jag vet int om han har rättat andras stavfel, men han hade i alla fall streckat under och skrivit nånting i kanten sådär att om det var... Jag hörde att det var nån som frågade att vad betyder det där. Och då sa han någån att det var predikatsfel eller något sånt här. Jag vet int vad det var. Men det hade han tydligen gjort ... i alla fall. Nog vet jag att det är svårt att kommentera texter så där och ge utvärderingar men, det tycker jag nog själv ... när alla lärare och sånt där ... ger en lapp att nu vill dom ha en utvärdering av deras kurser så ... Det är nog svårt men jag tycker han är ju ändå lärare så han skulle kunna göra det ordentligt. Jag antar att han har ansett att det int finns så mycket att kommentera Eller vad han nu har funderat Det är nog INT egentligen en SÅ bra uppsats som han säger i sina kommentarer och i vitsordet. (skratt)



	(2)	
Väl skriven uppsats	väl avvägda åsikter	(2)
gott språk	MEN är forskarna fullst. trovärdiga?	
	(4)	
	-	
(3)	9 1/2	(3) (4)

(3)	”9 ½”. Ja, det är också en kommentar ... Och jag vet int riktigt hur han har gett dom här vitsorden ... faktiskt. Att ... i andra uppsatser eller språk uppsatser så vet jag att man räknar bort poäng för hur grova feLEN är, man kan ju få 99 poäng för en uppsats och så kan du ha ... jag vet från mina finska uppsatser (skratt) att du kan ha niepoängsfel och sjupoängsfel och så är det då fem, tre och två och ett ... jag vet int riktigt den där skalan. Och så räknas det då för varje sådär att där har du ett grovt fel då är det nio poäng bort från det där 99 och så ser du då att har du kvar 60 poäng så är det då 60 för det men sen ser du ... du ser ju int bara på feLEN utan du ser också på innehållet och språket ... lite ... att orden, kan du uttrycka dig på flera sätt. Att kan du flera ord för barn istället för att skriva barn, barn, barn, barn, genom hela uppsatsen. Att kan du hitta någo andra ord för det? Så det sku jag kanske vilja veta lite mera att vad han har bedömt. Nu har jag ett vitsord där men vad gör jag med det om jag int vet egentligen att är det då... Nå antagligen anser han väl att det är en bra uppsats då, vitsordet är ju bra också för den så. Han kanske anser att jag är en bra skribent och att jag vet om det eller nåt sånt att jag int behöver så mycket kommentarer till det jag skriver. För jag vet ju som sagt int vad han har gett till dom andra. Men jag tror nog att alla behöver feedback på det dom gör för att ... man kan aldrig bli så bra att man int sku behöva någo kommentarer som ... gör att man kan skriva bättre nästa gång. Nog vill jag ju veta vad andra tycker att jag kan ändra på så att det blir bättre till nästa gång. Eller i alla fall så att jag kan TÄNKA på det när jag skriver.
-----	---

5.1.3 Olga

Modersmål kurs 3	Olga X-nen IIC	
(1)		(1)
RUBRIKNUMRET MÅSTE SÄTTAS UT!!		
	<u>Att sova är inte bortkastad tid</u>	
Vem har inte någonsång funderat på att man faktist		
sover bort halva sitt liv, livet som redan är så kort.		
(2a) så funtad		
Men i praktiken så är människan byggd att hon		(2b) o
(3a)		
är tvungen att sova, det har vi alla säkert märkt		(3b) men bygggn
(4a)		
någonsång när vi är helt sluta och bara väntar på att		(4b) f
(5a)		
få gå och lägga oss, då tänker vi nog att livet är underbart		(5b) men.bygggn
(6) vi		
när man får sova!		(6)
I dagens samhälle utnyttjas tiden maximalt		
(7)		
och då lämnar det inte så mycket tid för att sova. Då		(7) o
är man vaken med blodsprängda ögon och skulle		
helst av allt vara en varelse som klarade sig		
vara vaken både natt och dag.		
I artikeln "Kronologi – ny vetenskap", ur Björn-Erik Roos		
och Inger Atterstam, Den gåtfulla sömnen, sägs det		
att "De flesta sover numera sannolikt för litet och		
för att bekämpa sömnigheten och klara av kraven		
tillgriper vi uppiggande medel som kaffe och cigaretter."		
Detta betyder att vi ersätter sömnen med andra		

(1)	Jag har nog alltid lagat rubriknummer men den här gången så glömde jag bort det. Att det var nu bara ett ... slarvfel.
	<i>"Men i praktiken så är människan ... byggd att hon är tvungen att sova, det har vi alla säkert märkt nångång när vi är helt sluta ... och bara väntar på att få gå och lägga oss, då tänker vi nog att livet är underbart när man får sova!"</i>
(3a)	(3) Nå för det första har jag ganska lång mening, jag har lagt komma. Att när det är ny sak så ska det börja på nytt stycke, men när jag skriver ... så jag stannar int upp och tänker på det utan ... det bara blir automatiskt så många kommatecken. Att det är ganska mycket onödigt. Alltså när jag skriver så vill jag skriva så att den som läser förstår ... vad jag menar. Men att då lagar jag så mycket exempel ihop i samma mening så att man ska ... så att man förstår att det hör till det där så blir det som en enda lång mening och en röra på nåt vis. Nå jag tycker nog att jag har lagat ganska många kommatecken, eller lång mening att det tycker jag nog ... att man sku kunna förkorta det. Att när jag läste nu just igenom det nu så tyckte jag att man söker efter en punkt på nåt vis. Men så fortsätter meningen och fortsätter på nytt fast man skulle kunna ... avbryta den.
(2a)	(2a) Och "så funtad" ... det förstår jag int heller riktigt vad han har menat med. Att jag har inte hört det ordet förr. När det ska vara egentligen "byggd". Nå jag sku ha kanske på det viset att att ... att jag vet int alls. Jag har ingen aning vad "funtad" betyder. (skratt) Det är svårt men jag tänkte, att mänskan liksom på det viset utvecklat, eller ... hur ska man säga? Nånting som man inte kan påverka, att mänskan måste sova, att hon är en sån varelse. Uppbyggd tänkte jag liksom att ... fast det är. Det kan vara svårt nog ibland, att säga vad man menar. Att man kan ta fel ... liksom ord, men man förstår ändå själv vad man menar, men andra kanske får en annan synvinkel på det. ... Det är svårt ibland. Oftast sitter jag nu int och funderar på vad jag ska använda för ord utan det som bara kommer snabbt så skriver jag ner. Men det kan ju just bli fel också. Ganska ofta men. Jag tycker det blir som ... så hackigt om man börjar fundera länge efter nåt ord. Men "funtad" ... det visste jag int genast så jag tänkte att om det betyder att ... nej jag vet inte. Så det är det som jag stannat upp och funderat på också att ... om han förstod rätt vad jag menade då på nåt vis.
(4a)	(4a) Det är nog mycket grammatikfel ... på det viset som jag har. Att nu efteråt ser man ju nog såna här "sluta" ... eller liksom såna där ... att nej. Att nu efteråt ser man att det är fel.
(3b)	Ja, men (3b), (5b) det där förstår jag int HELLER. Jag förstår int riktigt vad han
(5b)	har skrivit där ... "byggare" ... jag vet inte vad han har skrivit riktigt, vad han har menat med det. Jag ser inte vad som står riktigt. Är det "byggare"? Det har jag int förstått riktigt. Det där betyder meningsbyggnad. Jaha. (skratt) Jag tänkte att det var nåt med det där "bygg-" ... "byggd" så jag kopplade med det. (skratt)
(2b)	Det där (2b) är ett "o" kanske eller att "a". (skratt) Jag vet int jag. Nä, jag förstår int vad han menar. Kanske det är bara nåt märke att det är den där meningen som ... på den här raden då eller ... nånting. Krumelur bara för att se
(4b)	att det är nåt fel. Men så använder han (4b) ett annat krumelur där ... Det är fel
(2b)	ordval där (2b) kanske. Och det där (4b) kanske är nåt stavfelstecken då ... "f" ser det ut som. Ja, FELstavning kanske. Är det förkortning av det kanske? Men om du ser på raden. Är det nån felstavning här? Ja, "sluta". Är det fel ...

	medel för att få en längre tid att vara vakna.	
	Då kan man fråga sig, för varje tobak man	
	röker förkortar man livet med 2 min., får man	
	då mera tid genom att vaka m.h.a. cigaretter?	
	Men vem skulle sitta och tänka på det när det	
	(8)	
	är nuet som räknas. ? Obs! (en fråga)	(8)
		
	Sömnen behövs också för vårt psyke. Via	
	drömmarna uttrycker vi våra känslor och de	
	fungerar även som erfarenheter som vi saknar.	
	Drömmarna är en balansskapande funktion	
	berättas det i artikeln ”Drömmarnas funktioner,	
	ur Birgit Trust Boysen, Förstå dina barns drömmar.	
	Drömmarna är otroligt viktiga för oss. Alla drömmer	
	vi olika och via drömmarna kan vi få en bild	
	av vår personlighet, som kanske inte syns lika	
	bra medan vi är vakna. ”Vi kan på så sätt	
	hämta lärdom om oss själva i drömmarna.” är	
	ett viktigt budskap från artikeln ”Drömsömnen” av	
	Björn-Erik Roos och Inger Atterstam, ur Den gåtfulla	
	(9)	
	sömnen.  Kom med egna synpunkter & exempel på drömmarna!	(9)
	Birgit Trust Boysen nämner att drömmarna	
	kan vara en bra vägvisare. Speciellt för	

(6)	<p>tidsbegrepp eller vad det heter? Eller jag har lagat fel böjning, eller hur man ska säga. Fel böjning, ja. "När vi är helt sluta", "när vi är helt slut". Jå. Då kan jag säga att det där "f:et" betyder form. Det är fel form, det är det han menar. Vad betyder det där "o"? Ordval eller o. Men int att det här sitter ihop att man läser det sådär, för på det viset så har jag förstätt. (fniss) <u>Jaha, att det som står i marginalen är en fortsättning på meningen?</u> Nej jag tänker att det här är liksom helt skilt, att det börjar här uppe och så fortsätter det att det är som nån mening så jag har inte förstätt liksom. <u>Jaha, så att man ska läsa sådär lodrätt på nåt sätt.</u> Jå. Att det här i marginalen är helt skilt och sen har han kommenterat bara nånting som han har skrivit med såna där förkortningar (skratt). <u>Så att det inte alls har att göra med det som står på raden?</u> Nej, nej. Men nu börjar jag förstå nog vad han menar. Jag har int sett såna här förkortningar tidigare. Lärarna har nog skrivit här på kanten just som meningar liksom vad det betyder, eller vad som man har gjort fel. Och sen har de nog som korrigerat så att man ser redan här vad jag har gjort fel. Men inte på det här viset att man har gjort ... eller med såna där krumerlurer¹¹⁷. Jag har int haft den här läraren förr.</p> <p>(6) Och om den här sista raden "man får sova", "vi får sova"? Jag har ju använt "vi" där tidigare också ... och där "VT" igen så har jag börjat använda "MAN" ett, tu, tre där. Så det låter nog bättre om man använder "vi" då ... så att man int ändrar.</p>
(7)	<p>"I dagens samhälle utnyttjas tiden maximalt och då lämnar det inte så mycket tid för att sova." Det är nånting med det där "lämnar" som int passar in. Att kanske ... ordval ... säkert. Att kanske "mera tid över" eller nånting. Att det kanske int "lämnar" på det viset. Att det låter som nå rester eller nånting. (fniss) Jag tycker nog att man sku kunna säga "lämnar ... tid över"¹¹⁸. Eller så säger man i alla fall i ordspråk eller liksom bara ... när man pratar vanligt så "lämnar" det tid. Men att ... kanske om man ska vara riktigt noggrann så kanske det int passar in så bra. Men jag tycker ändå att man förstår nog vad man menar om man säger lämnar ändå. Nå jag tänkte int desto mera på när jag valde uttrycket utan jag tänkte att ... det är enkelt liksom om man skriver bara "lämnar". ... mm ... Att det är int så att jag stannar upp och tänker "är det här ordet lämpligt eller" ... och "hur blir meningen"? Att jag liksom bara skriver ... på nåt vis.</p>
(8)	<p>"Men vem skulle inte sitta och tänka" ... nej "vem skulle sitta och tänka på det när det är nuet som räknas". Läraren menar att det är en fråga. Jag har mera ... jag har int menat det som en fråga. Jag har menat det som ett ... fast jag har ett frågeord där ... men ... det är ju liksom ett påstående eller på något vis att ... att det är ju som logiskt att vem skulle sitta och tänka på sånt. Att det är som int en fråga har jag menat det. Nå jag FÖRSTÅR honom varför han har lagat den till en fråga ... Men jag SJÄLV har int menat det som en fråga. Utan man sku kunna laga ett utropningstecken efteråt kanske eller nånting. För jag menar att ... jag har int tänkt svara på den där frågan, utan jag menar ju liksom att det är ingen som sitter och tänker. Det var kanske fel av mig att använda ett frågeord där. Istället skulle jag kunna ändra till ... "Ingen skulle" ... jag tycker att ... "Men inte sku nån sitta och tänka på det." Eller jag vet int. "Men inte skulle nån sitta och tänka på det".</p>

¹¹⁷ ett korrekturtecken

¹¹⁸ Finlandism, betyder här ungefär "blir" eller "återstår". Se af Hällström-Reijonen & Reuter (2008) för övriga förklaringar av "lämna".

barn är det viktigt med drömmar, både	
psykiskt och fysiskt. Hon påstår också	
att ”Drömmarna försiggår i gränsområdet mellan de	
medvetna och de omedvetna delarna av vår	
totala personlighet”, ”De är ”fönster” in till det	
omedvetna”.	
I vaket tillstånd så ser vi oss själva med en	
annan bild än när vi sover. Medan vi är	
vakna är det inte endast vi själva som ger	
en bild av vår personlighet, utan omgivningen	
och samhället påverkar oerhört. Vi kan se oss	
själva som vi vill att andra skall se på oss, och	
så lämnar den bilden. När vi sedan drömmer	
kommer det fram vårt riktiga jag omedvetet.	
Att sova är faktiskt inte bort kastad tid. Vår	
kropp behöver vila. Hjärtat måste få slå saktare	
emellanåt för att orka längre, ögonen måste få	
blunda och vår hjärna måste få koppla bort från	
vardagen. Vi blir helt enkelt sjuka om vi inte	(10) Bra, men
får drömma och sova ordentligt. Sömnproblemen	kom med
har ju blivit en folksjukdom, och det bevisar	fler exempel
	ur vardagen!

(9)	<p>Läraren har skrivit ”egna kommentarer och synpunkter ... på drömmar”. Men att ... Jag har väl just berättat här om ... om nån som har skrivit om drömmar och det här ... har haft åsikter om drömmar. Och då har jag int själv ... kommenterat ... om dom. Nå, det hör ju till alltid att man ska lägga sin egen ... åsikt till när man analyserar nånting. Men jag själv tänkte här att jag håller ju ... eller jag kan ju int skriva om ... om jag håller med så kan jag int skriva om. Jag tänkte att inte kan jag skriva att ”jag håller med”. (skratt) Så jag tänkte att ... att min åsikt har ju kanske kommit fram ganska bra här i början eller på något vis. Så att det kanske int behövs ... nå mera. Jag sku ju måsta skriva nånting om det som jag har skrivit här. Och analysera liksom ... ge mina synpunkter ... ungefär på vad dom har skrivit. Mina egna åsikter om det. Men jag tycker att jag har skrivit här emellanåt har jag nog skrivit liksom ... några vad jag... Att det är inte taget bara ur ... ur den där ... texten som vi fick. Var börjar mitt eget? Det här tror jag är mitt: ”<i>Sömnen behövs också för vårt psyke</i>”. Men det här är sen ur en annan: ”<i>Drömmarna är en balansskapande funktion</i>”. Eller det kan hända att jag har ... sammanfattat lite ur den här ... texten. Att det här är liksom. Sen så har jag skrivit varifrån det är. Och sen har jag själv lagat, kommenterat det lite. Men där ... och sen har jag börjat med en annan ... annan artikel. Ja. Så det är bara här lite emellan. Men jag har ju inte kommenterat ... drömmar. Det har jag inte kommenterat. Men jag tänkte att man kanske int måste analysera varena sak. På det viset så jag har lämnat bort. Jag hade också lite svårt att skriva exempel. Ge exempel på nån dröm eller liksom. (fniss) Det hade jag också lite svårt att förstå där. Kanske han menar nåt exempel från vardagen liksom vad man drömmer. Att jag ska först ge nå synpunkter om dom ... och sen ska jag ge exempel på det som jag har påstått ... ungefär. Eftersom jag har behandlat om drömmarna där så ... nog är det ju förstås logiskt att man ska komma med nå exempel om drömmar då. Men att ... jag tycker int att det sku vara så viktigt om jag int har nåt viktigt som jag vill säga om det ... på något vis. Så jag tycker att ... hm. Det hör ju TILL egentligen att när jag har berättat om drömmar så ska jag också ... analysera dem mera. Att det hör ju TILL egentligen. Men att själv ... själv liksom min egen åsikt ... så tycker jag att nog sku man kunna berätta. Nog sku jag ha kommit på, men jag tänkte förstås int noggrannare ... på att analysera drömmar och sånt. Men om jag sku ha kommit på det så nog sku man ha kunna gjort det. Att nog sku jag ha kommit på nånting att berätta om det nog.</p>
(10)	<p>Läraren har skrivit ”Bra, men kan med fler exempel” ... ”KOM med fler exempel ur vardagen” Men det förstår jag int liksom vad han menar ... ur vardagen. Det det förstår jag int riktigt vad han menar med int. Nå man sku kunna också tänka med det ... sömnproblem, när jag just har skrivit där om sömnproblem ... att vad det leder till. I vardagen vad det leder till för flera problem. Jå. I vardagen kanske. Men jag tycker att man skulle kunna få ... att han sku kunna skriva på ett lite annat sätt... Att vad är det han vill ha för exempel ur vardagen? Vad man gör eller liksom? (skratt) Det är lite svårt att förstå vad han har menat där.</p>

(11)	<p>Läraren skriver ”Du för ... Du för nog till viss del” ... nej, ”Du för nog till viss del dialog med” ... vad står det? ”Boa, bau” (skratt) Jag ser int. (skratt) ... ”texterna” ... Jag vet int vad det står... ”men du kunde ha haft ... flera kommentarer och exempel till texterna.” Jag kanske har tagit flera exempel ur texterna, men jag har int analyserat enskilt för varje sak som jag har tagit fram. Alltså jag har tagit flera exempel och såna här synpunkter ur texten, men jag har int själv analyserat varenda en skilt för sig. Alltså jag har lagat¹¹⁹ som nån helhet. Och så har jag kanske int gett exempel då som han skriver ... till varenda en. Men nog tycker jag att jag har gett nånstans exempel nog. Att ge exempel betyder liksom ... jag tycker att det är att man ... exempel ur vardagen liksom, visar, bevisar det på något vis. ... Hm. Att om man läser nånting i texten så kan man hitta ... så kan man visa det i verkligheten. Och visa någå likheter. Till FÖRST så hade jag nog liksom idéer och planer sådär. Men sen när jag skrev den så ville jag snabbt ha den färdig ... märkte jag. Att hälften ungefär, så då ville jag bara ha den snabbt färdig. För jag tycker int om att pussla ihop en åsikt för den och sen ska man pussla ihop och laga DIT en åsikt och ... det är som så ... hm hm ... alltså det är ju just DET som är ... en av de viktigaste sakerna när man skriver materialbaserade uppsatser. Att man analyserar texterna. ... Att det är ju som det viktigaste. Hm ... liksom ... just se på de där olika åsikterna ... och jämföra och. Det är ju som ... analysera dom. (skratt) Int hittar jag nån synonym. Att berätta om de där olika åsikterna och att se dem från olika synvinklar och ... jämföra och ha egna åsikter. Och just på det viset. I början ... det tog länge för mig att hitta en rubrik som jag skulle ta. ... Och jag tyckte att det fanns int så myki ... såna där viktiga saker att analysera. Att det fanns nog alltid såna där småsaker som man kan gå in och analysera vad som helst nästan, men såna där stora saker så det fanns int riktigt så mycket.</p>
(12)	<p>Hm ... int har jag så myki åsikter om vitsordet precis. Jag hade ju myki ... jag brukar ha myki stavfel att jag var förvånad över att jag int hade nå mera på nåt vis. (fniss) Men att jag hade ju meningsfel och sån där meningar och mycket kommatecken att. Hm ... kanske jag då int hade så mycket kommenterat och analyserat just dom där olika, allas små åsikter som fanns där i texten. Att jag hoppade över och fortsatte sen med nåt annat fast man borde kanske int ha gjort det. Så det var nog det som jag ungefär hade väntat mig ungefär nåt sånt. Eller det beror ju hemskt mycket också på läraren. Att ... ja, lärare ser ju på olika sätt och har olika åsikter och tycker att vissa saker är bra och ... att ... det är hemskt mycket deras egna åsikter som påverkar och ... läraren är int som en maskin som man lägger in dit uppsatsen och alla stavfel kommer ut. (fniss) Att int är det nu så bra på det viset. Jag satsade ju int allt på den här uppsatsen. Det ungefär liknande vitsord jag brukar få av andra lärare ... Att jag har int haft så hemskt mycket modersmålskurser nu att det här är bara tredje ... Och i första perioden</p>

¹¹⁹ Finlandism, betyder här ”gjort” (af Hällström-Reijonen & Reuter, 2008).

Olga

så hade vi int nå mycket materialbaserat heller. Så det är bara andra kursen som jag kan jämföra med så där ordentligt. Man vill ju nog ha vitsord så man vet vad uppsatsen är värd, eller hur man nu säger. Fast ... hm ... det är mest som jag ser på grammatikfel och sånt. Sen om läraren har några egna åsikter där jag int håller med eller nåt sånt så det tar jag int så hårt för det är ju hans personliga åsikt. Men just om jag har nåt stavfel eller nånting sånt. Det är det som jag tycker är viktigare att iaktta, nog för att man iakttar vad han TYCKER också men. Jag läser nog igenom alla kommentarer om jag förstår. Men jag förstod int av de där så riktigt myki. (skratt) Jag förstod ju ingenting av de här första kommentarerna **(3, 4, 5)**. Jag hade int heller tänkt fråga honom. (skratt) För jag såg ju här då han hade kryssat i här, men jag förstod int heller vad han menade med de där så ... Int brukar jag så där fråga nå noggrannare, att man ser ju på dom här tecknena. Vad han menar på det viset. Jag SER nog på alla krumelurer och sånt, men om int jag vet vad de betyder så ... ja. Men att oftast så märker dom ju nog i texten så man ser där vad som har varit fel.

Pia

5.1.4 Pia

	UNGDOMSSPRÅK HELT OKEJ?	
	Pia X-son	
	Genom tiderna har det alltid existerat	
	diverse variationer på ett och samma språk.	
	(1) ?	
	Dessa har klassificerats och en av dessa har	(1)
	fått benämningen ungdomsspråk. Men vad	
	avses med detta? Kan man dra en	
	parallell mellan ungdomsspråk och dåligt	
	språk? Har ungdomsspråket positiva eller negativa	
	följder?	
	I Svenskläraryrskriftens årsskrift 1990 har	
	(2)	
	Ulla-Britt Kotsinas skrivit en artikel vid namn	(2)
	(3)	
	”Ungdomsspråk liksom” som behandlar ämnet.	(3)
	Hon påvisar att ungdomsspråkets skadliga verkan	
	varit aktuell flera gånger under det	
	senaste århundradet. Intressant är att samma	
	argument har varit framme vid så	
	gott som alla tillfällen. Exempelvis klagade	
	en stockholmsrektor år 1934 i Dagens Nyheter	
	på att ungdomarna inte kunde hitta rätt	
	ordvalörer och att en allmän språkflabbighet	

(1)	<p><i>”Dessa har klassificerats och en av dessa har fått benämningen ungdomsspråk”. Läraren har kommenterat ”dessa” ... jag tror int han har förstått vad jag menar med ”dessa”. Och sen har jag ”dessa” dubbelt. Öh ... nå jag VET int faktiskt vad läraren menat för att (skratt) jag VET vad jag menar men det är ju för att jag vet vad jag har tänkt, för att jag syftar på dom VARIATIONER som finns på ett och samma språk. Att DOM har klassificerats. Men jag vet int om han sedan menar att ... nej jag har faktiskt INGEN aning om vad han int förstår. Det kanske borde ha varit att ”Variationer har klassificerats”. Sånt där tycker jag int om, eller det är jätteofta lärare ... dom liksom sätter ett streck nånstans och jag förstår int vad där är FEL liksom. Det händer JÄTTEofta ... i alla ämnen nästan. För jag brukar int ha, jag har int nå mycket språkfel, int i någo språk egentligen så att sen när jag har nånting så vill jag ju VETA vad som är FEL men så förstår jag int vad dom menar. (skratt) För att de orkar int skriva kommentar. Läraren borde förklara vad han tycker (skratt) det räcker int med ett litet streck och frågetecken tycker jag ... Lite ändå som FÖRR i högstadiet så var det alltid kommentarer i marginalen men att ... det orkar int många lärare skriva nu. Eller ibland men att. Men okej, dom har jättemycket uppsatser att rätta så på det viset förstår man men ändå, nog borde man ju ... för att ... en elev kan int bli bättre om man int vet vad man gör fel. Hm, på någo vis var också skrivandet annorlunda i högstadiet. Att int skrev vi ju materialbaserat egentligen ... och sådär men att. Det verkar som att dom int har tillräckligt med tid för att skriva kommentarer men att då får man också en känsla av ... eller då vi har som ämneslärare så får man lätt den känslan av att dom är int ... eller dom VILL kanske int på samma sätt UTveckla eleverna. Som i högstadiet då man hade den där samma läraren i tre år. Nu byter jag lärare i varenda kurs så dom liksom känner int. Jag har haft liksom ... hur många ... jag har haft fem moddaturser och fyra lärare. Så det där. Jag tycker int alls det är bra. Okej, på ett vis är det för att ... bedömningen av modersmål är ganska subjektiv, eller i varje fall, eller som uppsatser och det där genom att ha olika lärare så ... så har jag kommit fram till att jag vet int alls hur jag ska göra. (skratt) För jag kan få vitsord från allt mellan sju till tie beroende på lärare. Så att. På ett vis är det bra och på ett vis är det dåligt. Men att, ja.</i></p>
(2) (3)	<p><i>”I Svenskläraryrskriftens årsskrift 1990 har Ulla-Britt Kotsinas skrivit en artikel vid namn Ungdomsspråk liksom som behandlar ämnet.” Läraren har strukit över (2) ”vid namn” och lagat (3) ett kommatecken och det förstår jag för den där meningen är lång och ganska klumpig som den var, att liksom. Så det är helt enkelt ett grammatikaliskt fel ... väl ... kanske. (skratt) Antar jag. Nej, men det blir väl en slags dubbelgrej. Eller jag behöver, det där ”vid namn” är helt onödigt. För att en artikel har ett namn ... liksom. (skratt) Någo sånt. Det där kommatecknet, det är väl att meningen blir för lång, att det behövs en paus ... där. Kommentaren är helt berättigad (skratt) för att ... för att många gånger, just de där när man ska syfta till en ... alltså hänvisningarna ... så dom är svåra att få liksom helt ... sådär ... fina och ... tydliga ... så på det viset är det nog. Så där förstår jag vad jag ... har lagat fel.</i></p>

	kunde påvisas. Liknande påståenden och	
	argument användes bland annat år 1963	
	och år 1989 i liknande debatter. Följaktligen	
	kan man förstå att ungdomsspråket och	
	dess slarviga uttryck inte är någon väldigt	
	modern företeelse.	
	Men vad utmärker ett dåligt språk respektive	
	ett bra språk? Är det slanguttryck och	
	svordomar kontra skönlitterär svenska á la	
	Strindberg? Lars-Gunnar Gustafsson har i boken	
	”Fult språk”, 1985, klassificerat de fula orden.	
	Han indelar våra ord i fyra klasser,	
	vanliga ord, slangord, ord vars innehåll är	
	anningen förbjudet och ord som har en	
	slangbetonad form och vars innehåll hänför	
	sig till ett förbjudet eller delvis förbjudet	
	område. Denna indelning anser jag att	
	stämmer delvis. Gustafsson har inte tagit	
	i beaktande de stora individuella	
	(4)	
	skillnaderna i betydelse. Med säkerhet kan	(4)
	_____ jag säga att ett ord som för en	
	80-årig gammal dam förefaller	
	oerhört fult inte anses lika fult	

	bland tonåringar. Vidare hävdar Gustafsson	
	att de så kallade fula orden är en följd	
	av vår allmänna renlighetsiver. Detta vill	
	jag påstå att stämmer mycket väl.	
	Faktum är att stora delar av de fula	
	orden tangerar något smutsigt, äckligt,	
	hädiskt och tabubelagt. Man vill rena	
	svenskan från sådant. Men även här	
	finns stora variationer. Till exempel	
	puristerna vill rena svenskan från utländska	
	uttryck, andra vill uppnå ett enhetligt	
	svenskt uttal och ytterligare någon	
	vill ha bort dialektala uttryck. Med allt	
	detta som grund kan man konstatera	
	att det är oerhört svårt definiera fult	
	språk och få svar på om ungdomsspråk är	
	fult språk.	
	Ungdomsspråket fyller en viktig social funktion.	
	Känt är att ungdomar söker sin identitet	
	genom att uttrycka sig på diverse sätt,	
	(5)	
	däribland språket. Av egen erfarenhet kan	(5)
	jag säga att olika ord och uttryck allt	
	som oftast fungerar som popularitetsindikator.	

(5)	<p>”Känt är att ungdomar söker sin identitet genom att uttrycka sig på diverse sätt, däribland språket.” Läraren har streckat under ”däribland språket”. Och nu vet jag IGEN int vad han menar. Kanske det ... det kommer int riktigt fram igen vad jag menar (skratt). Att ... jag menar att språket är ett uttryckssätt ... bland många andra. Jag vet int om det är ”däribland” som är fel. Igen är kommentaren oklar. (fniss) Att jag sku faktiskt vilja VETA vad liksom är ... för alltså på riktigt, jag lär mig ingenting om jag bara får veta att det där är FEL men att jag vet int VAD som är RÄTT då istället. Så, ja.</p>
(6)	<p>”Meningen med ungdomsspråket anser jag att inte ska vara att förfära äldre generationer. Ungdomsspråket är ett uttryckssätt som alla andra och i enlighet med yttrandefriheten bör man få prata som man vill.” Och läraren har streckat under ”ett uttryckssätt” och jag förstår igen int varför (skratt) ... Kanske ”uttryckssätt” är int riktigt ... ett bra ord, eller nånting. (skratt) IGEN borde han skriva ut vad han menar. (skratt) Kanske det är liksom ... kanske det kommer lite plötsligt, att ... det är int helt i sammanhanget liksom det där att att det är ett uttryckssätt som alla andra. Att jag borde på något vis ha tagit in ... det där med olika uttryckssätt där före ... jag påstår att det är. Det var ju där i början om att det är variationer på språket. Int vet jag nu vad mera jag kan säga. (skratt)</p>
(7)	<p>”Men trots detta bör ungdomar få ordentlig undervisning om modersmålet, eftersom vilken nytta har ett språk om man inte kan göra sig förstådd på det?” Och så har han streckat under ”eftersom vilken nytta har ett språk ... om”. (skratt) Det är väl egentligen så att han menar hela meningen. Där kommer det lite plötsligt tror jag. Att ... eller liksom jag har int förklarat nånstans att varför man int sku göra sig förstådd på det ... språket. Att ... för mig är det klart vad jag menar men att för läsaren blir det lite oklart att plötsligt kommer det ... kommer det en mening med det, ja. (fniss) Jag tror att han nog menat att jag borde ta FRAM ... eller liksom på någo vis ta fram att ett språk ... eller som att risken med ungdomsspråk är att det liksom blir så pass ... nytt och nyskapande att man int längre liksom förstår vad man menar. Tror jag, men SAMTIDIGT så har läraren int streckat under det där ”förstådd” men att ... ”vilken NYTTA har ett språk” ... ”eftersom vilken nytta har ett språk ” ... Alltså jag måst säga nu förstår jag int det. ”Men trots det bör ungdomar få ordentlig undervisning i modersmålet ... eftersom till vilken nytta har ett språk”. Ja ... det är nog faktiskt oklart. Jag kan sammanfatta alla lärarens kommentarer att han borde ha förklarat vad han menar med dom. För att ... okej jag kunde ha sagt det på något annat sätt men jag vet int om det NÖDVÄNDIGTVIS är DET han menar för att ... jag är ju int (skratt) utbildad moddalärare¹²⁰ och kan säga vad det är för fel.</p>

¹²⁰ Begreppet ”moddalärare” (alt. ”moddelärare”) är en förkortning av modersmåls lärare (fi. ”äidinkielenopettaja; äidinkieli = modersmål, opettaja = lärare), vars motsvarighet i sverigesvenskan är svensklärare.

	Trenduttryck kommer och går och jag har	
	upplevt tider då man var hopplöst töntig	
	om man utbrast ”hoppsan” istället för	
	”shit”. Ungdomsspråket är av central betydelse	
	i tonåren men uttryckssättet följer oftast	
	inte med en individ upp i vuxenåldern.	
	Detta behandlar Kotsinas i sin artikel. Hon	
	påpekar även att dragen av ungdomsspråk	
	lever vidare i nya ungdomskretsar och dör	
	därmed inte ut. Detta gäller naturligtvis	
	inte alla uttryck, men Kotsinas förklarar	
	att många av de mest frekventa	
	slangord har flera hundra år på nacken!	
	Men vilka drag utmärker ungdomsspråket?	
	Ej heller på detta går det att hitta en	
	uttömmande definition. Men i huvudsak	
	är svordomar, slanguttryck, utländska uttryck	
	och slarvigt tal det som utmärker ung-	
	domsspråk. Men allt detta varierar oerhört	
	mycket beroende på plats. I Finland	
	verkar trenden sorligt nog vara att	
	placera maximalt många svärord i en	
	och samma mening. I Stockholm igen försöker	



(8)	<p>”Du trasslar in dig i din argumentering. Försök få en klarare struktur på det du vill nå fram till.” Det är nog sant för att ... den här uppsatsen skrev jag när det var en fest på kvällen som ... så att jag skrev den på en håltimme och var jätte- öh ... omotiverad. Så att det blev lite råddigt¹²¹. Att jag borde göra det här liksom överhuvudtaget ... att jag borde göra en bättre liksom ... FÖRE jag börjar skriva, en bättre struktur över vad jag ska skriva men det är alltid det att jag orkar int skriva till SLUT så SLUTET blir alltid liksom ... Alltså jag skriver först ett utkast ... men det orkar jag aldrig liksom skriva till slut så slutet blir alltid liksom att jag sen då skriver RENT utkastet ... så det är ju kanske int så bra för att. Först brukar jag laga franska streck¹²² vad jag vill ha med och sen så börjar jag skriva för att jag kan int börja skriva bara sådär, eller från en mind map. Alltså jag börjar skriva helt liksom en klottuppsats¹²³ som jag då ändrar HELT OCH HÅLLET ... alltid för att ... men bara för att jag får lite ... idéer på hur jag kan skriva och så där. Men DEN orkar jag då aldrig liksom skriva ... skriva till slut. Så slutet på den där slutgiltiga versionen, så det har jag då int skrivit tidigare. Slutet är nog ganska viktigt och för mig blir alltid slutet sådär att jag försöker få SLUT på uppsatsen. (skratt) Att jag orkar int riktigt som koncentrera mig längre. Och sen så jag vet ... hela den här uppsatsen så det kommer kanske int riktigt nånsin fram vad jag menar sådär att det är ... många gånger med materialbaserade så är de där rubrikerna såna att man liksom ... det blir mera att man kanske skriver av det där materialet och kommenterar det lite grann men man når aldrig fram till nånting liksom. Någo RESULTAT. Och int vet jag nödvändigtvis om man behöver GÖRA det heller men det känns då som att ... bara ... tom argumentering. Så slutkommentaren är nog befogad. Men samtidigt så har jag ... eller jag har aldrig förstått vad man bedömer i en uppsats. För jag har alltid haft ... språket har jag alltid haft, jag har ganska lite språkfel ändå, sådär att. Men sen så är det väl kanske då innehållet men att hur stor del utgör då innehållet och så här? Det har ingen liksom nånsin förklarat. Så att för mig är det liksom nånting så subjektivt som att ... eller det KÄNNS som att det är bara vad läraren känner för (skratt) så ger dom nåt vitsord. Att liksom, att många gånger när jag har skrivit en uppsats som jag tycker själv att är bra, så har jag fått kanske en åtta eller åtta och ett halvt för den. Medan en uppsats som jag har tyckt att var JÄTTEdålig, alltså faktiskt som jag har skrivit liksom i all hast och liksom, int alls är nöjd med så den får jag kanske nie och ett halvt för. Så det där är nånting helt konstigt. Ja, men uppfattningen om vad som är bra så varierar så mycket. För att ja ... okej lärarna har väl någo grunder som dom går efter allihopa men att i slutändan så är det nog väl den egna åsikten eller för dom ... tänker väl alla olika. (skratt) Jag har många gånger funderat att vad är det som bedöms men att ingen har nånsin... Jag har haft kurser med många olika lärare och liksom int vet jag nu om mitt skrivande har utvecklats eller blivit sämre, men i varje fall får jag hemska olika vitsord beroende på lärare. Att liksom okej nog rör det sig där kring samma men ändå liksom ... ändå ... det</p>
-----	---

¹²¹ Finlandism, motsvaras av ”stökigt” eller ”rörigt” (af Hällström-Reijonen & Reuter, 2008)

¹²² Finlandism, motsvaras av ”punktuppställning, uppräknning med tankstreck” från finskans ”ranskalaiset viivat” (af Hällström-Reijonen & Reuter, 2008).

¹²³ Förleden ”klott-” är en finlandism; ”klottig” motsvaras av ”kladdig” eller ”klottrig”, även ”klottpapper” motsvaras av ”kladd”, ”kladdpapper” eller ”konceptpapper” (af Hällström-Reijonen & Reuter, 2008)

	man hitta substitut och variationer på	
	alla svenska ord. Gemensam nämnare	
	för ungdomsspråket är att det anklagas	
	för att vara dåligt och fördärva	
	språket.	
	Avslutningsvis vill jag föra fram ungdoms-	
	språkets följder, är de negativa	
	eller positiva? Jag anser att de i huvudsak	
	är positiva. Ungdomsspråket bidrar till att språket	
	utvecklas och går framåt. Hur tråkigt vore	
	inte språket om det inte förändrades	
	överhuvudtaget? Men samtidigt anser jag	
	att man bör ha måtta med allt. Vissa	
	ungdomar går definitivt till överdrift med	
	att hitta på nya ord och svära. Meningen	
	med ungdomsspråket anser jag inte att ska	
	vara att förfära äldre generationer. Ung-	
	(6)	
	domsspråket är ett uttryckssätt som alla	(6)
	andra och i enlighet med yttrandefriheten	
	bör man få prata som man vill. De	
	som påstår att ungdomsspråket fördärvar	
	språket anser jag att gör ett	
	naivt försök till att bromsa utvecklingen.	

	Därmed tycker jag att man bör välkomna	
	ungdomsspråket med öppna armar. Men	
	trots detta bör ungdomar få ordentlig	
	(7)	
	undervisning i modersmålet, eftersom vilken	(7)
	nytta har ett språk om man inte kan	
	göra sig förstådd på det? Men ungdoms-	
	språket är något som alltid kommer att	
	existera och detta till både språkets	
	fördel och nackdel, vare sig man vill eller	
	inte!	
	(8)	
	Du trasslar in dig i	(8)
	din argumentering!	
	Försök få en klarare	
	struktur på det	
	du vill nå fram till	
	(9)	
		(9)
	(10) 	(10)

(10)	Jag fick en ”8” i vitsord. Nå FÖRST tänkte jag att det var dåligt för jag har jättehöga vitsord och så tänkte jag att jag vill int ha åtta i en moddakurs men så då jag läser igenom den så förstår jag nog det ändå. Men att min första reaktion var liksom att ... att ... att för jag fick DÅ när vi fick ut uppsatsen så fick jag veta att det är en tredjedel av kursvitsordet. Han hade int meddelat det tidigare ... så då fick jag som att ”nej, jag vill int ha en åtta i kursen” och då blev jag lite sådär att vad ska jag nu göra för att det var helt i slutet av kursen som vi fick ut den så jag hade int så mycket chans att förbättra det men att. Jag är lite besviken på mig själv sådär att jag int liksom, faktiskt int försökte mera för det var nog sådär att jag rev ihop den där sådär i sista minuten. (skratt) Ja, int vet jag nu ... Jag vill faktiskt säga att läraren sku få FÖRKLARA vad han menar med sina fel, eller sina understreckningar. Men att ... jag tycker nog att det är en helt okej text liksom.
-------------	---

(1)	Här har hänt att rubriken borde vara där* (duns med fingret) och inte som utanför ... tydligen. Det är, det är ett litet designfel tycker jag. Men int borde det störa ... nåja nog kan man ju tro att det där** är rubriken, jag vet int ... ”Modersmål” kanske. Ja. Nog är det ju sant, nog är det ju bra. Jag tror int att jag gör det här felet en gång till. Det var nu bara den här gången.
(2)	”När vi hör ett ord vars betydelse vi inte känner till, kan vi oftast med hjälp av sammanhanget lista ut vad ordet försöker säga.” Läraren menar att ”försöker säga” ska bytas ut mot ”betyder”. Och det är sant för det är talspråk ... det där. Det låter INT bra. Sku jag ha tänkt på det så sku jag ha skrivit det, det var bara det där som kom först. Läraren har streckat under ”försöker säga” och skrivit sin egen version där ovanför så att det är ... det är nog ganska ... ja ... nå nog är det ju bättre än att kryssa över det och som. Men, men som ... Ett alternativ. Och alternativet är ”betyder”. Det är, det är grammatikaliskt korrekt.
(3)	”Om en finne säger ’voi himskatti’, så är det väsentliga inte vad ’hims-katti’ betyder, utan att det används som förstärkningsord för den glädje eller det hat som han eller hon känner... komma ... och ’därmed’ torde torde lyssnaren tolka det som ett ... en ... ett svärord, dock ett mera neutralt sådant.” ... Okej. Första felet (3a) – det ska int vara kommatecken där före ”och”. För att det är som ... det går int för att ”och” är (3b) ”sammanbindande”. Jag har alltid förr fått skriva sådär. Jag tycker int det har varit nån, nån kommentar men ... men det här är första. Nu är det student- vad heter det ... bedömningskriterier så nu måste man ju tänka så också. Men jag har som tänkt att det där kommatecknet att det är som, när man läser det så ska man göra ett mellanrum där så att man märker att det int är ... rak text. Men om man ... ja. Så har jag tyckt, men jag har int tänkt att det skulle kunna vara fel int ... Men, men... Men man kan ju läsa ”för den glädje eller det hat som han eller hon känner och ’därmed’ torde” – det blir som så ... Jag vet int. Jag har använt komma för att man ska ha andningspaus typ, eller int så ... int så lång, men ändå så att det ska bli lite bättre harmoni i texten. Mm ... ja ... jag ... vänta nu man sku ... man sku kanske ha kunna avkorta där och ta bort det där ”och” och sen punkt.
(4)	”Därmed.” Då skulle det ha blivit bra och då skulle man ha sluppit det där problemet.
(5) (7)	”Ett svärord”. Det är, det är ... jag vet int ... int är det väl slang? Men det är talspråk. Det ska bytas ut mot ”en svordom”. Det stämmer nog också. Jag har skrivit svordom här, här sen längre bak såg jag. (bläddrar) Där har vi svordomarna, de kom på ett annat ställe.
(6)	”Ett mera neutralt” svärord, ”ett mer neutralt” svärord. ”Ett mer neutral-” ja. Jag vet int, jag tycker dom låter samma sak jag men ... Jag vet int. Int sku nu jag riktigt ge fel för det där int. Men jag vet int .. de kanske har ... jag vet int hur de där kriterierna ser ut, men det är sån där massa smågrejer som ... som ... ja. Läraren gav nog en ... han gav nog en adress till ... på nätet som man kunde gå och se på de här kriterierna ¹²⁴ , men int orkade jag ju gå dit int. (skratt) Nä.

¹²⁴ Jani avser här bedömningskriterierna i studentexamen (Studentexamen, 2006a).

	(7) svordomar	
	använder grövre svärord, såsom "satan" och	(7)
	"fan", vill man uttrycka att man är riktigt	
	rasande på någonting eller något. Ett	
	(8) ord	
	undantag är sådana som en viss elev	(8) ✓
	en gång i tiderna, som inför klassen berättade	
	(9)	
	sagan om "Pippi Långstrump-fan", och lade	(9) stereotypi
	till "fan" i slutet av varje mening.	
	(10) Skriv hellre direkt frågan!	
	(11) svordomar	
	<u>Till frågan:</u> Skiljer sig svärord från	(10) (11)
	fula ord, såsom "vittu", och hur	
	används de båda typerna av ord hos	
	ungdomar?	
	Fult språk har behandlats i boken	
	med samma namn skriven Lars-Gnarr	
	Andersson år 1985. Enligt Andersson kan	
	ord delas in i fyra grupper. Till den	
	första gruppen hör vanliga ord, såsom	
	"fotboll" och "pingvin", som inte varken till	
	(12)	
	betydelse eller innehåll borde väcka hat	(12) ordvalet
	hos människor, dock finns individuella	onödigt starkt
	undantag. Grupp nummer två är slangord	ord
	med neutralt innehåll men som är "fula"	
	som uttryck, t.ex. "frilla" och "bisse".	

(8)	<p>”Ett undantag är sådana ORD som en viss elev en gång i tiderna, som inför klassen...” vänta nu ... ”sådana ord som” ... läraren har kommenterat ”Ett undantag är sådana”, så ska det vara ”ORD” dit emellan för man kanske int förstår att det menas ord med ”sådana”. ”Ett undantag är sådana...” (läser lågmält) vänta nu jag måste se. Hmm ... ja nå man kan ju nog tro att ”sådana” ... vad heter det ... menar NÅGonting eller NÅGot också. Nog kan man ju blanda ihop, nog tycker jag ”ord” passar in där också. Jå, det blir tydligare. Lättare att läsa, man behöver inte tänka tillbaka att vad var det där ”sådana” nu då.</p>
(9)	<p>Nå här är det ju där kommateckenfelet igen, ”komma och” går inte ihop. Och det DÄR vet jag inte vad det betyder riktigt så, så... ”stereotypi.” Förklara det. <u>Till exempel en stereotypi är att finnar är tystlåtna och norrmän humoristiska.</u> Jå, just det. Nu förstod jag. Aha, det var ett sj- ... nå ... vänta nu. Jag minns att det var precis HAN som berättade det där samma skämtet för nåt år sen, alltså har han ljugit då eller hittat på det bara? Jag förstår int bara hur han ... hur han (skratt). Jag förstår int. (skratt) Det är HAN som har berättat det där nån gång för nåt år sen. Då berättade han om en elev, för vi hade nåt modersmål nåt tillfälligt ... det var skiddag och jag ville int skida så jag var i skolan. Så då ordnades nåt för alla elever ... som int. Nej, jag förstår int den där kommentaren heller ... Jag borde kanske ha frågat. Han minns knappast nå mera vad det handlade om.</p>
(10)	<p>”Till frågan: <i>Skiljer sig svärord från fula ord, såsom 'vittu'</i>¹²⁵, och hur används de båda typerna av ord hos ungdomar?” Läraren har strukit under ”till frågan” och så har han skrivit ovanför ”skriv hellre direkt frågan”. Han menar som att det där ”till frågan” är onödigt, att man kan ... glömma bort det. Alltså ... nog är det ju korrekt nog, men jag tycker att det ... det sitter BRA där. Det blir som ... det blir som så ... ”Skiljer sig svärord...” Det blir som så ... det borde vara nånting där innan som, som ... vad heter det ... leder in ... som börjar en ny sats. Man kan int ställa en fråga genast i en ny som sats, eller vad heter det ... paragraf, eller vad det nu heter. Så jag, det är nog ... det är nog grammatikaliskt sant, men jag borde ha skrivit nånting hit före då ... som leder in på den där frågan lite bättre då. Det var nog den här frågan som jag försökte besvara här i hela uppsatsen så. Den PASSAR nog där men ... det borde ha varit nånting där före. Frågan passar int bara sådär blablabla och sen kommer nåt nytt in. Eller som int nåt nytt, men man kan kanske int ... det borde komma lite mera. Nån, nån sån där ... några meningar med nånting. (skratt)</p>
(11)	[Se (5) och (7), min anm.]
(12)	<p>”Till den första gruppen hör vanliga ord såsom 'fotboll' och 'pingvin', som inte varken till betydelse eller innehåll borde väcka hat hos människor, DOCK finns individuella undantag.” Läraren har tyckt att ”hat” är för ”starkt ord”. Man borde ha använt nåt lite svagare. Och det, det håller jag med om ... nu så här när jag ser att det. I den där texten¹²⁶ stod det int att ... vänta nu vad stod det? Eller jag tror int det stod nå sånt där om hat eller nåt sånt, men det stod nog att ... att ... int såras heller men ... vad heter det ... som på nåt sätt reagera</p>

¹²⁵ Finskt ord för 'fitta'.

¹²⁶ Jani syftar på det textmaterial som hörde till uppgiften i den materialbaserade uppsatsen.

	(13) grupp 3	
	Därefter kommer ord som man skall vara	(13)
	(14)	
	försiktig med. <u>Det</u> är vanliga ord från	(14) ✓
	ord boken, men innehållet i dessa kan såra	
	människor, t.ex. ”pedofil” och ”nazist”.	
	Den sista gruppen omfattar ord, som är	
	(15) till sitt	
	fula både som uttryck och innehåll, t.ex.	(15) ✓
	”laku pekka” och de ”vanliga” könsorden.	
	Hit hör enligt författaren också de grövre	
	(16) svordomarna	
	svärorden, men han nämner ingenting om	(16)
	de mildare versionerna. Jag tycker att de	
	svävar någonstans mellan grupp 2 och	
	(17)	
	4; de är ju nog fula som uttryck, men	(17) ju – desto
	***	men inte
	de betraktas inte som lika offensiva som	ju ensamt =
	könsorden.	talspråk
	Vi har alltså fyra grupper av fula	
	(18) svordomarna	
	ord, svärorden inräknade i grupp fyra.	(18)
	(19) svordomar	
	Svärord är alltid fula som uttryck,	(19)
	medan fula ord kan vara fula på olika	
	sätt.	
	(En annan syn på fula ord är konflikter	
	mellan de olika språken. Det enda till-	
	fället när det i skolan är fullständigt	
	tillåtet att svära är när man i finskan	

	annorlunda på ... vissa människor kan reagera annorlunda på de här orden. Såna där personliga ... nå så om de int tycker om fotboll och så då. Men int betyder det att de hatar int. Avsky, nä, int är det svagare. Öh nää. Int kommer jag på. <u>Man brukar tala om "väcka anstöt". Aldrig hört. (skratt) Eller "väcka anstöt hos någon". Att det blir sådär ... att väcka anstöt, det är alltså att provocera skapa obehag hos andra. Jå, det låter bra. Det skulle man ha kunnat byta ut hela det där med. Jå.</u>
(13)	Jag har skrivit " <i>därefter kommer ord som man ska vara försiktig med.</i> " Och HAN tycker att man ska slänga in dit " grupp tre " också så att det ska bli helt klart att det är som fyra grupper och inte nåt sånt där underligt ... där. Håller med. Det borde nog vara så.
(14)	Ja, det där ... det där vet jag nu int riktigt om jag håller med. Jag har skrivit " <i>de är vanliga ord från ordboken.</i> " Han har skrivit att det borde vara " DET är vanliga ord ". Men ... om man ... om man tänker att " <i>de</i> " är ORDEN, så då är det ju int nå fel int. Det är helt hur man som först tänker det när man läser det, om man tänker att det borde vara " det " så då ... Men jag tycker int att det borde vara nå fel där int. För det kunde det ha varit "orden är vanliga ord".
(15)	" <i>Den sista gruppen omfattar ord, som är fula både som uttryck och innehåll, t.ex. 'lakupekka'¹²⁷ och de 'vanliga' könsorden.</i> " Och han har tyckt att det ska vara ... " <i>är fula både som uttryck och till sitt innehåll</i> " ... Håller med. Man kan int säga ... om man lämnar bort det där så man kan int säga "som är fula både som innehåll". Det blir int bra, det ska nog vara sådär. Man tänker som ... i kors. Man borde som gå igenom som varje mening i riktigt sådär ... kanske nu int systematiskt men som ... ändå, man borde läsa den tre gånger för sig själv att låter det här bra, låter det här bra. Men man hinner int.
(16)	Det är samma sak. " Svordomar " ska det vara.
(17)	" <i>Jag tycker att de svävar någonstans mellan grupp 2 och 4, de är ju nog fula som uttryck, men de betraktas inte som lika offensiva som könsorden.</i> " Och läraren har streckat över " <i>ju</i> ", för att " <i>ju</i> " är talspråk. Jag håller med.
(18) (19)	(18) (19) Okej, då kommer " <i>svärorden</i> " igen så vi kan säkert hoppa över dem. Jå.
(20)	Jag tror int jag behöver LÄSA hela stycket ¹²⁸ för jag kan FÖRKLARA det i stället. Hela den här ... den här paragrafen den är inom parentes. Jag hade som skrivit allting först och sen läste jag igenom den en gång till och då var det den här, den här humordelen så funderade jag att passar den in eller int. För när jag läste uppsatsen som utan det så ... så. Det blev som så " <i>vi har alltså fyra grupper av fula ord, svärord</i> " blablabla " <i>medan fula ord kan vara fula på olika SÄTT</i> " ... och sen kommer " <i>ANGÅENDE användningen av fula ord.</i> " Så det som passar bättre. Texten blev mera sammanhängande utan det här stycket inom parentes. Och så SA jag åt läraren att, att läs först ... läs först UTAN det här stycket och läs sen MED och så har han skrivit, det här (20) som är hans egna

¹²⁷ Direkt översättning från finskan blir "lakritspetter". Svensk motsvarighet kunde vara ett rasistiskt färgat "svartskalle", "<kan uppfattas som nedsättande > mörkhårig invandrare" (Svenska akademiens ordlista över svenska språket, 2006).

¹²⁸ Jani syftar på hela föregående stycke som är omgivet med parentes.

	bildar meningar i stil med ”saatan	
	tulla huomenna”. Ett annat exempel	
	på omedveten svordom (och humor) är	
	namnet på en flickskola i England,	
	”Perse School for Girls”, vilket åtmin-	
	stone de finskspråkiga av oss torde finna viss	
	(20) ev. med eller ej?	
	humor i.) Skriv kommentar! ¹²⁹	(20)
	Angående användningen av fula ord hos	
	(21) i	
	ungdomar, beror det stort på individen. Det	(21) ✓
	(22)	
	finns flitiga användare av fula ord, och	(22)
	det finns de, som använder dem	
	vid behov, och slutligen finns det även	
	sådana människor, vars ordförråd inte alls	
	(23) -ord / (24) svordomar	
	innefattar slang eller svärord. De flitiga	(23) (24)
	använder sig av ord från alla de tidigare-	
	nämnda grupperna, medan de mer för-	
	siktiga ser upp vid känsliga ord	
	(25)	
	(grupp 3), använder mer eller mindre slang,	(25)
	(26) svordomar (27) endast	
	och, som sagt, svärord vid behov. Jag	(26) (27)

¹²⁹ Vid inlämnandet av uppsatsen bad Jani om kommentar av läraren och läraren minnesantecknade.

	kommentar som han har skrivit åt sig själv. Öh alltså ... ” ev. med eller ej? Skriv kommentar! ” Alltså åt sig själv då, int åt mig. Men jag har int fått nån kommentar för det. (skratt) Nää, int nu vad jag såg int. (bladdrar) ... Nää. Nä. Han har ... glömt bort det tror jag. Jag ... jag försökte få lite mera intressanta grejer dit med, men då det blev lite ur spår så jag tror nog att jag skulle ha kryssat ut hela det här stycket om det skulle ha varit riktig student ... examen. Då sku jag ha tagit bort det helt.
(21)	”Angående användning av- ... användningEN av fula ord hos ungdomar, beror det stort på individen.” (21) Läraren tycker att det ska vara ”beror det I stort på individen”. Men jag tycker att det låter underligt. Det är nog säkert rätt men ... ”beror det stort” ... jag har nog alltid sagt sådär jag som jag har skrivit, men ... ”beror det i stort”. Jag tycker det låter HELT hemskt jag men ... Jåå. Kanske de tycker de här som läser studentexamen att såna där små ... såna där små grejer kan förstöra hela läsningen och så sänker de vitsordet ... Vad vet jag ... Nä jag sku nog, jag sku nog ha skrivit det sådär jag. Nå, nu när jag har fått veta det så säkert tänker jag på det där i framtiden men.
(22)	”Det finns flitiga användare av fula ord KOMMA OCH det finns de som använder dem vid behov KOMMA OCH slutligen finns det även sådana människor vars ordförråd inte alls innefattar slang ... eller svärord.” Och så är det här ”komma OCH”, det går INT, ”komma OCH” det går INT. Ja, men de här ”KOMMA OCH” ... Kunde man dela upp den i två meningar vid nåt ställe? ”Det finns flitiga användare...” ... alltså det låter BRA när man läser det men om man lämnar BORT de där komma så då kan man läsa som de ... Jag förklarade det ren, vad var det du sa? Rytin? Det blir som INT rytin. <u>Så det är inget alternativ att stryka kommatecknen?</u> Nej, jag tycker int det. Man måste formulera om meningen. ”Det finns flitiga användare av fula ord och det finns de som använder dem vid behov och slutligen finns det sådana människor vars ordförråd” ... ja ... Men int vet jag hur jag skulle göra om den int. Jag kommer nog ännu att ha problem med det här nu i studenten ... hur ska jag ... vad ska jag göra med den här meningen? Den blir int bra. Eller jag vet int. Jag har ju två kurser på mig ännu att öva. TRE. Jå, tre kurser har jag på mig ännu ... Jo, men jag, jag vet int. Gör om hela meningen ... utan de där. Det ska nog gå på nåt sätt.
(23)	Och sen ska det vara istället för ”slang eller svärord” ska det vara ” slangORD
(24)	eller svordomar ”. Jå, jag ... ” slangord ” håller jag nog med för annars kan man tro att det är sådana där ... det behöver int betyda ord då int annars. Det kan vara mera sådär öppna grejer och då kan man ... den som läser börja fundera att vad vad menar han nu då? Så slangord håller jag med om och svordomar jå, jå.
(24)	[Se punkterna (5), (7), (11), (16), (18) och (19), min anm.]
	”De flitiga använder sig av ord från alla de tidigarenämnda grupperna, medan de mer försiktiga ser upp vid känsliga ord grupp 3.” Där har jag det där som han anmärkte då att ... att det borde ha varit grupp 3 ¹³⁰ , nåja. Jag skulle nog ha velat ha ett plus där jag ... nå.

	(28)	
tycker att svärandet i allmänhet har blivit		(28)
ganska så accepterat, t.ex. när det är		
(29) till geografilektionen		
tio minuter kvar (tills geografitimmen börjar,)		(29)
		(30) Obs! Bruket av lånord
brukar det inte vara så ovanligt att		som svordomar diskuteras
(30)		ej i Anderssons text. När du
någon säger "Shit, jag har inte läst!"		nu använder "shit" kunde
		du även förklara betydelse-
Samma sak gäller inom sport, jag tror		skillnaden i svenskan.
(31) (dem)		
att en stor del av (sådana pojkar), som		
spelar fotboll eller ishockey, har ett ganska		(31)
(32) av svordomar		
täckande förråd på sväord.		(32)
(33) ett / -um		
Som litet tilläggsfakta kan det		(33) Obs! Ett faktum
		flera fakta
nämnas att Ulla-Britt Kotsinas i		
Svenskläraryrkeförbundet årskrift 1990		
skriver "År 1934 klagade en stockholms-		
rektor i en lång artikel i Dagens Nyheter		
över innanläsningsförmågans avtagande och		
över att ungdomarna inte kunde		
skilja mellan "föresats" och "förutsättning",		
(34)		
"analogi" och "analys". Språklig		(34) ¹³¹
okunskap har med andra ord funnits		

¹³¹ ett kryss över första punkten

(25)	Hur som helst ”använder mer eller mindre slang ... KOMMA ... OCH som sagt KOMMA” (skratt) ”svärord endast vid behov”. Så är det det där KOMMA och ”OCH” som inte ... (en suck) Kanske man kan lämna bort det där ”komma och” och ”de använder även svärord”. Eller alltså ”de använder endast svärord vid behov”. Då skulle man slippa det där. Jaa ... alltså jag, jag borde som ha frågat om det har varit ALLVARLIGA fel eller om han tycker att de som gör att man int kan läsa igenom det sådär snabbt. Man måste som tänka efter varje ... ord. Om han tycker SÅ så DÅ förstår jag att han kan sänka vitsordet, eller jag vet int om han har GJORT det men. Men jag borde ju ta reda på vad som är ... vilka fel är det som är de värsta. Vilka fel är det som drar ner och vad är det som jag borde koncentrera mig på? Sådär.
(26)	Kanske han tycker att det här ”svordomar” stör när det kommer det där samma felet hela tiden. (skratt) Jag vet int.. Åh, ”SVORDOMAR”. (skratt) Nå, ”svordomar, svordomar”.
(27)	[har inte kommenterats, min anm.]
	”Jag tycker att svärande har i allmänhet har blivit ganska så accepterat” blablabla eller ska jag ska jag nu läsa det där resten också? ”till exempel när det är tio minuter kvar till geografiTIMMEN börjar brukar det inte vara så ovanligt att någon säger ’shit, jag har inte läst!’”.
(28)	Och så har läraren ... jag har skrivit att ”jag tycker att sväranDE i allmänhet har blivit” och han tycker att ”jag tycker att”, eiku ¹³² , alltså ... äh, ”sväranDET” ska det vara. Hm ... int är det nu riktigt nån stor skillnad där men nog kanske det där ... nog är det där ju rätt nog. Jag håller med. ”Svärande” och ”svärandet” ”SväranDET” det bestämmer det lite mera. Att man som ... jag som (fniss) han får bilden att jag vet vad jag pratar om.
(29)	Och sen var det då det här med ”geografitimmen”. Är det slang i det ... eller talspråk? Det visste jag int. Timme, ja, nog kanske ”geografi-lektionen” ... ”till exempel när det är tio minuter kvar till geografilektionen.” Ja, ja. Det låter ju nog bättre, men ... Det är, det är hur man tolkar det tycker jag. Kanske, kanske man int ska skriva ”geografi-timmen”? Eller så är det det där ”BÖRJAR”? Nä. Det är nog timmen. Kanske man int får skriva ”timmen” i uppsatser. Jag jag håller nog med där också. Ja. Ja, det är nog också lite ... lite talspråk.
(30)	Okej, så är det ”shit jag har inte läst”. Där har han skrivit ”Observera! Bruket av lånord som svordomar diskuteras ej i Anderssons ¹³³ text” ... det är den som har författat den här texten som jag ... materialet som jag har använt ... öh ... ”när du nu använder ’shit’ kunde du även förklara betydelskillnaderna i svenska ... svenskan.” Ja ... jag har ju nog menat det att läsarna ska förstå ... förstå vad jag menar, men tydligen int ja. Det är ju bara elever som får höra det där tror jag. (fniss) När läraren kommer så då är man tyst. (skratt) Men ja. Jag borde kanske ha skrivit där ... komma ”där ’shit’ betyder skit” eller en grövre version. Det är lite oklart vad han menar. ”Betydelskillnad”, int är det väl nån betydelskillnad? Det är ju egentligen sak samma om man säger ”shit” eller ”skit”. Vänta nu. (skratt) ...


¹³² Finskt talspråk, betyder ungefär ”nej, jag menar”.

¹³³ Textmaterialets författare.

	länge, bortsett från att de i Sverige	
	endast har skolplikt, inte läroplikt.	
	Vidare gjordes en enkät 1988, var	
	699 skolelever från Stockholm fick	
	skriva egna slangord för tio vanliga ord,	
	vilket totalt blev 1453 slangord. Det	
	(35) /	
	framkommer inte hurdana slangord som	(35)
	var populära, men Kotsinas konstaterar	
	i slutet av artikeln att ”många av de mest	
	frekventa slangorden har faktiskt flera	
	hundra år på nacken”.	
	Sammanfattningsvis kan det konstateras	
	att fula ord används för att ungdomarna	
	(36)	
	vill använda dem. <u>Var</u> tefter folk ”växer upp”	(36)
	och minskar på svordomarna, förändras	
	ordförrådet och nya ord kommer in.	
	(37) /	
	Man kan ja fråga sig varför inte ungdomen	(37)
	”hittar på” något nytt slangord, som	
	motsvarar ”satan”, så att de kunde svära	
	hemma utan att föräldrarna reagerade. Jag tror	
	att detta nog kommer att hända, men det	
	kommer att ta sin tid innan föräldrarna	

	alltså POÄNGEN är det att man kan svära när som helst. Eller som ... vi ungdomar ... int ska jag nu säga att vi bara pratar skit men vi är som vana vid att det ibland kommer sånt där helt plötsligt och vi reagerar int desto värre. Det är DET som är poängen. Int, int att det är värre än i svenska.
(31)	<p>”Samma sak gäller inom sport, jag tror att en stor del av ... av ... av sådana pojkar som spelar fotboll eller ishockey har ett ganska täckande förråd på svärord.” (en suck) Jaa.</p> <p>”Jag tror att en stor del av DEM”, ska det vara. Jåå. Ja, jag vet int. Om man säger ”dem” så är det som att jag vet vem de är ... egentligen. Men det där ”sådana pojkar” det är nu lite bara sådär ... generell ... men ja. Int ... int tycker jag att det borde vara nåt fel det där int ... ”en stor del av sådana pojkar” ... det låter lite underligt men jag tycker int att det är nåt riktigt fel i det int. Det som jag har skrivit. ... Jå. <u>Nå. Jag tänker så här att kan det vara nånting att ... ”en stor del av dem”, så det kan vara både flickor och pojkar. I och med att du skriver ”sådana pojkar”.</u> Jå, jå, nå nog stämmer det också det egentligen. (skratt) Men men ... ja jag vet int. Alltså min poäng är ju nog att pojkar svär mer än flickor, tror jag. En sån bild har JAG. Men nog stämmer det där ju ... Det finns ju mer pojkar som spelar fotboll än flickor, men ja. Det är nu hur man tolkar det.</p>
(32)	<p>Sen ska det vara ”som spelar fotboll eller ishockey, har ett ganska täckande förråd AV ... av svordomar”.”Förråd på”, ”förråd av” När jag nu säger det så där så int tycker jag att det är nåt fel på ”på” int, men jag måste väl lära mig då att det ska vara ”förråd AV”. Jag har nog använt ”på” förr. Nog hittar man alltid nåt som passar men om det int stämmer sen så då är det lite lite ... som nu här. Int tänker jag sådär ”<i>som har ett ganska täckande förråd på svärord</i>”. Int int ... jag tycker int det låter fel men kanske ... kanske sen när jag lär mig sen så då tycker jag att ”på” låter helt hemskt.</p>
(33)	<p>”Som som litet tilläggs- ... som litet tilläggsfakta kan det nämnas att Ulla-Britt Kotsinas i Svenskläraraföreningens årskrift 1990 skriver” ...</p> <p>Nåja ... Så har läraren tyckt att det ska vara ”Obs! Ett litet tilläggsfaktUM”. ”Som ett litet” ... Det är som en, en sån där grej bara, så det det stämmer nog det där. Han skriver också ”Obs! ett faktum flera fakta.” Hm, så om jag sku skriva tilläggsfakta så borde jag ha nämnt flera saker, men jag har bara sagt, eller läst upp en här. Skrivit en. Å andra sidan så har jag nog här på nästa sida ”vidare gjordes en enkät ... 1998¹³⁴”. Så det är ju nog ... det är ju nog fakta det också. Men ja ... nå nog nog tycker jag att han har rätt ändå nog Jå.</p>
(34)	<p>Och sen har vi en liten punkt som ska bort. Alltså är det bara PUNKTEN som ska bort? Det ska nog vara dubbel- två citatmärken efter varandra eller hur? (fniss) Alltså vänta nu, hur blir det? Det blir lite matte nu här Jag vet int. Helt sådär ... helt så där på rak arm så borde det nog vara sådär, men det ser ju lite ... det ser ju lite konstigt ut. Kanske man nog ändå, om man lämnar bort det där, så nog märker man ju ändå när meningen tar slut nog när det är en punkt där ändå. <u>Hm, ska jag säga hur det är?</u> Jå. (skratt) Jå tack. (skratt) Självlklart. <u>Det finns en liten regel. När man använder citat inne i citat ... alltså citationstecken</u></p>

¹³⁴ Jani läser årtalet felaktigt. Uppsatsens ”1988” är det riktiga.

	inte förstår ett skvatt av vad barnen	
	säger.	
	(38a)	
	Obs! Här tangerar du två olika saker	(38)
	1) - ungdomsspråk	
	- ungdomskultur	
	- ungdomsrevolt	
	ungdomar använder ett "eget" språk som det inte är meningen att vuxna ska förstå	
	2) ungdomsrevolt	
	ungdomar gör uppror mot den äldre generationen genom att chockera, provocera och uppträda utmanande t.ex. med att svära, så att de äldre förstår de fula orden	
	(38b)	
	Innehållsrik uppsats, språket rätt bra, obs! felen	
	(38c)	
	Avslutningen kunde tydligare sammanfatta det du sagt t.ex. genom att formulera p. 1 och p. 2 på ditt eget sätt.	
	<p>(40)</p> <p>(39)</p> <p>8</p> 	<p>(39)</p> <p>(40)</p>

	<u>inne i citat ... så då använder man enkla citationstecken.</u> Ahaa. Just det. Jå, såna där, jå. Men punkten ska bort? Jå ... mm ... Då är det klart.
(35)	[har inte kommenterats, min anm.]
(36)	”Varefter folk växer upp och minskar på svordomarna, förändras ordförrådet och nya ord kommer in.” Och ... äh ... läraren tycker att det ska vara ” VART efter folk växer upp” Nå nu när jag hör det så märker jag ju nog att det ska vara sådär, men int ... när jag skrev så int tyckte jag ... int tyckte jag då att det var nåt fel int. ”Varefter folk”. Jag är jag är så låst vid det här talspråket ännu så det ... man märker inte såna där småsaker Jag vet int hur det är för ANDRA om de genast tänker att hm kan man sätta in en bokstav där, jåå, okej och så får de det rätt då. Jag vet int. Men jag ... Talspråk, nå till exempel det här det här ”svärord” ¹³⁵ här som jag har haft här. Jag måste ju förstå att jag int KAN skriva det i uppsatser, att i uppsatser måste jag vara mer ... NOGGRANN. Tänka mera på vad jag skriver. Såna där småsaker. Alltså int sku jag ju lägga hit: sammansättningsvis ööh kan konstateras att hm ja, fula öh. (skratt) Sånt lagar jag ju int, nej, nej, men såna där såna där ... jag som tänker lite så där emellan. Lite mellan tal och skrift.
(37)	Jag har skrivit ”Man kan ju fråga sig varför inte ungdomen ... ungdomen” det sku kunna vara ungdomarna där ... nå ... ”hittar på något nytt slangord, som motsvarar ’satan’, så att de kunde svära hemma utan att föräldrarna reagerade.” Och ... han har konstaterat att ”ju” är slang och det fanns ... fanns väl på ett stället tidigare tror jag, jag är int säker. Men ”ju” är slang och det ska bort. Vänta nu, det var nånstans tidigare ... (bläddrar) Där ¹³⁶ . Jå ... just det ”ju” ”ensamt är lika med talspråk”.
(38)	(38a) ”Obs! Här tangerar du ... du två olika saker, ungdomsspråk och ungdomskultur. Ungdomar använder ett eget språk som det inte är meningen att vuxna ska förstå” Och ”ungdomsrevolt ... ungdomar gör uppror mot den äldre generationen genom att chockera, provocera och ... mm ja ... uppträda utmanande till exempel med att svära, så att de äldre förstår de fula orden.” Jaa. Han har räknat upp det som jag ha ... det som jag har GJORT men han har int sagt vad det är som är FEL med det. Borde jag ha ... borde jag ha strukturerat det annorlunda eller borde jag ha? ... Ja, ja, ja det kommer int fram där vad jag riktigt gjort fel ... Tycker JAG. Då när han då när han skrev där om revolt här så ... jag hade nu int tänkt det ... jag hade int tänkt det sådär långt int. Kanke ... ja Han har (fniss) som bara skrivit det som jag har skrivit och sen slut med det. Jag vet int. (38b) ”Innehållsrik uppsats, språket rätt bra, observera felen!” Hm, ja, nog tyckte jag att jag hade bra innehåll i den nog. ”Språket” ... jag tyckte ju nog att jag hade bra språk ända tills jag nu såg de här såg de här fina röda ruxen ¹³⁷ här överallt. Så ... ja nog håller jag med honom. Det är nog rätt bra språk. Nog såg

¹³⁵ jfr responsmarkörerna (5), (7), (11), (16), (18), (19), (24), (26) och (32)

¹³⁶ responsmarkör (17)

¹³⁷ Finskspråkigt influerad variant av ”kruxen”. ’KruX’ är en finlandism som används i uttryck som ”sätta en kruX i marginalen” och då i betydelsen ”sätta en bock i kanten” (Reuter, 2001).

	<p>jag ju på felen sådär snabbt, men int som såHÄR att gå igenom att det tar det tar ... en timme. (skratt) Nää, det det gjorde jag ju int. Man hade ju bråttom att få ut nästa prov. Så ... eller bråttom och bråttom. Kanske språket är bra om man om man ... int räknar med felen. (skratt) Jag vet int. Jag vet int vad han menar men. Om jag ser på de här felen så kanske jag int gör om dom. Det där ”<i>komma och</i>”, jag försöker nu riktigt ordentligt ta bort det. Jag har ren försökt förstå det och lära mig det.</p> <p>(38c) ”Avslutningen kunde tydligare sammanfatta det du sagt till exempel genom att formulera” ... alltså (skratt) vad är det, är det ”page one och page two på ditt eget sätt”? Jag förstår int. (skratt) Eller, eller är det ... det måste väl vara det. (skratt) Ja, jag tror han menar så men ja... (skratt) Det är nog paragraf? Men int ... int. ”Formulera paragraf ett och paragraf två på ditt eget –” Han menar som det här slutet ... tror jag ... nu ... kanske. Det här är en paragraf och det där¹³⁸. Hjälp du mig bara. Hade du tänkt nåt annat så SÄG bara så kanske lär jag mig lite mera. <u>Alltså jag har en tanke om att det här ”p punkt” här betyder ”PUNKT ett” och ”PUNKT två”.</u> Ja ... å ja ... men vad menar han DÅ? (skratt) (skratt) JAA, han menar de här två?¹³⁹ Ahaa. Jå, jå ... det är ju just det. Ja... Kanske det blev lite dålig ... vad heter det, eftersmak av ... när han tyckte att den var lite bristfällig den där den där sista ... delen Men, jå jå, nog skulle jag ha kunnat göra det nu när jag läser såhär så kanske den var lite lite sådär fortsättning på svamlet bara. Det borde vara lite mera såna här man borde komma fram till nånting i sammanfattningen. Nog har jag ju skrivit här att ”<i>det kan konstateras</i>” så där men det räcker int det bara, man måste ha lite mer ... mer nånting. Han har försökt (skratt) just det (skratt). Han har försökt ... omstrukturera avslut- avslutningen åt mig. Jag borde ha skrivit skrivit om den så att den skulle ha gett en bättre helhetsblick över hela. När jag skrev avslutningen tänkte jag att nu är det en halvtimme kvar och nu nu är det bråttom så int int. Jag borde ju kanske ... sku jag ha haft en TIMME kvar sku jag ju ha tänkt igenom det ordentligt men jag tror jag håsa¹⁴⁰ lite där nu Tror jag alltså jag jag ... Nog kan jag konstatera att det här är sämsta delen av texten tycker jag. Int som grammatikaliskt men som ... till innehåll. Så kommentaren stämmer. (skratt) Ja. <u>Men det behöver ju int stämma</u>. Nä, nää. Men men ... men sku jag ha läst det här som nån annan person så hade jag nog börjat fundera att ... fundera att är det nu riktigt smart. Till exempel här, det kommer ju ny fakta här egentligen ”<i>varefter folk växer upp och minskar på svordomarna</i>.” Det kommer NY fakta och det borde det ju int göra ... tror jag.</p>
(39)	<p>Att om språket är ”RÄTT bra”¹⁴¹ så det går int riktigt ihop med en åtta det int, tycker jag för åtta är väl nog go- goda visst? Nio är berömliga jå. Så ... ”rätt bra”. Det hade gått bättre ihop om det hade varit sju där ... som vitsord. Alltså jag sku int ha tyckt om det, men ”RÄTT bra”. Jag tycker det hör mer ihop med</p>

¹³⁸ Jani avser uppsatsens avslutningsstycke.

¹³⁹ Jani pekar på ”1) och 2) i (38a).

¹⁴⁰ Finlandism, motsvaras av ”skynda” eller ”slarva” (af Hällström-Reijonen & Reuter, 2008).

¹⁴¹ Jani syftar på slutkommentar (38).

en sjuva men ... hur han nu tänker. Nog kan ju fast språket är dåligt så om man har bra innehåll så ... int blir det ju tie int men ... nog kan det bli ... sju ändå ... eller åtta. Jå , ”**rätt bra**” kopplar jag till sju ... som en uppsats, jå. Alltså nog måste man ju ha bra språk också. Om man har bra tankar och int får det riktigt sagt så då blir det ju int bra. Men om ... ja. Alltså jag har ju nog bra SPRÅK men det är ju de här små FELEN som. Int har jag ju meningar som låter helt som man int förstår alls. Jag vet ändå int varför jag fått en åtta ... Jag vänta mig nog en nia jag från början, men sen håka¹⁴² jag att hej vänta nu, det är ju studentbe- bedömningskriterier, int kan jag ju få nie int och så blev det åtta. Men jag har skrivit nior i de här uppsatserna tidigare. Men int är det ju student i kurs ett och två int. Absolut int. Bedömningen och kommentarerna är annorlunda nu. Till exempel det där ”**komma och**”. Jag har HELT säkert skrivit det i nån tidigare uppsats, men int har jag ... om ... sku jag ha fått fel för det sku jag nog tror jag ha kommit ihåg det. Jag tycker nog att jag alltid har skrivit sådär. Kanske det bara inte har råkat sig. Eller så har läraren slarvat och inte märkt det. (skratt) Alltså ... jag tycker det ... det är jättebra med en åtta eftersom jag var ett år yngre än alla andra¹⁴³ ... och har två kurser borta som jag borde ha gått där emellan så. Så att hoppa från standardbedömning till SVÅRA student så jag tycker nog att det där är bra. Det finns ju såna som har haft ganska bra i modde¹⁴⁴ och sen skriver de sexor sen. Så nog är jag nöjd med en åtta nog. Int är det nåt fel på det. Han SA också att ... han sa att man ska begära kommentar om man vill ha det, för om man int begär kommentar så då skriver han int det, för han han har blivit så trött på sånadär elever som han skrivit ... han lagt en timme på att skriva kommentar och så ser de ”sju, jaha hejdå roskisen¹⁴⁵” så därför därför därför skrev jag det eller jag sa åt honom att jag vill ha kommentar. Annars skulle jag int ha fått det. Men jag tycker att han har som ... det HÄR¹⁴⁶ är som till det här slutet bara ... som hela fakta- faktadelen så han sku nog ha kunnat skriva LITE mera nog. Å andra sidan här¹⁴⁷ var ju alla de här felen. Men det kanske berättar lite om det där språket också ... Kanske lite mera. Int vet jag ... Kanske han hade bråttom, vad sku jag veta. Det var nog en som hade skrivit tie i uppsatsen till kursen som tilläggsfakta (skratt) ... ”**tilläggsFAKTUM**”. Han hade fram de där vitsorden. (skratt) Han visade dom int, men han hade ju dom fram där då och så fick man gå och se vad man fick ... och så såg alla vad alla fick. Så där fanns en tia.

¹⁴² Finlandism, motsvaras av ”inse”, ”fatta” eller ”förstå” (af Hällström-Reijonen & Reuter, 2008). Även ”håksa”.

¹⁴³ Jani har gått en kurs som egentligen är tänkt för dem som går sitt sista år i gymnasiet. En avvikande studiegång är möjlig i det årskurslösa gymnasiesystemet.

¹⁴⁴ Slanguttryck för skolämnet ”modersmål”, som mer officiellt benämns modersmål och litteratur.

¹⁴⁵ Finlandism, motsvaras av ”soppåse”, ”papperskorg” (af Hällström-Reijonen & Reuter, 2008) och kommer från finskans ”roskakori”.

¹⁴⁶ Jani avser slutkommentar (38).

¹⁴⁷ Jani avser resten av uppsatsen.

5.1.6 Kasper

	Kasper X-son	
	<u>5. Är statistiken att lita på?</u>	(1)
(1)	↑ 4	
	Mycket händer under en människas första tjugo levnads-	
	år, särskilt under tonåren. En sak som förändras under	
	årens gång är vad som individen själv får bestämma om.	
	Taloustutkimus publicerade 1.10.1991 två tabeller om föräldrars	
	åsikter angående barnens beslutsfattande och om vardagliga	
	(2) inom familjen ?	
	problem som uppstår.	(2)
	Mycket av statistiken i listorna går enligt mig att diskutera om.	
	På en punkt är jag av samma åsikt som föräldrarna i fråga	
	och den berör hemkomsttider. I tabell 1 är 15 genomsnittsåldern	
	som anges, och det är förnuftigt. Eftersom det är lite av en gräns-	
	ålder så personen inte är barn längre, utan en ungdom som jag	
	anser vara mogen för dylika beslut.	
	En betydande del, åtta närmare bestämt, är diskutabla frågor, i	
	den meningen att min åsikt beror på innebörden av ”frågan”. Jag kan	
	(3a) lämpligt	
	ta att resa på egen hand som ett passligt exempel. Åldern ifråga	(3b) o
	är 17,1. Det är en passlig ålder att resa på egen hand inomlands om	

(1)	har av någon anledning inte kommenterats [min anm.] Responsmarkören påpekar felaktigt rubriknummer.
(2)	<p>”<i>Taloustutkimus publicerade 1 ... oktober 1991 två tabeller om föräldrars åsikter angående barnens beslutsfattande och om vardagliga problem som uppstår.</i>” Läraren har lagat det som ”inom familjen”. Han ... jag vet int. Jag kanske borde ha skrivit ut, men jag menade som just ... just som inom familjen eller ... eller jag vet int annars bara såna där ... nå slags ... nå slags sån där relation där det finns barn inblandade. Så att. Jag vet int ... jag kanske sku ha varit lite mera specifik där eller. Jag tror att jag sku ha måst vara mer specifik för att. Det verkar ju lite så att han int vet riktigt jag har menat. Kanske det är sådär naturligt då att han ... tänker som om det finns föräldrar då att det är som inom en familj. Men jag menar att ... eller det beror ju på hur man tänker då men ... nog kunde jag ha haft som lika naturligt om det skulle vara som i nåt sambo- samboförhållande eller bara som en det här ensamstående förälder. Så att. Int vet jag. Det kanske bara visar lite vad han ... läraren som typ tar fasta på eller som sådär. Så där helt naturligt så om man pratar om föräldrar så nog kan man ju som ta då inom en familj, men int vet jag. Jag är int riktigt sådär, int vet jag nu konserv- konservativ i den synvinkeln, att nog skulle det ha varit helt bra om det bara som sku vara typ eller i nåt annat för- förhållande eller ... nåt i den stilen ... så att. Jag lägger int så stor som tyngdpunkt just i det här sammanhanget på just det där familj.</p>
(3)	<p>”<i>Jag kan ta ett ... Jag k-</i>” Va? (skratt) Vad har jag skrivit här? ”<i>Jag kan ta att.... resa på egen hand som ett lämpligt ... passligt</i>¹⁴⁸ <i>exempel.</i>” (3a) ”Lämpligt” ja. Jag vet int eller. ”Lämpligt” har läraren satt in och sen nåt sånt där (3b) ”o” eller vad är det? En nolla eller vad är det där för nånting? Ingen, ingen aning. Nog kan det hända ... nog kan det hända att det är en nolla eller, nåä. Nä. ... Jag vet int. Det är svårt. Han tyckte säkert att det var som ... jag vet int om det här är mera talspråk det här eller? Jag jag ... jag vet int riktigt. (skratt) Kanske han menar just att det var mera som talspråk som jag hade här som, eller det skulle som ha varit ett bättre sätt som att skriva som ”lämpligt” just i det här sammanhanget eller. Kanske att jag ska ... öh ... det här ... byta ut (3a) det där ordet i fortsättningen kanske. Int vet jag om (3b) det är ... ORD ... eller. Nå det det är min gissning. Men jag vet int riktigt det där. Det finns ju nog på några andra ställen¹⁴⁹ (blåddrar) här i texten också men han har int förklarat desto mera. Det är nog första gången tycker jag som jag har sett som just i uppsatser, just (3b) det här tecknet. Om det har nån speciell betydelse. Eller. Jag vet int det där. ”<i>Passligt</i>”, ”lämpligt” ... nå, kanske i sammanhanget så tror jag nog kanske då ”lämpligt” sku ha passat bättre än ”<i>passligt</i>”, eller. Int vet jag ... det låter som bara så. Nu då i efterhand då man tänker efter. ”Lämpligt”, ”<i>passligt</i>”, ”<i>passligt</i>”, ”lämpligt”. Öh ... kanske bara som så där att det passar in lite bättre i meningen eller så ... istället för det där ”<i>passligt</i>”. Jag vet int riktigt men. Eller int vet jag nu hur mycket eller ... ”lämpligt” jag tycker det låter just som riktigt sådär skriv- skriv- eller som skriftspråksord eller nåt liknande. Det var nog säkert det läraren ville, att jag ska använda skriftspråk.</p>

¹⁴⁸ Finlandism, motsvaras närmast av ”lämplig” (af Hällström-Reijonen & Reuter, 2008).

¹⁴⁹ jfr (5b)

	det gäller längre sträckor. Men om det berör utlandsresor så förhåller	
	jag med väldigt skeptisk.	
	(4) inte en fullst. mening	
	Eftersom det är enligt mig för riskfyllt. Vad skall man göra om	(4)
	man t.ex blir bestulen eller liknande otäckheter? Mitt förslag är att	
	personen ifråga är helst tjugo år eller uppåt.	
	En lite vardagligare är när man får välja egna kläder. Då	
	beror det så klart vad för kläder det handlar om. Orsaken till varför	
	jag gör denna frågeställning är tabellens siffra ifråga som är 13,5.	
	I den åldern är man ännu ett barn och det skall synas i klädstil-	
	en också. Då tänker jag främst på flickorna, eftersom den frågan be-	
	rör främst dem, enligt mig.	
	Visst får de klä sig som de vill, men det finns en gräns, som idag	
	(5a) oklar	
	tyvärr verkar vara ganska svag. De är trots allt barn och inte kvinnor	(5b) o
	i den åldern.	
	Make up är en liknande fråga, men den är jag mindre strikt om.	
	För att återgå till ett ämne som berör båda könen är frisyren.	
	Personligen vet jag inte om jag om jag skulle tillåta att mitt	
	(6a)	
	potentiellabarn skulle t.ex färga håret. Eller om det gäller	(6)
	någon "extrem" frisyр.	
	(6b) meningsbyggnad	
	(6c) inte en fullständig mening!	
	Den sista kategorin angående tabell ett är det som jag absolut inte	
	instämmer om.	
	Två slående exempel är frågorna om alkohol och rökning. Jag tycker	

(4)	<p>”Eftersom det är enligt mig för risk- riskfyllt” eller som bara den där meningen? <u>Hm. Kanske du måste läsa den som kommer innan också för att det ska bli. Vänta. Var? Ja innan. Alltså den här sista då? Alltså det här sista här? Ja. ”Men om det berör utlandsresor så förhåller jag mig väldigt skeptisk.” Och sen: ”Eftersom det är enligt mig för riskfyllt.” Men jag vet int. Vad är det läraren har skrivit? ”Inte en ... punkt”, eller vad (skratt) vad är det han har skrivit? Det där sista ordet är ”mening”, men jag vet int, det där mellersta mellersta¹⁵⁰ får jag int. Alltså ”inte en ... punkt” eller ... ”slut”, nä. ... Nä jag vet int, jag har lite svårt att tyda det där ... vad som står där? <u>Om du läser den där meningen, kan du då dra nå slutsatser?</u> ”Eftersom det är enligt mig för riskfyllt”. Då han har just det där ”eftersom” ... understrekat så att ... Nä. (skratt) Alltså det är ... jag har lite svårt för såna här ... eller jag vet int. <u>Ser du att det skulle vara nånting märkligt med den där meningen då?</u> Hm, ja kanske. Nå om jag riktigt tänker efter så kanske, men nu int ... int än så länge så tycker jag nog att den låter helt bra. Eller som i MINA öron åtminstone men. Han har ju säkert som modersmåslärare så har han säkert på nåt sätt ... eller som tänker på ett lite annat sätt så att ... tror jag. <u>Har ni gått igenom just meningsbyggnad, och vad är det som lärare brukar påpeka där?</u> Ja, nå nog ... vi gick ju nog igenom som ... eller som ... det här ... efter de där ... eller före vi hade fått ut de här så gav läraren nog nå papper med nå utdrag med nå olika meningar ... som så. Att då. Det var ... det var int i det här sammanhanget men det var ofta sådär att ... han var mot sådär många kommatecken i en mening, så att det blev som så väldigt utdraget. Men, så var det också ... att man int ska börja ... börja en mening på nåt visst sätt som då med ”och” och ”även”, eller vad det nu är men det där. Men jag vet inte det där ”eftersom” alltså, vad det är han... <u>Om jag hjälper dig lite så tror jag att ... han har skrivit ”inte en fullständig mening”.</u> Ja, just ja ja ja JUST det. Okej. Ja, ja, ja, det är en punkt i ”fullst.”. Ja, ja. Okej så. Ja ja, han tyckte ... han tyckte som då att den sku ... att jag som sku ha måsta fyllt ut nånting ännu, som i den där, att den var för kort eller. Ja, jag vet int, det är väl nog säkert kanske med nåt ... satsbyggnaden och liknande. Men ... jag jag jag är int så insatt i det där så att. Men jag tror att det har nånting med det att göra. Att jag sku ha måsta skriva: ”Eftersom det är enligt mig för riskfyllt” ... öh ... FÖR ATT-nånting. Men jag vet int för jag vet int ... ja. <u>Om du ser på meningen före.</u> Ja, kanske. Jag borde kanske ha lagat dit som varför kanske jag tyckte att det var för riskfyllt eller ... eller nå i den stilen. <u>Ja, om du ser på den där meningen före.</u> ”Men om det berör utlandsresor så förhåller jag mig väldigt skeptisk” och så läser du fortsättningen. ”Eftersom det är enligt mig för riskfyllt”. Ja, nå ... jag märker nog att det verkar litet som ett hopp kanske eller som lite osammanhängande. Men ... nä alltså int vet jag, bara nog att jag borde ha tillagt nånting mera. <u>Men vet du jag tror inte att du EGENTLIGEN borde tillägga nånting om jag ser på det här, utan att ... egentligen är det så att det där är en BISATS.</u> Jaha, okej. (fniss) Ja just, det börjar väl med ”eftersom” och de där orden? Okej. Och man ska int, man kan int riktigt som bara ha en bisats menar du? <u>Just det.</u> Ja, okej. Så att om du skulle skriva ihop de där två meningarna, eller satserna och sätta kommatecken emellan, så då skulle det</u></p>
-----	--

¹⁵⁰ ”fullst”, förkortning av ”fullständig”


	att det är absolut inte borde få komma på fråga att en omyndig	
	person skulle få ha beslutsrätt om. Jag är väl medveten om att	
	folk dricker och röker i den åldern, men jag tror inte att det är	
	med föräldrarnas tillåtelse.	
	Frågan om åldern för sällskapande, 15,5 stör mig ännu mera.	
	Min åsikt är att det är upp till var och en när man börjar med	
	det. Jag har för mig att föräldrarna vill beskydda sitt barn mot	
	ett potentiellt brustet hjärta. Visst, det gör ont, men det är en	
	hälsosam upplevelse som man kan lära sig att hantera under	
	årens lopp.	
	I tabell två, som handlar om samma ämnen men ur en annan	
	synvinkel förhåller jag mig också lite fundersam till.	
	De ”ämnen” som det tycks vara störst problem med är sovtider, val	
	av tv program daglig klädsel och hemkomsttider. Enligt mig mycket	
	förståeligt, men å andra sidan är dessa typiska åldersfrågor.	
	Ju äldre man blir så tycker jag att de inte borde räknas som problem	
	något mera.	
	En sak som helt saknas är droger orsaken till att jag vill tillägga	
	det är att användningen ökar tyvärr hela tiden.	
	I vissa extremfall tror jag att det t.o.m totalt trivialiserar	
	de tidigarenämnda problemen.	
	Häpnadsväckande är att en så stor del som 30 % av de tillfrågade	
	anser att de inte har problem.	

	<p><u>fungera</u>. Ja, då skulle det nog fungera. Ja. Det är sant det där. Ja, nu nu låter det. Eftersom det blir ... det blir ... det blir ju som på nåt slags vis nåt hopp eller nåt liknande nu när man har punkt emellan så. Ja, ja, okej. Nu det här ... nu det här ... nu nu kom jag på eller som ... just så här. Det är väl ... fullständig mening säger eller som ... huvudsats är väl bara att det ska vara subjekt och predikat. (skratt) Att det är som kortaste tror jag. Men annars så där med ... bisatser och alltså huvudsatser ... jag vet int ... vi har i princip int haft nå grammatik sen nian. Nå kanske nog nå lite men vi har ju betonat annat ... annat här. Det kanske förutsätts att vi kan det här ren från högstadiet eller. Tror jag. <u>Hm. Vad säger du om den där kommentaren?</u> Nå, om man tänker på det här sättet så nog ... nu just så håller jag nog med om den ... eller jag vet int. Nu vet jag ju ... jag vet ju ungefär som vad det handlar om och ... som så där ... int vet jag nu grammatikaliskt eller hur man nu ska. Men som just sådär att skri- ... att skriva så att. Nog håller jag med om det nu.</p>
(5)	<p><i>"Visst får de klä sig som ... som de vill, men ... men det finns en gräns ... som idag tyvärr verkar vara ganska ... svag."</i> (5a) Eller ja ... läraren har lagat¹⁵¹ "oklar" så det är säkert ... det är nog säkert (5b) det där tecknet ... har väl nånting med att jag ska byta ut de där ordena. Det har jag för mig nu, för det är ju samma ... det är ju samma som sammanhang som (3a) det där förra. Att ... ja, nog kan det ju hända att det är ... nå nog kan man väl använda "svag" men ... just i det här sammanhanget så tror jag kanske att han ... att det int riktigt passar in. Eller. Nå int vet jag ... <u>Vad är det som är "svag" här?</u> Alltså gränsen. Men jag menar som "svag" ... ja nå nog är det ju "svag" och "oklar" jag menar. Int tycker jag att det låter lite lite som ... samma sak eller som ... lite synonymt men. Nog kan jag LITE förstå den där kommentaren men jag menar nog ... om man tänker som alltså "svag" i det här sammanhanget som en svag gräns, att den är som ... alltså man vet int riktigt var den går. Så nog tycker jag på det sättet att den borde passa in. Det borde passa in det där ordet men.</p>
(6)	<p><i>"Personligen vet jag inte om jag skulle skulle tillåta att mitt potentiella barn skulle till exempel färga håret. Eller om det gäller någon extrem frisyr."</i> Jag minns ... det här var en av de här exemplena som läraren gick igenom. Så att det var ju int en fullständig ... äsch då, jag borde ha tagit med det där pappret ... där där ... det stod, eller som vi hade gjort några ändringar men. Det var just nånting med den där ... det var nånting med den här meningsbyggnaden, jag borde ha lagt in nånting till hit, men jag minns int riktigt. (fniss) <u>Vad säger du själv? Vad är det du har gjort? Vad är det för tecken mellan "håret" och "eller"?</u> Alltså det är en ... alltså det är ... en punkt. Så att ... jag vet int. Nog kan det ju hända som att det kunde vara ett kommatecken och sen "eller" med litet "e" eller. Så att det på nåt sätt sku ... men jag vet int då skulle det å andra sidan bli så lång mening så att ... ja. Den blir så där relativt lång. Eller int vet jag, int minns jag nu vad det var för gräns där men ... Nå (skratt) alltså ... jag har int riktigt det där rätta tankesättet säkert med det här. Nå ... int vet jag nu precis om det finns regler men nog kanske det finns lite sådär o- o- oskrivet eller som en allmän uppfattning ungefär så att ... jag me- eller som nog tycker jag att ren då</p>

¹⁵¹ Finlandism, motsvaras av "göra, tillverka" (af Hällström-Reijonen & Reuter, 2008). Här är ordet använt i betydelsen "skrivit" eller "kommenterat".

	Tyvär förhåller jag mig skeptisk, eftersom det finns två sidor av	
	saken: antingen finns det, helt konkret inga problem alls. Bra så, men	
	baksidan är att det kan finnas problem t.o.m stora, men det tystas	
	i så fall ner av olika orsaker.	
	Att de övriga anses vara små problem jämfört med de jag först	
	nämnde är nästan bara naturligt. Eftersom det bara är vardag-	
	ligheter. Inte tror jag någon förälder har något oense	
	om t.ex. barnets/barnens fritidssysselsättningar.	
	Men om man tänker på tobaksrökning och alkohol så betyder	
	(7) ← Börja inte meningen med en förkortn.	
	siffrorna olika. P.g.a det är saker som kanske inte diskuteras så	(7)
	mycket om hemma. Om förmyndaren/förmyndarna visste om att	
	deras barn gör dylika saker skulle det nog synas i statistiken.	
	Tyvär kan det ändå hända sig att det ignoreras helt, trots vet-	
	skapen.	
	Argumenten jag nämnde visar att det kan finnas olika	
	vinklingar av en siffra eller stapel i ett diagram.	
	Allt är tyvärr inte så självklart som det ser ut, hur vi än vill	
	det.	
	Därför lönar det sig att inte ta saker för givet även i	
	fortsättningen.	

	<p>det börjar fara in på tre rader så kanske nog börjar meningen bli lite lång men ... Nå nog sku det kanske kunna vara kommatecken där ... tror jag. Så är det ju nånting med meningsbyggnaden också men det är ... alltså det är väl att man ska kasta om ord eller. (fniss) Nä. <u>Läraren har ju ringat in (6a) den där punkten va?</u> Ja, så ... det verkar nog va ... alltså nog kanske att jag sku lägga dit ett kommatecken istället eller. (6c) Och så ”Inte en fullständig mening”, ja. Alltså. Hm ... kanske just den här meningen så det är väl. Int vet jag om det är HELA eller om det är ... öh öh öh ... nä, nå ... nä, int vet jag det verkar nästan nog som han har ... då han har som streckat under hela som att ... han menar ... eller ... äsch. <u>Jå, men du har helt rätt alltså, det är säkert det där som är ofullständigt, hela den där meningen. Vad ska man göra åt det då?</u> Nå ... vi la ju DIT nånting under lektionen men ... eller som ... efter- efteråt, men jag minns int vad det var som de ... om det var att de ... tillade nåt efter det här ”<i>frisyr</i>” tror jag. Eller. Om han menar som int en fullständig mening så kan det ju hända att det int är nån satsdel som saknas eller. <u>Alltså man hängde på nånting där?</u> Jag tror det, men jag minns int riktigt. <u>Kanske en huvudsats, alltså ... för det här är en bisats då.</u> ”<i>Eller om det gäller någon extrem frisyr</i>” ... kommatecken ... så tycker jag att töttö-töttö-töö, nåt sånt där? Ja, jag tror det var nåt sånt just.</p>
(7)	<p>”<i>På grund av att det är ... s- saker som kanske inte diskuteras så mycket hemma.</i>” Så var det ju så att jag började med förkortning så det var ju int nåt som jag tänkte på, men nog tror jag säkert att det är nån sån här regel ... eller nåt i den stilen. Nå, jåå nå. Jag menar om det är som på nåt sätt sådär att det är skrivet, eller på nåt sätt som ... bestämt att man ska int börja en mening på ett visst sätt. Jag godkänner det att int (skratt) int orkar jag som börja tänka eller fundera hur man sku kasta om de där ... meningsstrukturena. Det är nog ... jag har annat att tänka på. (skratt)</p>
(9)	<p>Jag tycker nog att det är ganska ... rätt vitsord på det sättet att jag var, jag var ju nog lite skeptisk där. Jag trodde nog kanske att jag sku ha fått säm- ... lite som sämre men nog tror jag. Jag är ganska nöjd. Eller int ganska ... jag är nog riktigt nöjd med det där ... ”8” för att det är ... det avspeglar nog tycker jag som min uppfattning om hur bra jag skrev den här texten. Jag tror nog det drog ner ganska ordentligt att jag var inne på en annan fåra än vad jag borde. Så att int tror jag att jag förtjänar ... Som jag just diskuterade om det här hur man på riktigt skulle ha SKRIVIT den så tror jag nog säkert att jag skulle ha förtjänat lite bättre men ... i det här sammanhanget så är det nog helt rätt- rättvist.</p>
(10)	<p>Öm sista kommentaren ja, alltså ... (10b) ”Uppgiften är inte alldeles lätt eftersom det gäller att ... av- ... avgräns ... avgränsa” eller ... ”materialet.” (10c) ”Man kan ju inte kommentera allt.” Nå nä, det håller jag... (10d) ”Problemet är rubrikens frågesättning huruvida man kan lita på statistiken. Din uppgift är då att bevisa ... det eller motsatsen med vilka argument som kan komma ifråga. Naturligtvis får du komma med egna åsikter också, men på något sätt skall du bevisa att rubriken ... har rätt eller fel”. Och (10e) ”Ge akt på meningsbyggnaden.” (10 b) Nå ... ja, läraren tänker på det sättet säkert att jag sku ha tolkat materialet på ett annat sätt, eller som ha använt det, eftersom ... i det här fallet så tog jag ju som ... jag tog som då det gäller den där första texten så såg jag på tabellerna och såg om jag höll med om det eller inte. Det tror jag ... det var ju int riktigt det som var säkert</p>

	(8)	(8)
		
	(9)	(9)
	80p	
	8	
	(10) ¹⁵²	
	(10a) 4. Är statistiken att lita på?	(10 a-e)
	<i>Kasper X-son</i>	
	(10b) Uppgiften är inte alldeles lätt eftersom det gäller att avgränsa materialet. (10c) Man kan ju inte kommentera allt. (10d) Problemet är rubrikens frågeställning huruvida man kan lita på statistiken. Din uppgift är då att bevisa det eller motsatsen med vilka argument som kan komma ifråga. Naturligtvis får du komma med egna åsikter också, men på något sätt skall du bevisa att rubriken har rätt eller fel. (10 e) Ge akt på meningsbyggnaden.	

¹⁵² Den sammanfattande kommentaren (10) ingår som ett lösblad som läraren häftat fast ovanpå uppsatsen, vilket gör att responsen i själva verket kommer före all annan respons. Eftersom reponsen till sitt innehåll är sammanfattande valde jag att placera den sist i intervjun. Därmed placeras den sist även här.

meningen men. Alltså jag såg ... det var som så här två tabeller ... och en var som där att ... det var nå olika saker och sen var det ... de hade ju ... alltså det var ju som statistik så det var som sådär ... nån ålder som sjutton komma sju eller nå i den stilen. Men alltså det var typ ... vad som föräldrarna tyckte att ens barn kunde som få göra, eller få bestämma om själva i en viss ålder. Så att det var till exempel som ... rökning som sjutton komma sju. Och den där andra texten, det var en sån där annan tabell med ungefär de där samma ... rubrikerna och så var det ... men i det här fallet så var det nåt sånt här att ... vad de tycker som är största som ... int vet jag som ... ämne som man grälar om hemma eller som är oense. Eller som om de tycker att ... föräldrarna då i fråga tyckte alltså att barn ... var största problemet eller som så där. Jag använ- ... jag det här ... i stora stora drag så analyserade jag nog det där ... på nåt sätt den där första, men det var ju den här ... så tog jag nog i tabell två, så det som ... jag ägnade det ungefär en halv, nå, resten av si- resten av texten ungefär. En och en halv sida. **”Avgr- ... avgränsa materialet”** ... på nåt sätt kanske ... på nåt sätt kanske välja ut nån nån så där små delar ... eller på nåt sätt som ... eller som sådär att jag på nåt sätt får helheten så kort som så kort som möjligt att int som ta lite punkter som ... allt. Eller jag TROR det är det han ... jag TROR det är det han menar, men jag är int ... jag är int riktigt säker. (skratt) Den verkar nog vara lite klurig den här uppgiften. **(10c) ”Man kan ju inte kommentera allt.”** Ja, det håller jag nog med om, jag FÖRSÖKTE få, men det blev det blev sådär ... automatiskt så att jag tog med lite nästan nästan ... i princip ALLT som det där. Det håller jag nog med om att jag kunde ha varit mera som kortfattad i DET avseendet. **(10d)** Läraren säger att **”Problemet är rubrikens frågeställning huruvida man kan lita på statistiken. Din uppgift är att bevisa det eller motsatsen med vilka argument som kan komma ifråga. Naturligtvis får du komma med egna åsikter också, men på något sätt ska du bevisa att rubriken har rätt eller fel.”** Jaa, vad säger han här? Jag tror läraren menar som på nåt sätt att ... hur man som ska tolka de här resultaten och försöka som ... eller då man ser en statistik och så ser man att nåja de har gjort en undersökning att den är väl rätt då eftersom ... eller det är väl på nåt sätt att AVgränsa att vad är det som ... eller i så fall måste man ju som säkert formulera VARFÖR man tycker det ... och att om det kan finnas några såna där detaljer som kan bevisa motsatsen och liknande. Så det är nog säkert ganska så där att läsa mellan raderna. Så att jag tror nog kanske att jag gjorde det där LITE ... i nån del av den där texten men ... Jag tror nog att jag sku ha måsta göra så på HELA. Det var just då det var nån ... en ganska stor procent eller nåt liknande ... där det stod att det finns inga problem alls ... antingen så kan det vara som att de int har problem eller så är det så att det tystas ner. Så att jag TROR det var säkert så jag borde i huvuddrag ha skrivit hela uppsatsen. Att så här i efterhand så tror jag nog att det var att ifrågasätta som var uppgiften och om man tänker på DET sättet så verkar det nog vara svårare än vad jag trodde den där ... den där uppgiften. För jag hade nog ... jag hade som missförstått också lite den där rubriken. Det var nån annan RUBRIK som jag hade på den där så jag ändrade som i sista minuten ... eller jag märkte i slutskedet att oj (skratt) jag har lite fel rubrik så tog jag och ändrade på rubriken. Så att ... så att det var ... det var int ... jag hängde int riktigt med där då men ... eller som jag kan ju int riktigt skylla ifrån mig, men det var just sådär sista timmen på torsdag

och på fredag. Så att det var ju så att man hade ju annat att tänka på. Eller ja. Ja. Alltså (10a) den där rubriken ”Är statistiken att lita på?” Vad kräver den av dig? Det är väl just det där att se som ... eller på nå sätt som ... som det här som se ... se som orsaken på nå sätt ... bakom de här siffrorna ... eller just det att man ska göra som en ganska ... alltså en analys av ... av som vad det är som de egentligen anspelar och varför och ... som jag vet int. Det är ... jag tror nog det sku vara ganska intressant som i efterhand som att skriva. Jag sku nog gärna vilja skriva om den där nu då jag vet hur ungefär. (skratt) Det är just det att jag har gått ... jag har som int riktigt som ... det är alltså den där biten så den ... jag sa ju att jag hade bara en liten liten del så hade jag som ... gjort det på det sättet som jag säkert sku ha borda. Det är att jag har ... jag har sett på de där åldrarna och jag har sett ... eller som sådär allmänt och om jag har hållit med om det eller int. Och där argumenterat med det. På ett sätt har jag nog varit ute och seglat lite tror jag. Eller jag har som skrivit säkert på RÄTT sätt, men om FEL saker. Man ser det nu då man har ... då man har mera som tid att ... då man har haft tid att tänka efter lite ... som nu. För det slår ju en då man ... eller som då jag fick ut som att ... eller int tror jag att jag tänkte på så mycket att ... eller som varför läraren hade som skrivit det där. Det är lite, det är lite så där som med allt att man kanske blir lite häpen i början men sen börjar man förstå det. **(10e)** Och sen den där sista då: ”**Ge akt på meningsbyggnaden.**” Ge akt på... Det var ... just säkert med det där med **(4) (6)** de ofullständiga meningarna eller det var för att han hade ju int som streckat under eller på nå sätt ... int ens som såna där SMÅ markeringar, så då var det väl främst det som han tänkte på och ... kanske de här **(3) (5)** orden och ... och just i den där **(7)** förkortningen. Men ... jag drar den slutsatsen att eftersom det int var ... eftersom det int var som nå annat som han ... som läraren det här som ... streckade under så ... utgår jag från då att det var ganska sådär RENT språk eller hur man nu ska säga. Läraren kunde ju ha GJORT det lite knepigare¹⁵³ ... istället för att skriva ut de här kommentarerna så kunde han ju bara ha som strecka under ... och lägga som ett utropstecken eller ett frågetecken. Han har int ... han har int det här ... han har int lagt ... han har int lagt fram en färdig färdig lösning ... KORRIGERAT, förutom förutom **(3a) (5a)** de här ordena. Så att han KUNDE ju ha korrigerat på det sättet som ... som meningsbyggnaden så kunde han ha skrivit som just med nån sån där penna just som där under ... som hans förslag. Hur det borde ha varit. Alltså skulle det ha varit bra om det skulle ha kommit fram eller tycker du att det är bra att det är såhär? Nå, det är på ett sätt nog bra såhär eftersom man får ... då får man ju som tänka lite själv ... för jag menar jag tror int ... jag tror int om jag ... jag tror nu int riktigt annars jag sku ha kommit på som ... som så där annars om han bara skulle ha skrivit som ”bisats” dit. Så att ... för nu ... jag vet int men då kan det ju hända att jag int heller sku haft tid att se som igenom de där så att. Det är lite på gott och ont tror jag. Jag ser lite på lärarens kommentarer men ... jag vet int ... läraren har int haft ... eller de här lärarna som jag har haft så de har int haft sådär ... som just som såhär mycket som de har kommenterat att det är väl mera som i slutet ... och inne i texten säkert nåt

¹⁵³ Betyder här ungefär ”smartare” eller ”klokare”.

<p>sånt där. Eller ... det var det var första uppsatsen ... eller nej vänta det var ... det var nån sån där fri rubrik i kurs ett så där var det nå att jag skrev om nåt tema och så ville läraren veta lite mera om det ... men det hade ju int riktigt ... nå det hade ju nog lite med rubriken att göra, men ändå int som så där innehålls-innehållsmässigt. Så att. Jag läser nog igenom kommentarerna, men int gör jag som vi har gjort nu att vi har gått igenom, utan jag ser igenom det här och säger ”Okej” (skratt) och så lägger jag undan pappret. (skratt) För att ... det det blir sådär automatiskt att man som ... int tänker jag på så värst mycket att antingen blir jag som glad eller lite lite (skratt) på dåligt humör av det här, men nåja nå, nog accepterar jag det sen nog.</p>

5.1.7 Kent

	Modersmål mat.bas.uppsats Kent X-son 2A	
		(1.)
(1.B)	<u>På väg hem</u>	
	När jag i lugn och ro sätter mig ner och	
	försiktigt tar mig en titt på Kaj Stenvalls	
	målning ”Waterhouse”, märker jag snabbt	
	som fisken att målningen väcker både	
	tankar, känslor och frågor. Stenvall an-	
	vänder sig av så exotiskt starka såväl som	
	vackert mörka färger.	
	När jag kommit in i mina sinnens djupaste	
	lag uppstår direkt frågan, varför har	
	konstnären så kraftigt betonat ankans	
	huvud? Är det möjligen så att ankan är	
	den karaktär som han vill visa upp	
	mest. När jag tar mig en djup titt in	
	(1) i /	
	i dess ögon väcker den / mig en känsla	(1) ✓
	av vacker harmoni. Filten som ankan	
	sitter på har en gemytlig färg och paras	
	ihop med ankan och båten på ett mycket	
	fint sätt. Sen är det den mörka sjön som	
		(2.)
	väcker uppmärksamhet, i synnerhet färgen	

	som sprider en känsla av trygghet.	
	När jag ser på himlen, ankan, gräset	
	och den bakre filten ser jag att de går	
	i samma färgskala.	
	En av de kanske viktigaste sakerna	
	som kniper min uppmärksamhet är frågan	
	som uppstår när jag ser på ankans ljus-	
	stake. Varför är det bara ett ljus som	
	(2) /	
	är tändt? Kanske det skall tändas ett	(2) R
	(3) (3)	
	ljus för varje anka, som sitter i båten	(3) ✓
	eller också är det så att ankans någon	
	(4) ?	
	nära bekant har gått bort. Eller så har	(4)
	rent av konstnärens någon nära bekant	
	gått bort.	
	Kaj Stenvall har säkert haft för avsikt	
	att de som studerar hans verk skall ta	
	fasta på ankan. Men jag ser även en	
	annan sak som går att diskutera,	
	nämligen formen och färgen på båtens	
	topp. Båtens topp ger mig en tanke	3.
	om att den kanske blev snickrad på	
	vikingatiden.	
	Jag märker själv att det är ganska	
	mycket filosofi som finns i målningen	

	bara man engagerar sig litet.	
	Tanken om vart ankan är på väg är	
	(5)	
	något som nästan glöms bort. Kanske	(5) R
	tanken inte är i det viktigaste laget	
	men jag har valt att själv nog en aning	
	fundera över den.	
	Eftersom ankan är så högtidligt klädd	
	(6) från	
	så utgår jag att den är på väg hem från	(6)
	en fest av något slag. Men en bifogad	
	tanke som då uppstår är hur ankan skall	
	komma någon vart utan åror. Kanske	
	ankan är bara ute och kryssar litet efter-	
	som stranden verkar ligga nära till.	
	Det ser jag när vassen och näckrosorna	
	tar plats på målningen i det högra	
	(7)	
	hörnet. Men det måste ju inte betyda att	(7)
	båten ligger alltför nära stranden.	4.
	Det vita skynket som ankan är inlindad	
	i kan vara en handduk om ankan just	
	tagit sig ett dopp i det blå och bara	
	sitter i båten och skapar självkänsla.	
	(8)	
	Det förutsätter ju att båten måste vara	(8)
	fastankrad.	

	Man kan alltså se målningen ur många	
	olika perspektiv och den väcker många	
	frågor och tankar.	
	Känslorna den väcker är många men vissa	
	kan vara litet svåra att få till pappers.	
	Jag tycker åtminstone att målningen	
	innehåller mycket kärlek. Om man är	
	nykär kan man gärna sätta sig en stund	
	(9) t /	
	och iakttaga målningen så kommer man	(9) R
	till insikt och ser att man får ytterligare	
	en ”kick”. Det är många och framför allt	
	härliga känslor målningen av Stenvall	
	bär med sig. Om man beskådar den	
	hemlighetsfulla himmelen som lyser upp	
	både ankan och vattnet väcker det	
	en känsla av klarhet i tillvaron. Man är	5.
	fri i livet att göra vad man vill säger	
	känslan mig. Bakgrunden i målningen är	
	något suddig mellan trädan vilket eventuellt	
	kan symbolisera att man skall leva i nuet och	
	lämna bakom sig det som hänt.	
	(10)	
	Jag är ganska säker på att om två vänner ,	(10) ✓

(9)	<p>”Om man är nykär kan man gärna sätta sig en stund och iaktaga målningen så kommer man till insikt och ser att man får ytterligare en kick.” Och ”iaktaga”, int vet jag hur det stavas int, men det ska tydligen vara två ”t”, ”iakt-taga”. Man kan ju ha ”iakta”, men jag ville använda en högtidligare form. Det är medvetet. Man måste skriva högtidligt och högsvenska annars blir det int nå bra. Hm. Jag använder nog alltid ”-taga” i textform. Nää. ... Det beror ju på om man skriver en slangstory det. Eller en högtidlig story med fin text. I Lokaltidningen¹⁵⁶ använder jag nog ”iakttaga”.</p>
(10)	<p>”Jag är ganska säker på att om två vänner som blivit osams skulle ta- ... skulle titta på denna målning tillsammans för en stund skulle de bli sams igen.” Och nu ser vi ju här då att jag sku borda ha två kommatecken, ”som blivit osams”. Det blir ju nog mera svenska så, men jag sku int ha skrivit så i alla fall. Jag sku int ha kunnat tänka så där långt. Int sku jag ha fått de där kommatecknena dit int. Så bra är jag int i skolan. Man måste vara sånt där över- ... övergeni för att få dit de där. Det är ju samma som DÄR (3). Men jag tycker int att det passar där (3), men här (10) passar det. Jå. Två kommatecken mitt i en mening efter varann så föreställer nästan samma sak som en parentes. Och det där skulle man kunna ha till en parentes också, ”som blivit osams”. Man sku kunna ha parentestecken där istället för kommatecken. NÄSTAN lika bra. Så sku det liksom ändå ha samma betydelse. Båda börjar på ”som”. Nu vet jag det för alltid då. Om det börjar nånting på ”som” mitt i en mening så ska det ha två kommatecken på sidorna. ”Som” är nånting som liknar nånting. Bildspråk. Int vet jag. Men om det börjar på ”som”, ”jag som är bestulen ska ta tillbaks mina pengar” och då sätter man ”som är bestulen” i två såna där. <u>Du saknar bara ett ord för det. Det är en bisats det här.</u> Ja, men jag kan int grammatik i språk int. Jag har den bara här bakom örat. BISATS. De är bisats.</p>
(11)	<p>”Väntan, men på vem, på vilka? Tretalet, ett tänt ljus av tre.” Jag tycker att jag har kommenterat det där redan i texten. Att det är ”ett tänt ljus” och så har jag besvarat olika frågor varför det kan vara just så. ”VÄNTAN” har jag int alls tänkt på, vem han sitter och väntar på för att MIN uppfattning av målningen är int nån ”VÄNTAN, men på VEM”? Int har jag nån uppfattning av nåt sånt jag int. Och på ”VILKA” finns det int nån uppfattning alls för jag ser int bilden som nån sån. Så här har läraren OTROLIGT fel för att man kan tolka hur man vill. ... Och vi kommer nog sen till nå värre. Jag är lite arg på honom där men jag ids int gå ... och ... JOMA¹⁵⁷ om nåt sånt. Tretalet? Det är säkert för att det är tre ljus som int var tända ... på den där målningen. ETT var tänt. Det var fyra ljus. Han vill att jag ska tycka som honom, att ankan väntar på nån i båten. Men jag VILL INT tycka så. Jag vill tycka att det är en återspeglning av livet i den där bilden. Och väntan – det är OTROLIGT FEEL. Det är HANS uppfattning och han behöver int blanda sig i vad jag tycker. Han ska bara rätta grammatik. Int kan han klaga på min story om jag int har tagit upp det som han vill att jag ska ta upp eftersom man sku TOLKA bilden, det var det som var frågan. Han kan ju</p>

¹⁵⁶ Kent skriver kontinuerligt musikrecensioner i en dagstidning (Kronholm-Cederberg, 2005, s. 89–90).

¹⁵⁷ Motsvaras av ”klaga”, ”jalma” eller ”gnälla”.

	(10)	
	som blivit osams, skulle titta på denna	(10)
	målning tillsammans för en stund skulle de	
	bli sams igen. Jag kan alltså för mig	
	själv i min nuvarande sits urskilja	
	många intressanta och filosofiska	
	idéer och känslor ur en målning. Men det	
	är väl meningen att detta konstverk	
	skall väcka många tankar och känslor.	
	(11) Väntan, men på vem? Vilka?	(11)
	- tretalet	
	- ett tånt ljus av tre	
	Den kanske viktigaste tanken såväl	
	som känslan är min tanke om att man	
	kan återspegla ett helt liv i Stenvalls	
	”Waterhouse” Om man nämligen ser djupt	6.
	in i bilden där det finns ett starkt sken	
	på himmelen kan man se det som födseln	
	(12)	
	av en människas liv. Sedan åker man	(12)
	genom det förflutna ända in till nuet	
	som är den starkt lysande ankan på	
	(13)	
	bilden. Varför heter målningen Waterhouse?	(13)
	Så med denna tanke kan man konstant	
	titta på denna målning och uppleva	
	livets nuvarande tillvaro.	
	Hela denna tanke är relativt långsökt	

	IFRÅGAsätta mig varför jag har tolkat på ett visst sätt men han kan int sätta TILL vad jag sku borda tolka ännu för att tänk om jag int VILL tolka väntan. För jag tycker int att väntan har nånting med den där bilden att göra.
(12)	"Om man nämligen ser djupt in i bilden ... där det finns ett starkt sken på himmelen kan man se det som födseln av en människas liv" har jag skrivit där men det ska ju nog vara "människa", för att jag har säkert tänkt att man kan se det som EN människas liv. Jag har glömt bort att jag har skrivit "födseln" och sen när jag har läst om det så har jag tänkt på nåt annat och sen så har jag fortsatt att skriva bara. Jag tycker att det är bra gjort där att han har strukit över det. För man ska inte ha "människans liv" när det står "födseln av en människas liv". "Födseln av en människa."
(13)	"Varför heter målningen Waterhouse?" (gäsp) Ja, ja. (gäsp) Det hade jag glömt bort att ta upp. Det tycker jag att var en viktig sak att ta upp. Angående tolkning, det är ett huvudperspektiv där då så att. Där har han rätt då. Jag sku ha borda ha tagit upp varför målningen heter Waterhouse. Men det har jag int gjort för det har jag glömt bort.
(14)	(14) "Ju". Men det är som sagt vanligt.
(15)	(15) Och "ända" har jag aldrig vetat hur det skrivs så jag har alltid skrivit det med "ä" och ibland har det gått rätt och ibland fel. (skratt) Men nu vet jag att det skrivs med "e", men det tycker jag int att det sku borda göra, jag måste prova. (skriver) ... Nej, det skrivs int sådär. Skrivs det faktiskt med "e"? <u>Alltså det finns ju också ett "ända" med "ä". ... Det finns ju både och.</u> Men vad är skillnaden? "Det enda som är säkert" ska skrivas med "e". Och "det enda som jag vet" ska skrivas med "e". Vad är det som ska skrivas med "ä" då? "Ändamål"? Ja, Ja, men utan "mål". "Ändan" på en anka. Just det. "Ändan" på en anka är med "ä". Men nu minns jag det.
(16)	Alltså jag tycker jag var värd en nia för det här. Men jag fick bara åtta då. Jag är värd en nia för att jag hade så bra aspekter. Jag hade ju funderat så djupt i den här bilden. Jag tyckte att jag var så duktig. Så jag trodde att jag sku få nie då, men han har alltid varit svår den här läraren. Int kan man få nåt bättre än åtta och ett halvt i en uppsats med han UNGEFÄR. Då ska man vara duktig. Det beror på ... hur man tar ordet duktig. ... Man är duktig. Man skriver fint och använder mycket ... sånt där som han tycker är roligt. Förutsätter ju att man ska veta vad han tycker är roligt då. Int vet jag. Jå. Då får man bäst vitsord. Det är klart man får det. Hur roligt är det att sitta och läsa nånting som man tycker är så tråkigt ... LÄRAREN tycker är tråkigt. Nog får man sämre vitsord då än ifall han sku tycka att de är överroligt att läsa. Så ÅR det ser du ... här i livet. Jag fick nu en åtta för att han tyckte att jag int hade analyserat ordentligt och för att jag hade några stavfel. Därför fick jag en åtta. ... Men int tar vi det så hårt int.

	och man måste nog stirra på denna	
	målning ett bra tag före man kommer fram	
	till något såhär djupt om endast ett	
	konstverk.	
	Slutligen vill jag framföra att jag	
	tycker att detta konstverk har ett visst	
	värde. Det väcker både tankar, känslor,	
	filosofiska aspekter och frågor. Dessutom	
	är konstverket väldigt vackert målat	
	och det skulle nog passa bra i mitt	
		7.
	rum hängande på väggen.	
	Men allra sist vill jag påpeka att alla	
	tankar och känslor målningen väckt	
	mig behöver ju nödvändigtvis inte	
	(14) (15) e	
	stämna. Ingenting är ju säkert, det ända	(14) (15) R
	som är säkert är att ingenting är	
	säkert.	
	Allra allra sist måste jag ännu få hänvisa	
	till uttrycket ”en bild säger mer än tusen	
	ord” – uttrycket stämmer nog alltid...	

(18)	<p>(18a) ”Varför rubriken ’På väg hem?’” Det tycker jag att det ska jag få välja helt själv. ”På väg hem” är en abstrakt rubrik eftersom ... här mitt inne i texten har jag använt de tre orden att han är på väg hem troligtvis. Så därför satte jag rubriken ”På väg hem” så att det skulle bli lite sådär bokform, så det skulle bli lite sådär... Det sku vara så tråkigt om texten sku ha hett ”Filosofiska aspekter kring Kaj Stenvalls Waterhouse”. Int sku det vara nå roligt. ”På väg hem” är mycket mera LOCKANDE att läsa. Men han tycks tydligen ha nånting att klaga över det också så då får han klaga då. Läraren vill att jag ska skriva ”Filosofiska aspekter på Kaj Stenvalls Waterhouse.” Han vill ha det mera strikt och fint. Men eftersom det var en tolkning igen så ville jag ha nån egen rubrik dit. Och det stod dessutom lägg egen rubrik och nu har jag säkert fått minus för att jag har haft rubriken ”På väg hem”. Jag sku ha måsta förklara varför jag hade rubriken ”På väg hem”. Men det har jag gjort men på mitt eget lilla sätt. Läraren sku borda tänka sig lite för vad han gör. Jag tycker att han sku int borda klaga över min rubrik eftersom det finns nog en förklaring men han har säkert glömt bort vad han har läst. Så är det. Lärare glömmar vad de har läst. De bara rättar. De sitter och kollar och så skriver de nå såna där kommentarer och så orkar de int riktigt bry sig. Eller så har jag fel. Men efter en sån där kommentar så tror jag att jag har rätt. (18b) ”Ett hus i vattnet” ... ja, jag vet int vad han menar. Kanske det var ett hus på den där bilden nånstans. Jag vet int. Jag minns int. Jag får inget grepp om varför det står sådär. <u>Jag får en sån där tanke ... Waterhouse. Mm. ...</u> Kanske det fanns ett hus där i hörnet som jag menar att han var på väg hem från en fest från det där huset. Kanske det var det som var Waterhouse. KANSKE det var så. Men nu har jag ju lämnat bort det. Men int behöver det nu dra ner sådär mycket betyget int. Hm. (18c) Och så ”väntan”. Det ska han fullständigt, ursäktat uttrycket, SKITA i, för att det skriver jag så mycket jag vill om och där kan han int säga nåt. (18d) Och så ”hoppet om en kommande lycka”, LIKA dålig kommentar. Så, de två (c, d) var alltså FEL kommentarer. Det är fel kommentarer för att (skratt) ... uppsatsen sku handla om en tolkning av en bild och eftersom jag tolkar precis hur jag vill i bilden så kan han int VETA om jag har glömt bort att tolka ”väntan” eller ”hoppet om en kommande lycka” och jag har int glömt bort det för jag ville int tolka nån ”väntan” eller ”kommande lycka”. Jag ville tolka LIVET i bilden så därför är de fel de där kommentarerna angående mina skrifter. Kanske de int är fel grammatiskt. Grammatikaliskt. ... Men de är fel.</p>
(19)	<p>(19a) ”Något oklar analys, inget om bild- ... öh ... -kompositionen.” Men nu var det ju så att uppsatsen var tolka och analysera. ”Något oklar analys”, tolkningen måste ju vara bra då om man int ... Kanske jag sku ha tolk-analyserat bildkompositionen då? Jag minns int vad det stod. Jag tror det stod tolka, eller stod det tolka och analysera eller tolka eller analysera. Jag minns int. Men ”något oklar analys” anser han här då. ”Bildkompositionen”, jag vet int ens vad det betyder sånt där. Jag har int så lätt att ... att analysera bildkompositionen om jag inte vet vad det betyder. ”Något oklar analys”. Nå han får väl tänka vad han vill. Jag tycker att jag har analyserat som jag bäst ... för att ... tiden tog ju slut här också. Jag hade ju suttit över två timmar och skrivit nu sen då för att jag sku nog ha kunnat skriva fyra sidor till om jag sku ha haft TID. Och så sku jag kanske ha fått fram nåt sånt där som han tycker att</p>

(16)	8 (17) / -	(17) (16)
	(18)	(18)
	(a) - varför rubriken ”På väg hem”?	
	(b) - ett hus i vattnet	
	(c) - väntan	
	(d) - hoppet om en kommande lycka?	
	(19)	(19)
	(a) Något oklar analys inget om bild- kompositionen	
	(b) - horisontlinje	
	(c) - diagonal	
	(d) - betraktarsynvinkel	
	(e) - teknik ¹⁵⁸	

¹⁵⁸ Ordet ”teknik” först stavat med ä, sedan överskrivet med e.

jag sku borda ha. Kanske jag sku ha kommit på att jag ska förklara Waterhouse också. **(19b)** Sen står det ... ”**kaaastlinje**”. (skratt) Int vet jag vad det står. ”**Konjuktlinje**” ... ”**låångjooktlinje**”. Jag vet int vad det står. Kanske det står ”**konlångsöktlinje**”. (skratt) Jag tänker, alltså jag drar mina slutsatser utgående från det här med bildkomposition, att det står ”**horisontlinje**”. Jaha, men jag tycker jag har förklarat horisontlinjen TRE gånger redan. Jag tycker att jag har sagt att det är suddigt längst bak och det betyder att horisonten är suddig där och sen blir det ljusare och ljusare och så blir det en ny horisontlinje varje gång tills man kommer längst fram. Då har han fel där då igen. (skratt) Jag tycker att man ska int rätta sådär när man int vet vad man pratar om. Jag sku borda ha honom här nu så sku jag kunna säga åt honom hur det ligger till. Int orkar jag riktigt läsa vad det står här, såg bara vad jag fick för vitsord och sen bara att ”Nää int orkar jag” för jag fick så bra i det där andra så. (skratt) Jag fick ändå tio i kursen. (skratt) Så vad är det för skillnad då? Nog läste jag igenom kommentarerna men int... man måste ju sitta femton minuter och koncentrera sig först förrän man ens ser vad det STÅR. Han har så slarvig handstil. Det tycker jag är fel av en lärare. De sku nog borda ha bättre handstil. Man ska klaga mycket, när man en gång är ung. **(19c)** Så står det ”**diagonal**”. Jag vet int vad det betyder. ... Int vet jag vad han vill med en diagonal. Kanske han vill ha en diagonal i bilden? **(19d)** Och sen ”**befruktningsbar**”. (skratt) Nå int ser jag ... ”**behåbartsynenkel**” ”**betrakter-** ... **betraktarsynvinkel**”. ”**Betraktarsynvinkel**”. ... Int vet jag vad han menar med det heller int. Ska jag betrakta en synvinkel? Jag tycker att jag har gjort det, det är jag som ser på bilden och tolkar den. Ur MIN synvinkel, men då ska jag tydligen betrakta HANS också eller vad menar han? **(19e)** Och sen har han skrivit ”**teknik**”. ... Hur han har målat. Han vill att jag ska ha lite mera analys här. Det är det som är pointen¹⁵⁹ med hans punkter här. Han vill att jag ska tänka mera på det här också. Men nu var det ju så att om jag ska hinna tänka på en massa sånt också så sku jag borda ha ännu två timmar att skriva.

¹⁵⁹ Motsvaras av ”poängen”.

5.1.8 Rami

	Materialbaserad uppsats	Rami X-nen	
	9. Upptäckare och Upptäckta		
		s. 1	
	Världens kanske bäst kända		
	upptäckare går ännu idag under		
	namnet Christofer Columbus. År 1992		
	(1) var det		
	blev 500-års jubileum för upptäckten		(1)
	av Amerika. 30 länder runt om atlanten		
	stälde till med fester, festivaler och		
	olika slags monument för Columbus.		
	Men vad är en upptäckt? Räknas		
	Columbus upptäckt som en upptäckt eller		
	ett stort kulturmöte där ena sidan		
	(2) Att det var det senare		
	går under! <u>De är väl kritikerna</u>		(2) kstr¹⁶⁰
	påstår.		
	På tröskeln till nya tiden började		
	människan mer och mer intressera		
	sig för nya områden, och när		
	allt på vår planet var upptäckt bar		
	(3)		
	de t ut i rymden.		(3)
	(4)	s. 2	
	I Columbus fall handlade de t		(4)

¹⁶⁰ Närmast oläslig kommentar, men jag tolkar den som ”kstr” (konstruktion?).

(1)	bandupptagning saknas
(2)	bandupptagning saknas
(3)	bandupptagning saknas
(4)	<p>”I Columbus fall handlade det i grund och botten om möten av två kulturer. Det var alltså den vita mannen som fann en ny kontinent.”</p> <p>Och ja ... etcetera. Ja, och där har vi också sånt här¹⁶¹, (4) ”DET”-fel där jag har glömt ”det” eftersom det kommer direkt från huvude.</p>
(5)	<p>(5) ”i grund och botten ... om möten ... AV” och så har läraren skrivit ”mellan” och ”mellan” ska det väl säkert vara tror jag. Det låter bättre i alla fall ... ”möten mellan två kulturer”. Det var just sånt där ... just så att det var ... det var bara till den här delen av texten var det som en liten introduktion och jag ville snabbt, jag hade i huvudet redan klart vad jag sku säga i den här lilla avhandlingsdelen ... så därför kom det så snabbt dit så det kom sånt där slarvfel dit. Jag sku säga nog att det är ett slarvfel att sku, nog sku jag ha märkt det om jag sku ha varit lite mer koncentrerad. (fniss)</p>
(6)	<p>Det är det där samma det där ”det”. ”De var alltså” har jag skrivit och det ska vara ”DET var alltså”. Det är just såna där slarvfel. Såna där som kommer direkt från huvude. (fniss) Jag har nog haft dem nångång tidigare också. Men det kommer just då. Det sku gälla ... det är bara att titta till lite extra men (skratt).</p>
(7)	<p>Öh ... ”I den vita mannens ögon var urbefolkningen ett slags objekt som man an ... vända eller eliminera” (fniss) ... där har jag glömt ett ord, men jag ser här att jag har suddat ... jag har suddat nånting där. Jag har haft meningen annorlunda konstruerad, men sen när jag konstruerade om den så har jag glömt bort ord. Man sku borda gå direkt till början ... och int bara slarva vidare till nästa mening. Jag tror jag var så glad för att jag hittade ett så där svårt ord som ”eliminera” så jag ville ha det dit direkt. (skratt) Jag tror, kanske jag gjorde så att jag läste om från, jag vet int ... Eller så kanske jag bara skrev ... fel och så suddade jag bort det ... och så tanken bryter, jag vet int riktigt. Det kan hända, jag vet int.</p>
(8)	<p>”Ön dit Columbus grundade sin koloni var Haiti, på den tiden fanns det åtta miljoner invånare ... efter 25 år fanns där endast 28 000 invånare och efter 50 år hade ursprungsbefolkningen utrotats.”</p> <p>(8) Och det är just i talspråk, eller jag säger i alla fall att ”DIT” ... att jag går ”DIT”, så det där ”dit” har väl fastnat och det där är mera korrekt ... det där ”där” förstås. Men det är när man tar de där från talspråket så brukar det bli lite sådär.</p>
(9)	<p>(9a) Och sen har jag bara glömt när jag har haft en punkt så har jag bara glömt att ta stor bokstav där på ”på den tiden”. <u>Tror du att du har haft punkt, det var det jag funderade på?</u> Eller är det så att du har haft ett kommatecken där? Det kan hända. Det ser nog ut som ett kommatecken, men jag tror att läraren har velat ha en punkt dit ... eftersom, ”på den tiden”. Jå för att ”på den tiden fanns åtta miljoner invånare”. Det är ju ganska viktigt så det kan int vara en bisats. Jag tror läraren har velat ha en punkt dit. Så att det där med stor bokstav var int fel för det visste jag ju förstås, men det där ska vara punkt. Varför tror du att</p>

¹⁶¹ jfr (2) och (3)

	i grund och botten om möten	
	(5) mellan (6)	
	av två kulturer. Det var alltså	(5) (6)
	den ”vite mannen” som fann en	
	ny kontinent, och eftersom Europa	
	dominerade världen på den tiden, så	
	tog den ”vite mannen” landet från	
	de ociviliserade urbefolkningarna.	
	Nu i vår tid har man med hjälp	
	av forskningar fått veta att urbefolkningarna	
	kanske inte var så ociviliserade, och	
	att de hade mycket viktig information	
	som den ”vite mannen” skulle ha haft	
	nytta av.	
	I den ”vite mannens” ögon	
	var urbefolkningen ett slags objekt	
	(7) kunde	
	som man använda eller eliminera.	(7)
	Hur kändes detta för urbefolkningen?	
	Om man tar ett konkret exempel:	
	(8) där s. 3	
	ön dit Columbus grundade sin	(8)
	(9a) . P	
	koloni var Haiti, på den tiden	(9b) mb
	fanns där 8 miljoner invånare,	
	efter 25 år fanns där endast	
	28 000 invånare, och efter 50 år	

	<p><u>läraren vill att det ska vara punkt?</u> Nå för att igen i den här delen så fram till Haiti så det var en liten sorts inledning och sen kommer avhandlingen med det här antalet människor och i vilken ... i vilken ... takt det har ... som ... gått ner. Så därför vill han ha punkt dit, han sku markera den här skillnaden mellan ... den här mindre avhandlingen och introduktionen. I marginalen står (9b) ”m ... b” kanske. ”Mening ... bildning” int vet jag, är det kanske så? Eller är det nånting med bisats? Eller ”meningbildning”. <u>Har ni gått igenom såna där förkortningar?</u> Nä int kommer jag ihåg int. Int i gymnasiet i alla fall. I högstadiet nog men det var så länge sen. Och de här kurs ett och två så de har int riktigt varit såna som vi har riktigt gått ordentligt igenom såna här ... just såna här grejer. <u>Det betyder ”meningsbyggnad” det där.</u> ”-byggnad” okej.</p>
<p>(10)</p> <p>(11)</p> <p>(12)</p>	<p>”Han skrev om att den vita mannen som på hans språk hette ... Papalagi ... var materialist och att ... det enda han brydde sig om var saker och ting och att ... det var materialismen som gjorde honom lessen och allvarlig.”</p> <p>(10) Och där har jag igen ett sånt där ”DET”-fel.</p> <p>(11) Och sen har jag skrivit ”<u>ända</u>” med ”<u>ä</u>” och det, jag kom int riktigt ihåg hur det var man skulle skriva ”<u>enda</u>”, så jag chansade på den ... så chansa jag fel. (skratt) Jag vet int. Är det så att, ”<u>ändå</u>” är det också med ”<u>e</u>” då? Int är det. Ja, så jag har blandat mellan ”enda” och ”<u>ändå</u>”, ja. Så har jag gjort. <u>Det finns ju också nog en ”ända” med ”ä”, men var är det då?</u> Det är som en ”<u>ända</u>” av nån ... nåt objekt. Bara man sku tänka efter lite så. Nog sku jag också då om jag sku ... det är som på nåt sätt det här med. Int vet jag ... det är som ... man har int riktigt fått sig koncentrerad. Att man försöker bara liksom.</p> <p>”Han brydde sig om var saker och ting ... han brydde sig bara”, nää ... nja ”han brydde sig om saker och ting och att DET ... var materialismen som gjorde honom lessen och allvarlig.” (12) De här ”det”-felen sku man nog få bort bara man sku tänk lite. (fniss)</p>
(13)	<p>”<u>Faktan ... som vi de vita folk ... folket behandlar idag är uppgifter för vår synpunkt.</u>” Där har vi igen det där ”DET ... <u>vita folket</u>” och man säger ju i talspråk ”de vita folke”. Det är samma i engelska ... man säger ju bara ”the” där ... ”the”. Så det kommer ... ja. (13) Och sen ”<u>uppgifter för vå ... uppgifter</u>” ... jag tror att jag sku ha vilja haft det där ... ”<u>uppgifter FRÅN vår synpunkt</u>”. Jag sku ha vilja ha det egentligen ... det känns lite. För att här har läraren skrivit ”UR <u>vår synpunkt</u>”. Nog är lärarens version också ... men jag sku egentligen ha vilja haft det där ”<u>FRÅN vår synpunkt</u>”. Eller vår och vår men ... ja ... Europas.</p>
(14)	<p>”<u>Tänk om det skulle ha varit så att urbefolkningen skulle ha upptäckt OSS och vi skulle ha blivit ... utrotade ... hur skulle världen se ut idag ... hurudan levnadsstandard skulle vi ha?</u>” (14c) ”Meningsbyggnad” står det där. (14b) Men jag har glömt det där. Automatiskt glömmet jag att det ska vara stor bokstav. (14a) Jag borde ha frågetecken där. Efter ”<u>Hur skulle världen se ut idag</u>” ... så där borde jag ha frågetecken. Jag hade satt KOMMA. Faktiskt. Jag sku borda ha satt dit frågetecken. Så därför glömde jag stor bokstav. Nå det är också sån där slarvfel (fniss). Men så tror jag att ... eller NU tycker jag att jag borde ha delat på meningen men DÅ tyckte jag säkert int det. För jag tror jag ville ha det ändå i samma, under samma fråga så att säga. ”<u>Hur skulle världen se ut idag, hurudan levnadsstandard skulle vi ha?</u>” Det sku vara som A- och B-fråga egentligen men ... men då ska ju ändå båda ha frågetecken. Så här är det</p>

	lite för mycket för en huvudsats. Ja. Eller kanske int för mycket men som ... för många olika ... som saker man behandlar.
(15)	<p>”Den vita mannen tog inte med sig bara förödelse utan även sjukdomar som var dödliga för urbefolkningen som till exempel mässlingen, tyfus, gula febern och smittkoppor.” Och där har läraren satt att det ska vara (15a) ”tyfusEN” ... det visste jag INT eftersom jag int riktigt är bekant med alla de där sjukdomarna som (15b) ”smittkopporna” ... det visste jag int heller. Det var nåt helt nytt att man sku ha de där ... så står i marginalen (15c) ”syno- ... syNONym” ... nå vad står det? ”Sy- ... synin”? (skratt). Sku det vara ”synonym”? Nå int vet jag. <u>Om vi funderar på ... vad är det som ... varför gå ... vad är det för logik i den där kommentaren?</u> Nå ”tyf- ... tyfus” det är ju som ändå ... det är ju ingen person. Utan det är ju en sjukdom. Så därför blir det ... om ... om man säger att ... om man säger att ... om man säger att ”vi tog med trädET”. Så då är det nåt speciellt träd eller nåt såntdär. Men om det är trädEN så då är det bara en massa träd i en hög och så där ... som man tog med. Så då ska det ännu vara där på ”smittkopporna”. Och att det är ... ja ... det är ju ändå int som MÅNGA utan det är bara en enda. <u>Men om man tänker så här. Du har skrivit ”mässlingEN, tyfus, gula feberN och smitt-”</u> Jag har på ”mässlingen” har jag har jag ... det är som olika former. (fniss) <u>Jå just det! Att du har använt olika former.</u> Men det kan hända att det är just därför ... i ... det här materialet då jag skrev det så var meningarna konstruerade på nåt annat sätt. Jag kommer int ihåg nu ... det kan hända ... om det sku ha kommit därifrån att jag sku ha. Att jag ska egentligen ha de här alla i samma form tror jag. <u>Precis. Det är nog precis det som det är frågan om. Alltså bestämd och obestämd form ... ”mässling” obestämd form, ”mässlingEN” bestämd from.</u> Och nu vill han då att du ska ha <u>allting i vad då?</u> Mm ... bestämt. <u>Jå precis. Och det där (15c) betyder ”SYMMETRI”.</u> Jaha. Att det ska va lika. Mmm ... mm ja ... ja, nå jag VISSTE egentligen int det här då. Att ... och nu vet jag det så nu vet jag det för nästa ... uppsats jag kommer att skriva.</p>
(16)	<p>”De kan bra stämma eftersom vi ser dagens miljökris ... så är det helt förståeligt.” Och där är det också det där ”DET”.</p>
(17)	<p>”Skulle urbefolkningen ha fått ta hand om sin natur skulle de säkert vara lika ... fager som för femhundra år sen.” ... och här säger jag ”skulle de säkert vara”. För att det sku, ja. Nå så där från talspråk kommer det ju förstås igen. Mm öh nå ... ”skulle DEN säkert vara lika fager som”. ”DEN” ... alltså naturen. Jå. Det är också sån där som att man har bara ... glömt ett n.</p>
(18)	<p>”F— kanske kommer vi nån gång i tiderna att stöta på en annan kultur till och med en helt annan art av i-n-t-elligenst liv.” Int vet jag varför ”intelligenst liv”. Det ska vara ”intelligent”. Jag har nånstans fått det i huvu - ”intelliGENST” ... Det ska vara ”intelligent” ... jag tror jag har försökt böja det på någån sätt. <u>Från intelliGENS har du kanske böjt det. Eller?</u> Jå. Det är därför jag har böjt det. ”Intelligenst liv”. (gäsp). Jag tycker faktiskt att båda låter lite rä- (fniss) ... båda låter lika rätt men men om nu läraren vill ha det så där så okej. (fniss)</p>
	<p>”Så skall Columbus firas? Svårt för mig att säga men han skall åminnas i alla fall och är det kanske så att det här med upptäckande egentligen handlar om att förstå och respektera det okända.”</p>

	som var dödliga för urbefolkningen, som	
	(15a)	
	t. ex mässlingen, tyfus ^{en} , gula febern och	(15c) symm.
	(15b)	
	smittkopp ^{na} . Den ”vite mannen” använde jorden och	
	regnskogarna på fel sätt, enligt urbefolkningen.	
	(16)	
	Det kan bra stämma eftersom om vi ser	(16)
	på dagens miljökris så är det helt förstäligt.	
	Skulle urbefolkningen ha fått ta hand	
	(17)	
	om sin natur skulle de ⁿ säkert vara	(17)
	lika fager som för 500 år sedan.	
		s. 5
	Allt detta har förstås hänt redan,	
	och vi kan inte göra någonting åt	
	det. Men vi kan lära oss mycket av	
	händelserna på 1500-talet. För kanske	
	kommer vi någongång i tiderna att stöta	
	på en annan kultur, till och med	
	(18) t	
	en helt annan art av intelligens	(18) ✓
	liv. Så skall Columbus firas? Svårt	
	för mig att säga, men han skall	
	(19) (20a) . Och	
	aminnas i alla fall och är de kanske	(19) (20b) mb
	så att det här med upptäckande	
	(21) e	
	igentligen handlar om att förstå	(21) ✓
	✓	

(19)	(19) ” <i>Äminnas</i> ” det kommer från den där texten ... jag plockade bara upp ett ord därifrån för att det ska bara vara ” minnas ”. ” <i>Äminnas</i> ” ... det var en helt annan konstruktion på ... på vad heter det nu ... öö te- ... vad heter det nu ... en helt annan konstruktion på ... den här ... mening i TEXTEN i materialtexten. Jag har hämtat ” <i>äminnas</i> ” från texten. Det ska vara ... jag sku nog borda ha skrivit bara ” minnas ” men då sku det ha blivit så enkelt.
(20)	(20a) Här byter det sen ... här på ” punkt ” och sen är det ” <i>och</i> ” ... sen här byter det helt ... det behandlar helt olika saker så därför ... (20b) där är det just det där ” meningsbyggnad ”. Så ska det vara punkt och så ska det börja på en ny mening. Från början hade jag ää ... ” <i>i alla fall och</i> ”. Det kanske är så att vid ” <i>upptäckande</i> ” så att jag ville ... det här var lite samma sak med den här frågan att jag ville ha dem under samma fråga egentligen fråga eller vad det nu sen är. Så. Men en stor bokstav där (20a) i alla fall. Nå det är just av ... meningsbyggnad att ... det behandlar två olika saker så då ska man byta mening. Det blir så där när man ... när man skriver och är just i slutet så då måste man få det klart. (skratt)
(21)	(21) Ä, det här med ” <i>upptäckande handlar Igentligen</i> ” ... det ska vara ” Egentligen ”. Det är nog ett riktigt slarvfel det där. Jag har int tänkt efter alls int (fniss). Det där ... där visste jag nog att det sku vara ” egentligen ” men. Det kommer från tal ... ” <i>igentligen</i> ”. Det är så jag säger i alla fall. Det är ” Egentligen ” så.
(22)	(22) ” <i>Handlade om att förstå och respektera DET okända</i> ” ska det vara där. (fniss) Det har jag faktiskt lärt mig.
(23)	Jag är nöjd med vitsordet. Ja. Jag tror det är ... jag tror det är ... det är ungefär det som man sku ha borda gett för den här uppsatsen. Nog tror jag att jag alltid har haft åtta i modersmål nog. Det är ungefär ... ja. Kanske om jag sku ha haft lite mindre slarvfel så ... så sku det kanske ha kunna varit ännu bättre. Jag tycker det är nog lite ... jag tycker att lärarna sku borda ha att ... Det som jag tycker att är viktigast är TANKEN, hur man TÄNKER på den här saken. Om man hittar en viss LOGIK i uppsatsen och att ... att man FÖRSTÅR hur den som har SKRIVIT tänker om det här. Och jag tycker DET sku borda som ... okej det är ju ändå skola det här ändå. Att det är ju ... vi lär ju oss förstås. Men att ... som att den där TANKEN sku borda komma mera fram ... det sku borda vara mera kommentarer om själva INNEHÅLLET också i texten. Kanske int alltid hur ... hur texten är skriven. Det är ju klart man ska poängtera det också men ... men det sku vara mera om den här tanken. I den här texten har jag int fått nån kommentar om innehållet. Min tanke med den här texten är att ... att att ... att hitta det annorlunda i en ... i en så här ganska enkel sak. Att tänka och spekulera ... lite längre än vad det behövs egentligen. Att ... vända upp och ner lite på allting. Kanske idag är det int just såna här som sysslar med forskning och upptäcker att ... det sku vara en helt galen idé att att om DE sku ha upptäckt OSS. Så att det sku vara en ... det sku ge en sån här ... det som läsaren här sku få lite att tänka på. Att det sku väcka någån frågor ... hos människan. Nå kanske just det här med Europas dominans att ... är vi faktiskt så bra och så

Rami

	(22)	
	och respektera det <u>t</u> okända.	(22)
	Rami X-nen	
	(24)	
(23)		(24)
		(23)

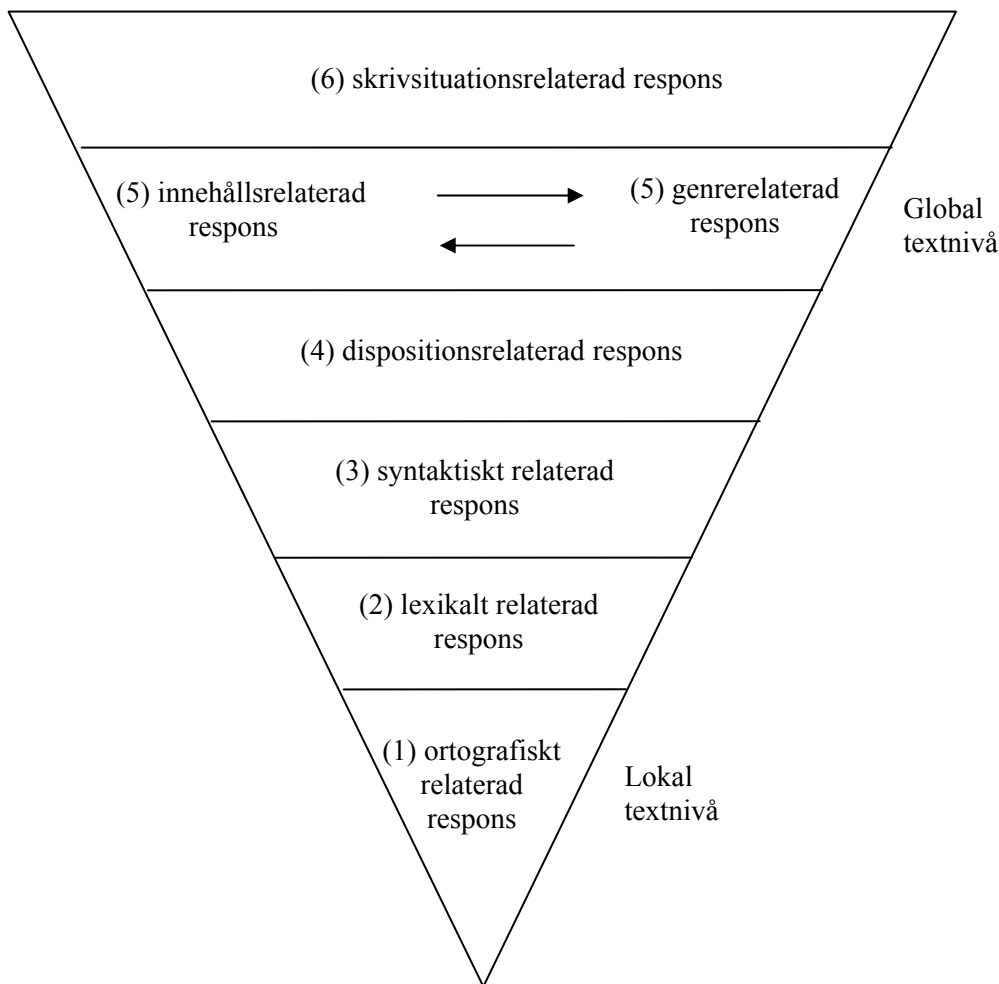
<p>stora och så mäktiga och? På det sättet. Och det här med att respektera det okända jaa. Nå en lärare har säkert jättemycket att göra ... så de hinner bara kanske sätta tiden på den här grammat- de här grammatiska felena. Att ... men jag tycker nog att det sku borda finnas nåt om innehållet ... ja. Ja, jag vet int riktigt ... jag jag var nog nöjd efter att jag hade skrivit uppsatsen. Att jag fick ändå en sån där HELHET i dendär LOGIKEN. Jag hoppade int så långt på nåt ställe och ... jag fick en bra mening, att slutet fick jag ganska bra. Det är jag nöjd över.</p>

5.2 Det andra steget – det här ser jag

Vägen till en förståelse av den responskultur som informanterna berättar om och befinner sig i går via lärarresponsen; utan konkreta skrifthändelser eller handgripliga uttryck för respons har vi – informanten och jag – inget att samtala om. För att komma vidare i analysen uppstod ett behov av att systematisera lärarresponsen så att den på samma sätt som i responsamtalen utgör själva stommen i resultatredovisningen. Jag kunde tidigt konstatera att responsen placerar sig på olika textnivåer i uppsatsen; det kan handla om allt från att korrigera ett stavfel till att kommentera uppsatsens argumentation eller disposition. Genom läsning av Hoel (2000) om responsgrupper och kamratrespons hittade jag vägen till Hillocks' (1987) triangelmodell¹⁶² som hjälpte mig att styra upp det andra steget i den narrativa analysen: den tematiska dekonstruktionen av narrativen. Den här studiens triangelmodell (Figur 9) består av min sammansmältna och modifierade transformation av Hillocks (1987) och Hoel (2000). Triangelmodellen¹⁶³ benämns härefter responstriangeln.

¹⁶² Hillocks (1987) fokuserar skrivprocess och inte respons. I triangelmodellen visar han på kognitiva individuella processer och underordnade processer som är hierarkiskt men också rekursivt relaterade till varandra under en skrivprocess.

¹⁶³ Hillocks (1987, s. 73) benämner modellen ”Plans and Processes in Composing”. Hoel (2000, s. 34) använder begreppet ’teksttrekant’.



Figur 9. Responstriangeln, lärarresponsens olika textnivåer. En modifiering av Hillocks (1987) och Hoel (2000).

Att skriva en text innebär i ett mer kognitivistiskt perspektiv (Hillocks, 1987) att integrera och samordna en lång räkka av deloperationer av olika art och på olika textnivåer. Textnivåerna relateras hierarkiskt men förhåller sig också rekursivt till varandra under skrivprocessen; skribenten gör med stor sannolikhet flera vändningar under skrivprocessen mellan lägre och högre textnivåer innan texten är klar. Hoel (2000, s. 33–35) systematiserar deloperationerna från övre global textnivå till lägre lokal textnivå. Hoel tänker sig att Hillocks (1987) triangelmodell även gäller för responsgivning. Att ge respons innebär på samma sätt att integrera och samordna deloperationer av olika art och på olika textnivåer. Med triangelmodellen visar Hoel på vilka textnivåer deltagare i responsgrupper opererar under responsgivningsprocessen. Operationerna på global textnivå omfattar stora textmängder, de är ofta abstrakta och

överskådliga och kräver mer komplexa kognitiva processer. Operationerna på lokal textnivå omfattar små textmängder, problemen är konkreta och kräver ofta rätt liten insats.

Från global till lokal textnivå består de olika nivåerna¹⁶⁴ av (Hoel, 2000, s. 33):

- (6) medvetenhet om skrivsituationen: textens syfte och mottagare, skrifthändelsens sociala och kulturella ramar
- (5) utveckling av innehåll och idé, (5) genremedvetenhet, textmönster¹⁶⁵
- (4) textens uppbyggnad och struktur, insikt i textbindning
- (3) meningsbyggnad
- (2) ordval och ordbruk
- (1) rättstavning och teckensättning

I den här studien intresserar jag mig för lärarrespons och inte som Hoel (2000)¹⁶⁶ för kamratrespons. För att bringa reda i responsmönstret väljer jag att i linje med Hoel (2000) använda responstriangeln för att dekonstruera responsberättelserna. För det första kategoriserar jag varje responsmarkör och placerar den någonstans på de olika textnivåerna i responstriangeln. För det andra tittar jag närmare på informanternas berättelser om responsmarkörerna och huruvida berättelserna tar sig olika uttryck.

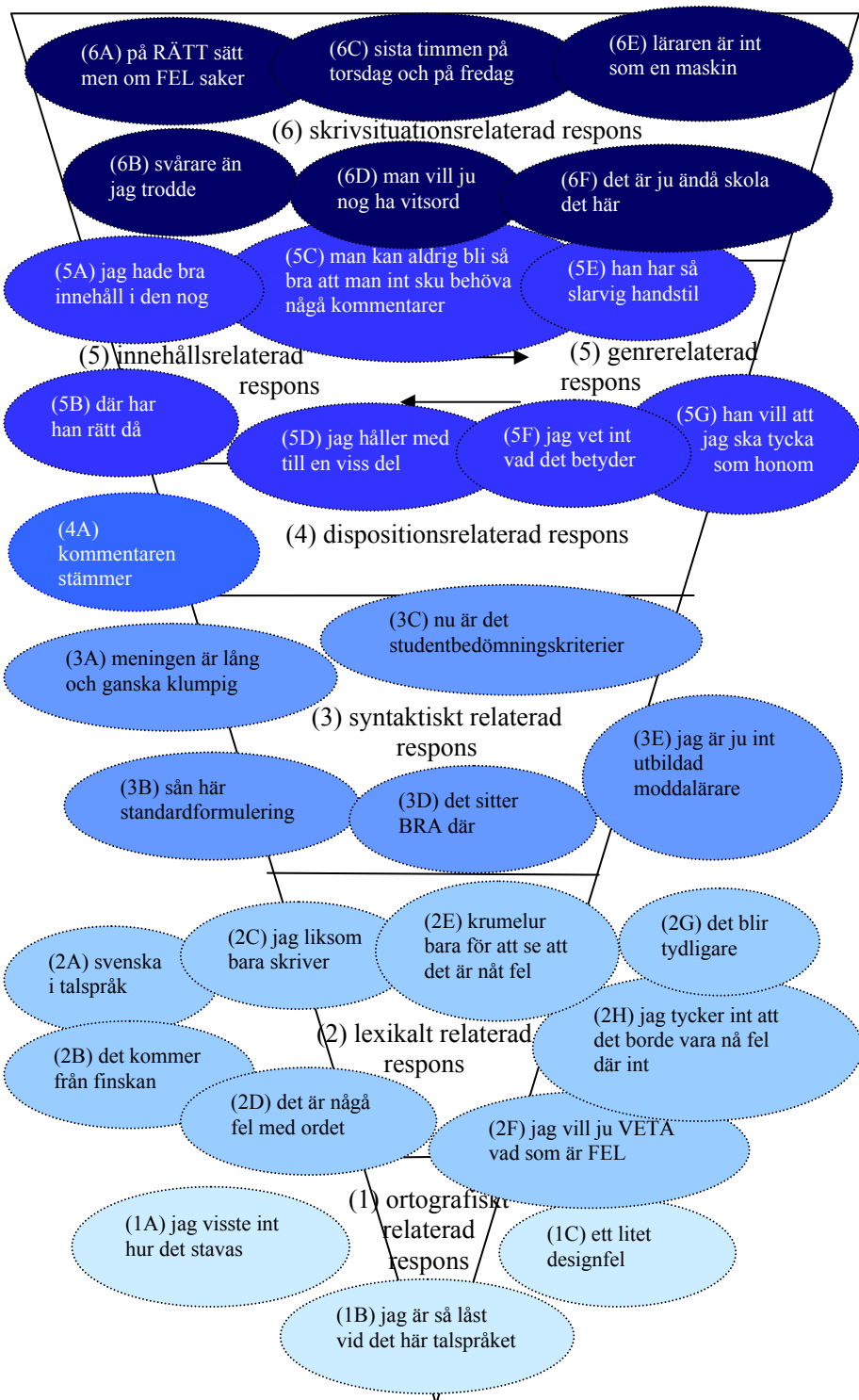
Responstriangeln kan ses som ett resultat av materialanalys, med andra ord en tolkning av det mönster jag kunnat utläsa om materialets till buds stående responsmarkörer. Responstriangeln har som främsta uppgift att bringa reda i responsmarkörerna; den möjliggör en hierarkisering av responsmarkörerna och deras nedslag i ett kontinuum från lokal till global textnivå. Den narrativa analysen i sig bygger inte i första hand på responstriangeln utan på berättelsernas händelser (Webster & Mertova, 2007). I responsberättelsernas befintliga händelser hittar jag svaren på de frågor jag ställer till den responskultur som eleverna berättar om och befinner sig i. Därmed utgör innehållet i responsberättelserna förgrunden, och responstriangelns textaspekter samt övriga lingvistiskt relaterade aspekter utgör bakgrunden. En del grammatiska begrepp används där de är motiverade, men endast för att exempelvis förklara en kategorisering och inte för att bidra till analys och tolkning.

Temaanalysen byggs upp i nyckelhändelser och tillhörande liknande samt övriga händelser (se avsnitt 3.2.2.2). För att underlätta läsningen gestaltar jag i det här initiala skedet av analysen samtliga nyckelhändelser placerade i responstriangeln (Figur 10).

¹⁶⁴ Hoels transformationer av Hillocks' (1987, s. 73) textnivåer är inte alldeles enkla att härleda ur den ursprungliga triangeln. Hillocks' nivåbestämningar från global till lokal nivå lyder: "editing, graphemic units, verbatim units, semantic units, gist units, discourse knowledge and processes, content knowledge and processes, purposes and constraints".

¹⁶⁵ Både Hillocks (1987) och Hoel (2000) placerar genre och innehåll på samma hierarkiska nivå. I Hillocks' modell (s. 73) benämns genre som "discourse knowledge and processes (schemata, criteria, and strategies for particular writing tasks)" och innehåll som "content knowledge and processes (strategies for recalling, collecting, and transforming data)".

¹⁶⁶ Hoel (2000) bygger på doktorsavhandlingen (1995) om responsgrupper i gymnasiet.



Figur 10. Nyckelhändelser i responstriangeln. ”Jag” syftar på eleven, ”han” syftar på läraren.

Avgörande för på vilken textnivå en sekvens placeras, är responsmarkören och dess innehåll. Responsmarkörens innehåll, det vill säga den respons som läraren gett, avgör med andra ord var i triangeln berättelsesekvensen kategoriseras. Det är ändå rätt vanligt att informantens responsberättelse spiller över och spretar mot andra textnivåer. Exempelvis kan en responsmarkör visa på en felstavning, vilket gör att den placeras på ortografisk nivå. Den relaterade responsberättelsen kan däremot spilla över till en skrivsituationsrelaterad textnivå. Det sker då informanten i relation till vikten av rättstavning berättar om studentexamens-kriterierna, varpå berättelsen i själva verket spiller över till skrifthändelsens kulturella ramar. I de övriga händelserna bortses från den initiala responsmarkörens textnivå; där är det enbart essensen i berättelsen som ytterligare förstärker nyckelhändelsen.

Dispositionen för resultatredovisningen följer responstriangeln från botten och upp eller från den nedåtliggande spetsen till triangelns tak; redovisningen inleds alltså på de mest lokala textnivåerna för att röra sig uppåt mot allt mer globala textnivåer.

Slutligen bör upprepas och poängteras att jag i analysen inte har ett normativt syfte gällande språkbruk eller grammatiska förhållningar. Jag har ingen uttalad åsikt om lärarens sätt att påpeka språkfel eller grammatiskt mindre lyckade språkkonstruktioner. Jag åskådliggör heller inte närmare min egen åsikt om eleven har rätt eller fel beträffande elevens yttranden om lärarresponsen.

5.2.1 Ortografiskt relaterad respons

Den ortografiska textnivån representerar den mest lokala textnivån¹⁶⁷. Responsmarkörerna är genomgående negativa och pekar på felstavade ord och teckensättningar som inte motsvarar normen. Jag inleder med de mer frekventa felstavningarna, där nyckelhändelserna innehåller berättelser om okänd stavning, slarvspråk och talspråk. Därefter presenteras några fall av felaktiga teckensättningar, som strider mot normen för uppsatsens mer rutiniserade skrifthändelser. Hit hör teckensättningar relaterade till marginal, texthuvud, namn och rubrik.

¹⁶⁷ Vid försök till kategorisering bjuder den empiriska verkligheten rätt ofta på responsfenomen som lägger sig i gränsmarkerna mellan två kategorier eller som rentav kunde tillhöra två eller flera kategorier. Till gränfallen hör responsmarkörer om otydlig markering av nytt stycke. Här kan man tänka sig en dispositionsaspekt men som skrifthandling handlar det för eleven också om att prestera rent grafiska och tillfredsställande markörer för nytt stycke. Den här typen av responsmarkör räknas därmed till den mest lokala textnivån. Huruvida interpunktionen ska räknas till teckensättningskategorin är en kvistig fråga. Man kan tycka att interpunktion rätt naturligt handlar om just teckensättning. Jag har ändå valt att placera interpunktionen på syntaxnivå (avsnitt 5.2.3), eftersom informanternas resonemang lägger sig på en syntaktisk nivå, till exempel om en sats ska betraktas som fråga eller påstående, eller huruvida kommatering förändrar satsens struktur.

(1A) nyckelhändelse (kent2): jag visste int hur det stavas¹⁶⁸

	stake. Varför är det bara ett ljus som	
	(2) /	
	är tändt? Kanske det skall tändas ett	(2) R

”Varför det bara” ... ”Varför är det bara ETT ljus som är tändt? [...] Och då ser vi direkt att ”tändt” ... jag visste int hur det stavas så där är felstavning, läraren har rätt där. (kent2)

Efter att Kent lyckats avkoda sin egen handstil, accepterar han att stavningen av ordet ”tändt” är ett normbrott: ”där är felstavning, läraren har rätt där”. Kent accepterar lärarens respons omedelbart och utan att ifrågasätta.

Vad är det där? Int förstår jag. Ett ”R”? Det är ett ”R” bara men int vet jag. Int har jag frågat vad det betyder. Jag går int och klagar på vad de har rättat. (kent2)

Kent säger att läraren ”rättar” texter och att han inte brukar opponera sig mot lärarens korrigeringar. Han undrar också vad **R**-et i höger marginal betyder. Mig veterligen tillhör markören ingen standardiserad lista över korrekturtecken, utan det förefaller som om läraren upprätthåller en personlig agenda för korrekturtecken. Min gissning är att **R**-et står för ’rättelse’, ’rätt stavat’ eller dylikt. Kent positionerar läraren som expert; Kent accepterar lärarens auktoritet utan något som helst ifrågasättande. Acceptansen sträcker sig till och med så långt att Kent inte ens ifrågasätter en responsmarkör, exemplet ”**R**”, som han inte förstår.

liknande händelser: jag visste int hur det stavas

”Glöms bort”. Stavfel, jag visste inte hur det stavades. Int finns det nån annan förklaring till det int. (kent5)

”Om man är nykär kan man gärna sätta sig en stund och iaktaga målningen så kommer man till insikt och ser att man får ytterligare en kick.” Och ”iaktaga”, int vet jag hur det stavas int, men det ska tydligen vara två ”t”, ”iakt-taga”. Man kan ju ha ”iaktta”, men jag ville använda en högtidligare form. Det är medvetet. Man måste skriva högtidligt och högsvenska annars blir det int nå bra. Hm. Jag använder nog alltid ”-taga” i textform. Nää. ... Det beror ju på om man skriver en slangstory det. Eller en högtidlig story med fin text. I Lokaltidningen¹⁶⁹ använder jag nog ”iakttaga”. (kent9)

Och ”ända” har jag aldrig vetat hur det skrivs så jag har alltid skrivit det med ”ä” och ibland har det gått rätt och ibland fel. (skratt) Men nu vet jag att det skrivs med ”e”, men det tycker jag int att det sku borda göra, jag måste prova. (skriver) ... Nej, det

¹⁶⁸ Den grafiska utformningen av en nyckelhändelse i resultatredovisningen består av en kod, här (1A), med påföljande nyckelhändelse. Nyckelhändelsen markeras med fet stil. För att markera att nyckelhändelsen inte är en egentlig rubrik på numrerad rubriknivå används enbart gemener. Samma grafiska bestämning med fet stil och gemener gäller för de relaterade liknande och övriga händelserna.

¹⁶⁹ Kent skriver kontinuerligt musikrecensioner i en dagstidning (Kronholm-Cederberg, 2005, s. 89–90).

skrivs int sådär. Skrivs det faktiskt med "e"? Alltså det finns ju också ett "ända" med "ä". ... Det finns ju både och. Men vad är skillnaden? "Det enda som är säkert" ska skrivas med "e". Och "det enda som jag vet" ska skrivas med "e". Vad är det som ska skrivas med "ä" då? "Ändamål"? Ja. Ja, men utan "mål". "Ändan" på en anka. Just det. "Ändan" på en anka är med "ä". Men nu minns jag det. (kent15)

Och sen har jag skrivit "ända" med "ä" och det, jag kom int riktigt ihåg hur det var man skulle skriva "enda", så jag chansade på den ... så chansa jag fel. (skratt) Jag vet int. Är det så att, "ändå" är det också med "e" då? Int är det. Ja, så jag har blandat mellan "enda" och "ändå", ja. Så har jag gjort. Det finns ju också nog en "ända" med "ä", men var är det då? Det är som en "ända" av nån ... nåt objekt. Bara man sku tänka efter lite så. Nog sku jag också då om jag sku ... det är som på nåt sätt det här med. Int vet jag ... det är som ... man har int riktigt fått sig koncentrerad. Att man försöker bara liksom. (rami11)

Samtliga citat ovan uttrycker att stavningen varit okänd samt en förståelse av läraren som språklig auktoritet: "jag visste inte hur det stavades. Int finns det nån annan förklaring int" (kent5), "int vet jag hur det stavas int" (kent9), "Och 'ända' har jag aldrig vetat hur det skrivs så jag har alltid skrivit det med 'ä' och ibland har det gått rätt och ibland fel. (skratt)" (kent15) och "jag kom int riktigt ihåg hur det var man skulle skriva 'enda', så jag chansade på den ... så chansa jag fel (skratt)" (rami11). Samtidigt följer både Kent och Rami upp med resonemang och härledningar kring varför ordet stavas som det enligt läraren gör. Kent testar att skriva *ända* med e och säger därefter: "Nej, det skrivs int sådär. Skrivs det faktiskt med 'e'?" (kent15). Kent tvivlar på lärarens uttalande och går vidare till att härleda skillnaden mellan *ända* och *enda*, varpå han landar i "'Ändan' på en anka. Just det. 'Ändan' på en anka är med 'ä'. Men nu minns jag det." (kent15). Till situationskontexten hör att Kents skrivuppgift utgår från den finländska bildkonstnären Kaj Stenvalls målning *Waterhouse* föreställande en anka som sitter i en träeka. "Men nu minns jag det", konstaterar Kent efter att han kopplat *enda/ända*-resonemanget till ankan i båten. På ett rätt liknande sätt går Rami till väga när han jämför *ända*, *enda* och *ändå* och slutligen kommer fram till: "Det är som en 'ända' av nån ... nåt objekt." (rami11). Rami ger också uttryck för att han ofta chansar, att han inte tänker efter ordentligt och att han har koncentrationssvårigheter.

Int vet jag varför "intelligenst liv". Det ska vara "intelligent". Jag har nånstans fått det i huvu - "intelliGENST" ... Det ska vara "intelligent" ... jag tror jag har försökt böja det på någå sätt. Från intelliGENS har du kanske böjt det. Eller? Jå. Det är därför jag har böjt det. "Intelligenst liv". (gäsp). Jag tycker faktiskt att båda låter lite rä- (fniss) ... båda låter lika rätt men men om nu läraren vill ha det så där så okej. (fniss) (rami18)

Rami18 är det enda exemplet i kategorin stavfel där eleven ifrågasätter lärarens respons. Trots allt är Rami beredd att godta lärarresponsen, "om nu läraren vill ha det så där så okej. (fniss)".

Vid felstavningar är eleven beredd att acceptera läraren som språklig auktoritet, även om acceptansen kan föregås av språkliga härledningar i ett försök att förstå lärarens korrigerings. Härledningen fungerar också som ett stöd för lärandet i en strävan efter att komma ihåg den korrekta stavningen till nästa gång: "Men nu minns jag det." (kent15).

övriga händelser: jag visste int hur det stavas

(Olga skrivberättelse, K-C, s. 172–173): Jag har svårt med stavning, att jag vet inte när det ska vara ä och e. Och såna där sch-ljud så vet jag inte heller om det är s eller c eller h. Så det är ganska svårt. [...] Att jag har nog alltid haft svårt med stavningen.

(Rami skrivberättelse, K-C, s. 192): Ibland har jag nog sånadär stavfel.

(1B) nyckelhändelse (jani36): jag är så låst vid det här talspråket

	vill använda dem. <u>Vart</u> efter folk ”växer upp”	(36)
	och minskar på svordomarna, förändras	
	ordförrådet och nya ord kommer in.	

”Varefter folk växer upp och minskar på svordomarna, förändras ordförrådet och nya ord kommer in.” Och ... äh ... läraren tycker att det ska vara ”**VART**efter folk växer upp” Nå nu när jag hör det så märker jag ju nog att det ska vara sådär, men int ... när jag skrev så int tyckte jag ... int tyckte jag då att det var nåt fel int. ”Varefter folk”. Jag är jag är så låst vid det här talspråket ännu så det ... man märker inte såna där småsaker Jag vet int hur det är för ANDRA om de genast tänker att hm kan man sätta in en bokstav där, jåå, okej och så får de det rätt då. Jag vet int. Men jag ... Talspråk, nå till exempel det här det här ”svärord”¹⁷⁰ här som jag har haft här. Jag måste ju förstå att jag int KAN skriva det i uppsatser, att i uppsatser måste jag vara mer ... NOGGRANN. Tänka mera på vad jag skriver. (jani36)

Jani kopplar sitt stavfel till talspråk, samtidigt som han anser att ett dylikt stavfel¹⁷¹ beror på slarv: ”nu när jag hör det så märker jag ju nog att det ska vara sådär”. I citatet ”läraren tycker att det ska vara” godtar Jani läraren som auktoritet. Jani läxar också upp sig själv och menar att han måste bli mer noggrann och eftertänksam då han skriver.

¹⁷⁰ jfr responsmarkörerna (5), (7), (11), (16), (18), (19), (24), (26) och (32) i Janis uppsats

¹⁷¹ Man kan ifrågasätta mitt val att kategorisera adverbet ”varefter” som ett stavfel och inte som ett felaktigt ordval, eftersom det förekommer som ett lexikalt ord med betydelsen ”efter vilket, därefter”. Lärarens förslag ”vartefter” är också adverb med betydelsen ”efter hand, så småningom” (Lexin, 2008). Det föreligger därmed en betydelseskillnad mellan de två adverbena. Av textens sammanhang drar jag likt läraren slutsatsen att Jani avser att använda betydelsen ”efter hand”, alltså ”vartefter”. I responsberättelsen ger Jani inte uttryck för att han skulle känna till vare sig betydelseskillnaderna eller förekomsten av bägge adverbena. Han så att säga godkänner lärarens korrigerings och avfärdar sitt eget alternativ ”varefter” som en felstavning och som ett icke-existerande ord. Därav kategoriseras jani36 som ett stavfel och inte tillhörande följande textnivå rörande ordval.

liknande händelser: jag är så låst vid det här talspråket

Responsberättelse Rami innehåller en responssträng som genomgående påtalar samma brist: Rami använder det personliga pronomenet *de* istället för ”det”. Läraren påtalar felet inte mindre än åtta gånger och Ramis motsvarande berättelsesträng lyder som följer:

bandupptagning saknas (rami2)¹⁷²

bandupptagning saknas (rami3)

Ja, och där har vi också sånt här, (4) ”DET”-fel där jag har glömt ”det” eftersom det kommer direkt från huvude. (rami4)

Det är det där samma det där ”det”. ”*De var alltså*” har jag skrivit och det ska vara ”DET var alltså”. Det är just såna där slarvfel. Såna där som kommer direkt från huvude. (fniss) Jag har nog haft dem nångång tidigare också. Men det kommer just då. Det sku gälla ... det är bara att titta till lite extra men (skratt). (rami6)

Och där har jag igen ett sånt där ”DET”-fel. (rami10)

De här ”det”-felen sku man nog få bort bara man sku tänk lite. (fniss) (rami12)

Och där är det också det där ”DET”. (Rami16)

”*Handlade om att förstå och respektera DET okända*” ska det vara där. (fniss) Det har jag faktiskt lärt mig. (rami22)

Rami inser direkt stavfelens art och förklarar att de ”kommer direkt från huvude” (rami4, rami6) som ”såna där slarvfel” (rami6). För att motverka slarvspråket skulle det gälla ”att titta till lite extra” (rami6) och ”det-felen sku man nog få bort bara man sku tänk lite” (rami12), berättar Rami med skratt och fniss. Som ett motexempel kan rami13 nämnas, vilket i själva verket inte innehåller ett så kallat det-fel: ”Där har vi igen det där ’DET ... vita folket’ och man säger ju i talspråk ’de vita folke’. Det är samma i engelska ... man säger ju bara ’the’ där ... ’the’.” (rami13) Läraren har inte responderat den korrekta nominalfrasen ”det vita folket”, utan Rami identifierar själv en plats i texten där han lyckats med stavningen av ”det”. Rättstavningen uttrycks med emfas och eftertänksam paus: ”DET ... vita folket”. När Rami kommit så långt i texten att han för åttonde gången stöter på sitt det-fel, konstaterar han med ett fniss: ”Det har jag faktiskt lärt mig.” (rami22).

Ramis berättelsesträng med det-felen visar på acceptans och förståelse; han uttrycker klart och tydligt att han slarvat. En viss ironisk och lakonisk inställning till lärarens upprepade responsmarkörer av det-felen kan läsas in i Ramis många skratt och fniss och det slutliga konstaterandet: ”Det har jag faktiskt lärt mig.” (rami22). Han skrattar åt sin egen slarvighet men också åt lärarens närmast nitiska flit att påtala ett och samma fel.

”Skulle urbefolkningen ha fått ta hand om sin natur skulle de säkert vara lika ... fager som för femhundra år sen.” ... och här säger jag ”skulle de säkert vara”. För att det sku, ja. Nå så där från talspråk kommer det ju förstås igen. Mm öh nå ...

¹⁷² På grund av tekniska problem saknas bandupptagning från början av Ramis responsamtal. Läraren påtalar samma brist på sammanlagt åtta ställen i uppsatsen, varför rami2 och rami3 beaktas i responssträngen.

”skulle **DEN** säkert vara lika fager som”. ”**DEN**” ... alltså naturen. Jå. Det är också sån där som att man har bara ... glömt ett n. (rami17)

Ä, det här med ”*upptäckande handlar Igentligen*” ... det ska vara ”**Egentligen**”. Det är nog ett riktigt slarvfel det där. Jag har int tänkt efter alls int (fniss). Det där ... där visste jag nog att det sku vara ”**egentligen**” men. Det kommer från tal ... ”*igentligen*”. Det är så jag säger i alla fall. Det är ”**Egentligen**” så. (rami21)

När Rami ser lärarens respons så erkänner han direkt att felet (rami17, rami21) beror på slarv, och att han vid närmare eftertanke känner till stavningen. Samtidigt kopplar han misstagen till talspråkets inflytande på skriften: ”Det kommer från tal ... ’*igentligen*’. Det är så jag säger i alla fall.” (rami21). Däremot är det svårare att förstå Ramis resonemang att den-felet (rami17) skulle bero på talspråket: ”så där från talspråk kommer det ju förstås igen”. Till skillnad från ’det’ artikuleras oftare n-et i svenskans ’den’. Här finns skäl att misstänka, att Rami tillskriver talspråket en oskäligt stor negativ inverkan på skriftspråket. Att förklara talspråket som den stora boven är en förklaringsmodell som Rami tagit till sig, antagligen som en erfarenhet av skrivundervisning och respons på text.

Ninni ser på sitt enda stavfel (”*men*” i stället för ”**med**”) som en tillfällighet och skrattar åt sitt eget tilltag.

Nå, jag har ju inga stavfel mer än det där ”*men*” som jag int har nån aning om varför (skratt), jag har skrivit sådär. Det var nog något tillfälligt tror jag. (ninni1)

Hennes reaktion ska också sättas i relation till att responsmarkör ninni1 är den enda som Ninni fått inne i uppsatsen. I övrigt består responsen av en relativt kort slutkommentar, betyg och rätt-tecken. Den enda specifika respons som ges är därmed ett slarvfel på den mest lokala textnivån. Ninni konstaterar själv: ”Jag kan hålla MED det han säger att jag har ’gott språk’ och det tror jag faktiskt att jag har. Men ... om den nu är så HEMSKT ’VÄLskrivnen’ vet jag nu int” (ninni2).

Den följande typen av responsmarkörer på den mest lokala textnivån och i anslutning till nyckelhändelsen (1C) **ett litet designfel** består av felaktiga teckensättningar. Här handlar det mest om rubrikens utformning: rubriknummer saknas (olga1), felaktigt rubriknummer (kasper1) och rubriken felplacerad i huvudet (jani1). De felaktiga teckensättningarna är med andra ord intimt förknippade med de rutinerade skrifthändelser som hör till uppsatsgenren (avsnitt 4.1).

(1C) nyckelhändelse (jani1): ett litet designfel

(1)	10. Fula ord som en del av ungdoms- kulturen	(1)
	Modersmål kurs 5 21.9.xxxx ** Jani X-nen 2A	
	*	

Här har hänt att rubriken borde vara där* (duns med fingret) och inte som utanför ... tydlig. Det är, det är ett litet designfel tycker jag. Men int borde det störa ... nåja nog kan man ju tro att det där** är rubriken, jag vet int ... ”*Modersmål*” kanske. Ja.

Nog är det ju sant, nog är det ju bra. Jag tror int att jag gör det här felet en gång till. Det var nu bara den här gången. (jani1)

Jani verkar inte känna till teckensättningsnormer kring sidhuvudets innehåll och rubrikens placering. Han är ändå mån om att lära sig de rutiniserade skrifthändelserna och resonerar sig genom de olika textbitarnas alternativa placering. Han accepterar ändå lärarens respons och konstaterar att han gjort ”ett litet designfel”.

liknande händelser: ett litet designfel

Jag har nog alltid lagat rubriknummer men den här gången så glömde jag bort det. Att det var nu bara ett ... slarvfel. (olga1)

I olga1 visar Olga att hon är förtrogen med en av normerna som hör till uppsatsgenren, det vill säga att rubriken måste förses med nummer. Hon visar i själva verket på sin egen inkulturation i skolans skriftkultur och uppsatsen som skriftpraktik: ”Att det var nu bara ett ... slarvfel.” Olga känner med andra ord till uppsatsens rutiniserade skrifthändelser.

Och sen har vi en liten punkt som ska bort. Alltså är det bara PUNKTEN som ska bort? Det ska nog vara dubbel- två citatmärken efter varandra eller hur? (fniss) Alltså vänta nu, hur blir det? Det blir lite matte nu här ... Jag vet int. Helt sådär ... helt så där på rak arm så borde det nog vara sådär, men det ser ju lite ... det ser ju lite konstigt ut. Kanske man nog ändå, om man lämnar bort det där, så nog märker man ju ändå när meningen tar slut nog när det är en punkt där ändå. Hm, ska jag säga hur det är? Jå. (skratt) Jå tack. (skratt) Självklart. Det finns en liten regel. När man använder citat inne i citat ... alltså citationstecken inne i citat ... så då använder man enkla citationstecken. Ahaa. Just det. Jå, såna där, jå. Men punkten ska bort? Jå ... mm ... Då är det klart. (Jani34)

Det blir inte helt klart om Jani förstått lärarens avsikter med den extra punkt, som enligt läraren bör strykas. Vi kommer också in på ett sidospår om citatteknik. Däremot visar Janis citat ovan ”Alltså är det bara PUNKTEN som ska bort?” och ”Men punkten ska bort? Jå ... mm ... Då är det klart.”, att han accepterar lärarens respons. Ändå försöker han resonera sig fram till en förståelse. Jani vill lära sig normen och gör rätt stora ansträngningar för att förstå läraren. Det hela slutar ändå med att han accepterar lärarens respons, utan att riktigt ha förstått den.

Skriv upp eller att ”**fill ut raderna**” har läraren skrivit. Nå, det har bara blivit för jag skriver alltid sådär, att jag int fyller ut. (fniss) Jag har som int tänkt på det före det, jag har som aldrig fått den kommentaren förr. Nå det är ju BRA att han säger det för nog kommer de ju säkert sen att vara i studentexamen också att dom ser på det, så det är ju bra att han nu då har sagt det när ingen tidigare har sagt. Så att jag hinner lära mig att rätta det, att jag int fortsätter att skriva såhär. Kanske texten blir kortare då? (fniss) Hm. Och man måst dela på ordena. (cecilia3)

Beträffande textens frånvaro av avstavning och utfyllda rader hävdar Cecilia att ”jag skriver alltid sådär, att jag int fyller ut”. Lärarens respons förefaller att vara ny för Cecilia och hon är tacksam över att responsen kommer nu och inte för sent: ”Nå det är ju BRA att han säger det för nog kommer de ju säkert sen att vara i studentexamen också att dom ser på det, så det är ju bra att han nu då har sagt det när ingen tidigare har sagt.” Cecilia härleder lärarens norm från

studentexamenskraven och att ”dom ser på det”, nämligen censorerna. Till sist drar Cecilia slutsatsen att rader som löper ända ut till högermarginalen leder till kortare text och avstavning av ord.

”**Nytt stycke.**” Kanske att jag borde ha som börjat raden på något sätt inåt eller nåt, men jag tycker nog att det är som nytt stycke. För att jag har ju int börjat på samma rad. Jag sku ju ha kunnat skriva hit **¹⁷³ också det där ”*I berättelsen...*”. Men läraren tänker väl då jag annars också som lämnar som såhär¹⁷⁴. Jag vet int. Jag har själv tänkt att jag börjat på ett nytt stycke. Han har kanske int förstått det då kanske för att jag hela tiden skriver just såhär, inåt såhär. Att jag lämnar här ändå så här rum. Så vad heter det, jag sku ha borda som börja längre inåt på raden. Eller hoppa över en hel rad, en hel rad. Det sku vara tydligare att det är nytt stycke. Så att flytta det här ”*I berättelsen*” lite inåt såhär. För det börjar med ny sak. (cecilia9)

I cecilia9 ser Cecilia konsekvenserna av att hon inte fyller ut raderna, vilket redan påtalades i cecilia3. Cecilia menar själv att hon avsett att börja på nytt stycke, men att läraren inte förstått henne på grund av det föregående styckets sista rad löper ungefär lika långt till höger som de övriga raderna. Dessutom har hon glömt att börja det nya stycket en bit in på raden: ”Så vad heter det, jag sku ha borda som börja längre inåt på raden. Eller hoppa över en hel rad, en hel rad. Det sku vara tydligare att det är nytt stycke.” Cecilia löser själv teckensättningsproblemet och förstår orsakerna till varför läraren missförstått henne.

Övriga händelser: ett litet designfel

(Olga skrivberättelse, K-C, s. 172): Och jag tycker inte om att skriva prydligt, jag bara får nåt sånt där fel att jag inte orkar sitta och skriva prydligt.

5.2.2 Lexikalt relaterad respons

Den lexikala textnivån, som svarar mot ordval och ordbruk, är den brokigaste textnivån grammatiskt sett. Hit hör traditionella brister i symmetri och idiomatiska uttryck, prepositionsfel och mer suddiga språkfenomen som ordbortfall och andra språkliga brister som enligt responstriangeln placerar sig mellan ortografisk och syntaktisk nivå.

(2A) nyckelhändelse (kent7): svenska i talspråk

	(7)	
	... hörnet. Men det måste ju inte betyda att...	(7)

”*Men det måste ju inte betyda*”. Alltså jag har en svaghet för att använda ”ju” ibland. Fast det int är svenska heller. Eller det är svenska i talspråk, men jag skriver ut det ibland och det är ju fel. Men nu har jag efter att läraren har haft ett litet tal för att det var så många som använde ”ju” så ska jag aldrig mera använda ”ju”. Jag började igår. Jag skrev uppsats igår också så då använde jag int nåt ”ju”. (kent7)

¹⁷³ fortsatt på föregående rad

¹⁷⁴ ojämnhöjerkant

Genom att Kent säger att 'ju' "int är svenska heller" och därefter specificerar med att ordet är "svenska i talspråk", visar han på att 'ju' i själva verket är en talspråksmarkör. Kent relaterar sin uttalade genremedvetenhet till en bestämd situationskontext i klassrummet; Kent berättar att "efter att läraren har haft ett litet tal för att det var så många som använde 'ju' så ska jag aldrig mera använda 'ju'". Kent uttrycker därefter en medvetenhet om att satsadverbialt 'ju' inte hör hemma i en skriftspråklig uppsatsgenre: "Jag började igår. Jag skrev uppsats igår också så då använde jag int nåt 'ju'." Tack vare lärarens undervisning drar han starka skiljelinjer mellan uppsatsens skriftspråkliga norm och talspråkets mer tillåtande karakteristika. Nyckelhändelsen ovan är också ett exempel på där lärarens respons lägger sig på en lexikal nivå, medan Kents responsberättelse rör sig tvärs över textnivåerna och i själva verket berör frågeställningar om genrekrav på en betydligt mer global textnivå.

liknande händelser: svenska i talspråk

"Jag tycker att de svävar någonstans mellan grupp 2 och 4, de är ju nog fula som uttryck, men de betraktas inte som lika offensiva som könsorden." Och läraren har streckat över "ju", för att "ju" är talspråk. Jag håller med. (jani17)

Lärarens överstrykning av ordet 'ju' har kompletterats med en marginalkommentar: "**ju-desto / men inte / ju ensamt = / talspråk**". Lärarens marginalkommentar innehåller en viktig tilläggsinformation som inte ges ovan i nyckelhändelse kent7. Lärarens respons lägger sig inte bara på en lexikal nivå som i kent7, utan utvecklas tack vare marginalkommentaren till att också beröra frågeställningar om genrekrav. Jani inser genast kopplingen till talspråk och konstaterar: "Jag håller med."

Händelserna kent7 och jani17 illustrerar responsförlopp som rör sig över flera textnivåer. I den tidigare händelsen är det eleven som gör en uppåtglidning (jfr Hoel, 2000, s. 34; "nedoverskliding") i responstriangeln mot en mer global textnivå. I den senare är det läraren som tack vare en utvidgad och kompletterande responsmarkör i marginalen gör samma uppåtglidning. Exempelen visar med andra ord på att en relativt lokal respons kan utvecklas till att gälla mer globala textnivåer och frågor om genre, mottagare och situationskontext.

Jag har skrivit "*Man kan ju fråga sig varför inte ungdomen ... ungdomen*" det sku kunna vara ungdomarna där ...nå ... "*hittar på något nytt slangord, som motsvarar 'satan', så att de kunde svära hemma utan att föräldrarna reagerade.*" Och ... han har konstaterat att "ju" är slang och det fanns ... fanns väl på ett stället tidigare tror jag, jag är int säker. Men "ju" är slang och det ska bort. Vänta nu, det var nånstans tidigare ... (bläddrar) Där¹⁷⁵. Jå ... just det "ju" "**ensamt är lika med talspråk**". (jani37)

I den här senare lärarresponsen igenkänner Jani lärarens tidigare responsmarkör (17) om användningen av ordet 'ju'. Enligt Jani har läraren tidigare "konstaterat att 'ju' är slang" varefter han bläddrar bakåt i uppsatsen för att hitta det aktuella stället. När han hittar lärarens responsmarkör (17) reviderar han begreppet "slang" till lärarens "**talspråk**". Slarvspråk och talspråk förefaller att vara intimt

¹⁷⁵ responsmarkör (17)

relaterade i de små försvarstal där eleven försöker förklara varför det blev som det blev.

övriga händelser: svenska i talspråk

(jani5, jani7)¹⁷⁶: ”Ett svärord”. Det är, det är ... jag vet int ... int är det väl slang? Men det är talspråk. Det ska bytas ut mot ”**en svordom**”. Det stämmer nog också. Jag har skrivit svordom här, här sen längre bak såg jag. (bläddrar) Där har vi svordomarna, de kom på ett annat ställe.

(kent8): Ja. Det kommer ett till ”*ju*” här då.

(kent14): ”*Ju*”. Men det är som sagt vanligt.

(kasper3): Jag vet int riktigt men. Eller int vet jag nu hur mycket eller ... ”**lämpligt**” jag tycker det låter just som riktigt sådär skriv- skriv- eller som skriftspråksord eller nåt liknande. Det var nog säkert det läraren ville, att jag ska använda skriftspråk.

(rami8): Och det är just i talspråk, eller jag säger i alla fall att ”*DIT*” ... att jag går ”*DIT*”, så det där ”*dit*” har väl fastnat och det där är mera korrekt ... det där ”**där**” förstås. Men det är när man tar de där från talspråket så brukar det bli lite sådär.

(Kasper skrivberättelse, K-C, s. 183): Men i skolan håller jag mig nog till det normala om man vill kalla det så. Det beror ju på när jag skriver. Om det är så där inofficiellt så använder jag ”nåt” istället för ”något”.

(2B) nyckelhändelse (cecilia15): det kommer från finskan

Lån eller inferens från finskan kunde vara ett förväntat språkdrag som uppmärksammas av läraren. Fyra av de åtta informanterna uppger att de är tvåspråkiga och har både svenska och finska som hemspråk (Kronholm-Cederberg, 2005). I materialet förekommer något förvånande endast en responsmarkör som kan relateras till finsk inferens.

	Jag anser att Tuiaviis drar alla vita över	
	(15a) kam	
	samma streck men det finns det ju nog...	(15b) uttr

”Jag anser att Tuiaviis drar alla vita över samma streck, men det finns det ju nog många som gör till exempel...” **(15a)** Läraren tycker att jag borde ändra det där ”dra alla över samma streck” till ”**dra alla över samma kam**”. Jag har i varje fall hört sådär att man kan säga dra alla över samma streck. Men jag vet int. **(15b)** Där står hm ... ”**ut**” ... ”**uttryck**”? Nej vad kan det va? ”**Utr**” ... Hm. ”**Uttryck**”. Hm. Ja, ja. Men jag tror det kommer från finskan. För där så är det ju som typ ”*kaikki samalla*”

¹⁷⁶ Användningen av ”*svärord*” istället för ”**svordom**” påpekas i en responssträng hela nio gånger i Janis uppsats.

Läraren påpekar ett enligt hans mening mindre lämpligt ordval genom att stryka under ordet "lämnar" och ange korrekturtecken "o" i marginalen. Läraren ger inget alternativ till det understrukna ordet. Olga förstår ändå att läraren påpekat ordvalet: "Det är nånting med det där 'lämnar' som int passar in. Att kanske ... ordval ... säkert. Att kanske 'mera tid över' eller nånting." Däremot kommer Olga inte fram till ett alternativt ordval. Uttrycket "mera tid över" ersätter inte direkt verbet "lämnar". Olga berättar att hon inte viker så mycket tid och energi på den språkliga formen: "Att det är int så att jag stannar upp och tänker 'är det här ordet lämpligt eller' ... och 'hur blir meningen'? Att jag liksom bara skriver ... på nåt vis."

Olga accepterar lärarens respons, samtidigt som hon antyder att ordvalet ändå handlar om småaktigheter från lärarens sida. Hennes ordval har uppkommit i spontanitet och tanklöshet; det verkar som om ordvalet inte varit möjligt att undvika.

liknande händelser: jag liksom bara skriver

"Eftersom ankan är så högtidligt klädd så utgår jag från att den är på väg hem från en fest av något slag." Och det där "från" så har jag helt enkelt glömt att sätta dit. Det är ett slarvfel. Man tänker på nåt annat medan man skriver. Eller int vet jag. De kommer bara. Det är lite som i matte ... man räknar lite fel. Man glömmer bort nåt tecken framför siffrorna. Så då blir det fel. (kent6)

Också Kent har likt Olga tankarna på annat håll när han skriver. Kent ser genast att prepositionen "från" saknas och ger genast läraren rätt genom att konstatera "ett slarvfel". Slarvfelen "kommer bara. Det är lite som i matte ... man räknar lite fel. Man glömmer bort nåt tecken framför siffrorna. Så då blir det fel." På samma sätt som Olga handlar det enligt Kent om små justeringar, små felsteg som leder till felaktigt språkbruk.

"Ett mera neutralt" svärord, *"ett mer neutralt"* svärord. *"Ett mer neutralt"* ja. Jag vet int, jag tycker dom låter samma sak jag men ... Jag vet int. Int sku nu jag riktigt ge fel för det där int. Men jag vet int .. de kanske har ... jag vet int hur de där kriterierna ser ut, men det är sån där massa smågrejer som ... som ... ja. Läraren gav nog en ... han gav nog en adress till ... på nätet som man kunde gå och se på de här kriterierna¹⁷⁹, men int orkade jag ju gå dit int. (skratt) Nä. (jani6)

Jani ser själv ingen skillnad mellan de två nominalfraserna i jani6 och förstår inte heller lärarens respons: "Jag vet int. Int sku nu jag riktigt ge fel för det där int." Eftersom han inte förstår lärarens respons, som han kallar för "sån där massa smågrejer", hänvisar Jani till studentexamenskriterierna. Han känner inte till kriterierna och har heller inte besökt den webbadress som läraren uppgett under lektionstid. Jani förefaller en aning förvirrad; lärarens respons ger ett småaktigt intryck. I förlängningen är det en vag uppfattning som studentexamenskriterierna som blir förklaringen.

¹⁷⁹ Jani avser här bedömningskriterierna i studentexamen, vilka tidigare kunde läsas på <http://www.ylioppilastutkinto.fi/se/foreskrifterna/aineohtaiset/20050322140433.html> enligt den gamla examensordningen. Numera återfinns de uppdaterade bedömningskriterierna på samma adress.

”Angående användning av- ... användningEN av fula ord hos ungdomar, beror det stort på individen.” Läraren tycker att det ska vara ”beror det I stort på individen”. Men jag tycker att det låter underligt. Det är nog säkert rätt men ... ”beror det stort” ... jag har nog alltid sagt sådär jag som jag har skrivit, men ... ”beror det i stort”. Jag tycker det låter HELT hemskt jag men ... Jåå. Kanske de tycker de här som läser studentexamen att såna där små ... såna där små grejor kan förstöra hela läsningen och så sänker de vitsordet ... Vad vet jag ... Nä jag sku nog, jag sku nog ha skrivit det sådär jag. Nå, nu när jag har fått veta det så säkert tänker jag på det där i framtiden men. (jani21)

Jani förstår inte heller här lärarens respons. Han tycker att avsaknaden av prepositionen mest handlar om småaktigheter: ”Läraren tycker att det ska vara ’beror det I stort på individen’. Men jag tycker att det låter underligt.” Än en gång undrar Jani över ”de här som läser studentexamen” och att ”såna där små grejor kan förstöra hela läsningen och så sänker de vitsordet.” Studentexamensnämnden och dess censorer förvandlas till ställföreträdande normsättare när Jani inte längre förstår sin lärares respons. Enligt Jani förefaller de externa bedömare att vara småaktiga och petnoga. Det är inte lätt för Jani att veta hur han ska lyckas tillfredsställa de föreställda förväntningar som Jani själv målar upp genom sin analys av lärarresponsen: ”Nä jag sku nog, jag sku nog ha skrivit det sådär jag. Nå, nu när jag har fått veta det så säkert tänker jag på det där i framtiden men.”

övriga händelser: jag liksom bara skriver

(rami5): Jag sku säga nog att det är ett slarvfel att sku, nog sku jag ha märkt det om jag sku ha varit lite mer koncentrerad. (fniss)

(rami7): Eller så kanske jag bara skrev ... fel och så suddade jag bort det ... och så tanken bryter, jag vet int riktigt. Det kan hända, jag vet int.

(olga2): Att man kan ta fel ... liksom ord, men man förstår ändå själv vad man menar, men andra kanske får en annan synvinkel på det. ... Det är svårt ibland. Oftast sitter jag nu int och funderar på vad jag ska använda för ord utan det som bara kommer snabbt så skriver jag ner. Men det kan ju just bli fel också. Ganska ofta men. Jag tycker det blir som ... så hackigt om man börjar fundera länge efter nåt ord.

(2D) nyckelhändelse (cecilia 11, cecilia13): det är någo fel med ordet

	(11a) färgade	
	Oftast är det att vita behandlar mörka dåligt	(11b) o
	också i Tuiaviis berättelse kommer detta fram.	

Läraren menar att ”mörka” sku borda vara ”färgade”. Vad betyder det där (11b) då? Jag vet int. (skratt) Jag vet int. (skratt) Hm, vi kanske kan dra nån slutsats om vi går till följande (13b) ... likadant tecken. Kanske det är att ... för här har jag ju också ett annat ord. Att det borde vara ett annat ord istället för det där. Att det är det, som det betyder det där märket. Hm. Vad skulle det kunna vara för bokstav om man tänker att det är en bokstav? ”T”, kanske int. Ingen aning. (skratt) (cecilia11)

Cecilia accepterar genast lärarens förslag om att ”mörka” bör bytas ut till ”färgade”. Däremot har Cecilia stora problem med lärarens marginalkommentar, vilket gör att jag blir tvungen att ingripa med följdfrågor. Förkortningen ”o” läser hon som ett stort ”T”, vilket är en rimlig tolkning utgående från lärarens handskrivna ”o”¹⁸⁰. Cecilia gissar sig fram till innebörden: ”Att det borde vara ett annat ord istället för det där. Att det är det, som det betyder det där märket.” Däremot lyckas hon inte koppla marginalkommentarens innebörd till sitt eget, i sig riktiga resonemang. Det finns en fortsättning på berättelsen eftersom Cecilia 13 upprepar samma typ av marginalkommentar.

	... ju det. Jag tror att främsta orsaken till slavhandeln	
	(13a) illa	
	och att mörkhyade blev allmänt dåligt behandlade ...	(13b) o

(13a) ”Dåligt” borde ersättas med ”illa”. Det är nog som, det låter ju bättre med ”illa”. För ”dåligt” är som typ att man är dålig på nånting eller som såhär. Att det borde va som ”illa”. Mm. Det låter myki bättre. Men om vi då funderar. Det är samma markering (11b, 13b). Ja. (skratt) Det är att byta ord i alla fall, att det är någo fel med ordet. Jag tror att det där (11 b, 13 b) betyder ”o” jag. Jå. Att det betyder ”o”, ord eller ordval. På samma sätt som det där ”o” (11b) ord där. Jå. (cecilia13)

Cecilia accepterar även här direkt lärarens utbyte av ”dåligt” mot ”illa”: ”Det låter myki bättre.” Däremot lyckas hon inte heller här avkoda marginalkommentaren, Cecilia förstår ”att det är någo fel med ordet”. Till sist blir det min uppgift att upplysa Cecilia om avkodningen av ”o”-et och tala om förkortningens innebörd.

Utgående från dessa två sammansatta nyckelhändelser kan jag dra två slutsatser. Cecilia tänker snabbt i rätt- och felkategorier: jag har fel och läraren har rätt. Cecilia har också stora svårigheter med avkodningen av lärarrespons som består av mer eller mindre standardiserade korrekturtecken. Jag har skäl att återkomma till de standardiserade korrekturtecknen under händelse (2E) **krumelur bara för att se att det är nåt fel**.

liknande händelser: det är någo fel med ordet

Och ”så funtad” ... det förstår jag int heller riktigt vad han har menat med. Att jag har inte hört det ordet förr. När det ska vara egentligen ”byggd”. Nå jag sku ha kanske på det viset att ... att jag vet int alls. Jag har ingen aning vad ”funtad” betyder. (skratt) Det är svårt men jag tänkte, att mänskan liksom på det viset utvecklade, eller ... hur ska man säga? Nånting som man inte kan påverka, att mänskan måste sova, att hon är en sån varelse. Uppbyggd tänkte jag liksom att ... fast det är. Det kan vara svårt nog ibland, att säga vad man menar. Att man kan ta fel ... liksom ord, men man förstår ändå själv vad man menar, men andra kanske får en annan synvinkel på det. ... Det är svårt ibland. Oftast sitter jag nu int och funderar på vad jag ska använda för ord utan det som bara kommer snabbt så skriver jag ner. Men det kan ju just bli fel också. Ganska ofta men. Jag tycker det blir som ... så hackigt

¹⁸⁰ Det handskrivna o-et är aningen slarvigt skrivet med gammaldags skrivstil eller bunden handskrift.

om man börjar fundera länge efter nåt ord. Men ”funtad” ... det visste jag int genast så jag tänkte att om det betyder att ... nej jag vet inte. Så det är det som jag stannat upp och funderat på också att ... om han förstod rätt vad jag menade då på nåt vis. (olga2)

Läraren föreslår ordet ”funtad” som är obekant för Olga: ”jag har inte hört det ordet förr”. Olga inser att hon enligt läraren valt ett felaktigt ord: ”Att man kan ta fel ... liksom ord, men man förstår ändå själv vad man menar, men andra kanske får en annan synvinkel på det. ... Det är svårt ibland”. Hon inser också att hennes intentioner inte behöver förstås på samma sätt av en läsare. Efter ett långt resonemang om sina egna intentioner med ordet ”byggd” i förhållande till ”funtad”, så undrar Olga om läraren förstått henne rätt. Med andra ord accepterar inte Olga lärarens respons fullt ut; hennes slutsats beror till stora delar på att hon inte förstår innebörden av ordet ”funtad”.

Läraren har tyckt att ”hat” är för ”starkt ord”. Man borde ha använt nåt lite svagare. Och det, det håller jag med om ... nu så här när jag ser att det. I den där texten¹⁸¹ stod det int att ... vänta nu vad stod det? Eller jag tror int det stod nå sånt där om hat eller nåt sånt, men det stod nog att ... att ... int såras heller men ... vad heter det ... som på nåt sätt reagera annorlunda på ... vissa människor kan reagera annorlunda på de här orden. Såna där personliga ... nå så om de int tycker om fotboll och så då. Men int betyder det att de hatar int. Avsky, nå, int är det svagare. Öh ... nåä. ... Int kommer jag på. Man brukar tala om ”väcka anstöt”. Aldrig hört. (skratt) Eller ”väcka anstöt hos någon”. Att det blir sådär ... att väcka anstöt, det är alltså att provocera skapa obehag hos andra. Já, det låter bra. Det skulle man ha kunnat byta ut hela det där med. Já. (jani12)

Jani inser och håller med läraren om att han valt ett för starkt ord. Lärarens beskrivning ”starkt ord” av ordvalet ”hat” hjälper Jani i tolkningen av lärarens responsmarkör, då han konstaterar att han borde ha använt ”nåt lite svagare”. Däremot ger läraren inga alternativ för Jani att förhålla sig till. Han resonerar genom att förhålla sig till textmaterialet¹⁸² men hittar ingen lämplig synonym. Mitt första alternativ ”väcka anstöt” faller inte Jani i smaken, eftersom han inte förstår uttrycket. Däremot accepterar Jani alternativen ”provocera” och ”skapa obehag”.

Jani accepterar lärarens respons utan protester. Han anstränger sig verkligen för att hitta en lämplig och mer moderat synonym. Jani gör stora ansträngningar för att tillmötesgå lärarens respons och ger sig inte förrän han kan acceptera alternativ som getts av mig.

”När vi hör ett ord vars betydelse vi inte känner till, kan vi oftast med hjälp av sammanhanget lista ut vad ordet försöker säga.” Läraren menar att ”försöker säga” ska bytas ut mot ”betyder”. Och det är sant för det är talspråk ... det där. Det låter INT bra. Sku jag ha tänkt på det så sku jag ha skrivit det, det var bara det där som kom först. Läraren har streckat under ”försöker säga” och skrivit sin egen version där ovanför så att det är ... det är nog ganska ... ja ... nå nog är det ju bättre än att kryssa

¹⁸¹ Jani syftar på det textmaterial som hörde till uppgiften i den materialbaserade uppsatsen.

¹⁸² Den materialbaserade uppsatsens textmaterial fanns inte till hands under intervjun, varför Jani försökte framkalla det ut minnet.

över det och som. Men, men som ... Ett alternativ. Och alternativet är ”betyder”. Det är, det är grammatikaliskt korrekt. (jani2)

Till skillnad från jani12 så får Jani i denna något tidigare responsmarkör ett förslag till lämpligare ordval av läraren, vilket uppskattas av Jani: ”nä nog är det ju bättre än att kryssa över det och som. Men, men som ... Ett alternativ. Och alternativet är ’betyder’. Det är, det är grammatikaliskt korrekt.” Jani ser ordet som det grammatiskt korrekta. Det verkar som om Jani tror att endast ett ordalternativ är det korrekta, nämligen det som getts av läraren. Sitt eget ordval förklarar han med talspråksinfluens.

Jani accepterar fullt ut läraren som normsättare, också i de mest konkreta fall av ordval. Det förefaller också som om lärarrespons rätt ofta förklaras med influenser från talspråket. Även följande liknande händelse är ett exempel på den här förklaringsmodellen.

Och sen var det då det här med ”geografitimmen”. Är det slang i det ... eller talspråk? Det visste jag int. Timme, ja, nog kanske ”geografi-lektionen” ... ”till exempel när det är tio minuter kvar till geografilektionen.” Ja, ja. Det låter ju nog bättre, men ... Det är, det är hur man tolkar det tycker jag. Kanske, kanske man int ska skriva ”geografi-timmen”? [...] Kanske man int får skriva ”timmen” i uppsatser. Jag jag håller nog med där också. Ja. Ja, det är nog också lite ... lite talspråk. (jani29)

Liksom i föregående händelse är Jani inne på talspråk och slang som förklaring till varför läraren kommenterat hans ordval. Samtidigt visar Jani prov på genremedvetenhet: ”Kanske, kanske man int ska skriva ’geografi-timmen’? [...] Kanske man int får skriva ’timmen’ i uppsatser.” Enligt Jani är det inget fel på ordet ”timmen” i sig, men just i den här kontexten och med uppsatsen som genre, så är ordvalet mindre lämpligt.

De två senaste händelserna (jani2 och jani29) illustrerar två tendenser. För det första förklarar eleverna negativ lärarrespons med influenser från talspråk. För det andra vet eleverna att talspråk inte hör hemma i uppsatsen som genre. Förklaringsmodellen är förmodligen ett resultat av skrivundervisning. Samtidigt finns det också tendenser till att förklaringsmodellen med talspråksinfluens överanvänds. Det finns också tendenser till att eleven försöker krångla till det och skriva mer avancerat, till exempel genom att plocka svåra ord från textmaterialet. Följande händelse är ett exempel på det.

”Så skall Columbus firas? Svårt för mig att säga men han skall åminnas i alla fall och är det kanske så att det här med upptäckande egentligen handlar om att förstå och respektera det okända.” ”Åminnas” det kommer från den där texten ... jag plockade bara upp ett ord därifrån för att det ska bara vara ”minnas”. ”Åminnas” ... det var en helt annan konstruktion på ... på vad heter det nu ... öö te- ... vad heter det nu ... en helt annan konstruktion på ... den här ... meningen i TEXTEN i materialtexten. Jag har hämtat ”åminnas” från texten. Det ska vara ... jag sku nog borda ha skrivit bara ”minnas” men då sku det ha blivit så enkelt. (rami19)

Läraren har responderat ordet ”åminnas” genom att stryka över å-et. Enligt min mening är det svårt att förstå lärarens respons här, eftersom meningen ”Svårt för mig att säga men han skall minnas i alla fall...” inte blir mycket bättre. Som jag tolkar sammanhanget avser Rami att berätta, att Columbus ska bli ihågkommen eller uppmärksam av eftervärlden. I och med lärarens respons förändras

innebörden så att Columbus blir subjektet eller den som själv ska ”minnas”. Rami påpekar flera gånger att han hämtat ordet ”åminnas” från materialtexterna. Han avslutar med att lärarens alternativ låter simpelt i hans egna öron: ”men då sku det ha blivit så enkelt”. Rami har helt enkelt velat imponera på läraren genom att välja ett mer avancerat ord, men accepterar något motvilligt lärarens respons.

övriga händelser: det är någo fel med ordet

(jani23): Och sen ska det vara istället för ”slang eller svärord” ska det vara ”slangORD eller svordomar”. Jå, jag ... ”slangord” håller jag nog med för annars kan man tro att det är sådana där ... det behöver int betyda ord då int annars. Det kan vara mera sådår öppna grejor och då kan man ... den som läser börja fundera att vad vad menar han nu då? Så slangord håller jag med om och svordomar jå, jå.

(kent1): Det är fel svenska, eller så har jag lämnat bort. Jag minns inte hur jag har tänkt. För det ska ju nog vara ”den I mig”. Läraren har rätt.

(kent12): Jag tycker att det är bra gjort där att han har strukit över det. För man ska inte ha ”människans liv” när det står ”födseln av en människas liv”. ”Födseln av en människa.” (kent12)

(olga6): Och om den här sista raden ”man får sova”, ”vi får sova”? Jag har ju använt ”vi” där tidigare också ... och där ”VT” igen så har jag börjat använda ”MAN” ett, tu, tre där. Så det låter nog bättre om man använder ”vi” då ... så att man int ändrar.

(kasper5): Nog kan jag LITE förstå den där kommentaren men jag menar nog ... om man tänker som alltså ”svag” i det här sammanhanget som en svag gräns, att den är som ... alltså man vet int riktigt var den går. Så nog tycker jag på det sättet att den borde passa in. Det borde passa in det där ordet men.

(2E) nyckelhändelse (olga2, olga4): krumelur bara för att se att det är nåt fel

	(2a) så funtad	
	Men i praktiken så är människan byggd att hon	(2b) o
	(3a)	
	är tvungen att sova, det har vi alla säkert märkt	(3b) men bygg
	(4a)	
	någon gång när vi är helt slut och bara väntar på att	(4b) f

Det där (2b) är ett ”o” kanske eller att ”a”. (skratt) Jag vet int jag. Nä, jag förstår int vad han menar. Kanske det är bara nåt märke att det är den där meningen som ... på den här raden då eller ... nånting. Krumelur bara för att se att det är nåt fel. Men så använder han (4b) ett annat krumelur där ... Det är fel ordval där (2b) kanske. Och det där (4b) kanske är nåt stavfelstecken då ... ”f” ser det ut som. Ja, FELstavning kanske. Är det förkortning av det kanske? Men om du ser på raden. Är det nån felstavning här? Ja, ”sluta”. Är det fel ... tidsbegrepp eller vad det heter? Eller jag har lagat fel böjning, eller hur man ska säga. Fel böjning, ja. ”När vi är helt slut”, ”när vi är helt slut”. Jå. Då kan jag säga att det där ”f:et” betyder form. Det är fel form, det är det han menar. Vad betyder det där ”o”? Ordval eller o. Men int att det

här sitter ihop att man läser det sådär, för på det viset så har jag förstått. (fniss) Jaha, att det som står i marginalen är en fortsättning på meningen? Nej jag tänker att det här är liksom helt skilt, att det börjar här uppe och så fortsätter det att det är som nån mening så jag har inte förstått liksom. Jaha, så att man ska läsa sådär lodrätt på nåt sätt. Jå. Att det här i marginalen är helt skilt och sen har han kommenterat bara nånting som han har skrivit med såna där förkortningar (skratt). Så att det inte alls har att göra med det som står på raden? Nej, nej. Men nu börjar jag förstå nog vad han menar. Jag har int sett såna här förkortningar tidigare. Lärarna har nog skrivit här på kanten just som meningar liksom vad det betyder, eller vad som man har gjort fel. Och sen har de nog som korrigerat så att man ser redan här vad jag har gjort fel. Men inte på det här viset att man har gjort ... eller med såna där krumelurer¹⁸³. Jag har int haft den här läraren förr. (olga2, olga4)

Olga har svårt att förstå vad läraren överhuvudtaget avser med de standardiserade korrekturtecknen i marginalen eller det som Olga kallar för "krumelur" och "förkortning": "Jag vet int jag. Nä, jag förstår int vad han menar. Kanske det är bara nåt märke att det är den där meningen som ... på den här raden då eller ... nånting. Krumelur bara för att se att det är nåt fel." Utan att helt förstå innebörden av lärarens marginalrespons, så drar Olga slutsatsen att något är fel: "Det är fel ordval där kanske. Och det där kanske är nåt stavfelstecken då ... "f" ser det ut som. Ja, FELstavning kanske. Är det förkortning av det kanske?" Till slut blir jag tvungen att bekräfta "o" som 'ordval' och avslöja "f" som 'form': "Då kan jag säga att det där "f:et" betyder form. Det är fel form, det är det han menar. Vad betyder det där "o"?" Ordval eller o." Därefter krävs det ett rätt långt resonemang innan jag förstår hur Olga läser marginalens korrekturtecken. Hon tror att korrekturtecknen ska läsas lodrätt uppifrån och ner och att de tillsammans skapar ett sammansatt om än förkortat påstående: "Att det här i marginalen är helt skilt och sen har han kommenterat bara nånting som han har skrivit med såna där förkortningar (skratt)." Olga inser alltså inte det centrala sambandet mellan marginkommentarerna och responsen inne i text.

Jag kan konstatera att Olga har stora svårigheter att överhuvudtaget avkoda lärarens respons. Hon förstår att något är fel men inte vad. Berättelsen avslutas med orden: "Jag har int haft den här läraren förr." Det finns skäl att misstänka att Olgas lärare responderar enligt olika mönster; en del använder korrekturtecken, andra korrigerar eller skriver en längre kommentar för att förklara responsen ytterligare. Korrekturtecknen är uppenbarligen ett nytt fenomen för Olga.

liknande händelser: krumelur bara för att se att det är nåt fel

"Jag kan ta ett ... Jag k-" Va? (skratt) Vad har jag skrivit här? "Jag kan ta att..... resa på egen hand som ett **lämpligt** ... **passligt**¹⁸⁴ **exempel.**" (3a) "**Lämpligt**" ja. Jag vet int eller. "**Lämpligt**" har läraren satt in och sen nåt sånt där (3b) "o" eller vad är det? En nolla eller vad är det där för nånting? Ingen, ingen aning. Nog kan det hända ... nog kan det hända att det är en nolla eller, nää. Nä. ... Jag vet int. Det är svårt. Han tyckte säkert att det var som ... jag vet int om det här är mera talspråk det här eller? Jag jag ... jag vet int riktigt. (skratt) Kanske han menar just att det var mera som talspråk som jag hade här som, eller det skulle som ha varit ett bättre sätt som att skriva som "**lämpligt**" just i det här sammanhanget eller. Kanske att jag ska ... öh ...

¹⁸³ ett korrekturtecken

¹⁸⁴ Finlandism, motsvaras närmast av "lämplig" (af Hällström-Reijonen & Reuter, 2008).

det här ... byta ut **(3a)** det där ordet i fortsättningen kanske. Int vet jag om **(3b)** det är ... ORD ... eller. Nå det det är min gissning. Men jag vet int riktigt det där. Det finns ju nog på några andra ställen¹⁸⁵ (blåddrar) här i texten också men han har int förklarast desto mera. Det är nog första gången tycker jag som jag har sett som just i uppsatser, just **(3b)** det här tecknet. Om det har nån speciell betydelse. Eller. Jag vet int det där. ”Passligt”, ”lämpligt” ... nå, kanske i sammanhanget så tror jag nog kanske då ”lämpligt” sku ha passat bättre än ”passligt”, eller. Int vet jag ... det låter som bara så. Nu då i efterhand då man tänker efter. ”Lämpligt”, ”passligt”, ”passligt”, ”lämpligt”. Öh ... kanske bara som så där att det passar in lite bättre i meningen eller så ... istället för det där ”passligt”. Jag vet int riktigt men. Eller int vet jag nu hur mycket eller ... ”lämpligt” jag tycker det låter just som riktigt sådär skriv- skriv- eller som skriftspråksord eller nåt liknande. Det var nog säkert det läraren ville, att jag ska använda skriftspråk. (kasper3)

Kasper förstår inte lärarens korrekturtecken: ”o’ eller vad är det? En nolla eller vad är det där för nånting? Ingen, ingen aning. Nog kan det hända ... nog kan det hända att det är en nolla eller, nåä. Nå. ... Jag vet int. Det är svårt.” Han gissar men förstår ändå till skillnad från Olga att marginalkommentaren har ett samband med korrigeringen på textraden. Kasper kommer ändå fram till att ”det är ... ORD ... eller. Nå det det är min gissning.” och konstaterar att ”det här tecknet” är nytt för honom.

”Visst får de klä sig som ... som de vill, men ... men det finns en gräns ... som idag tyvärr verkar vara ganska ... svag.” **(5a)** Eller ja ... läraren har lagat¹⁸⁶ ”oklar” så det är säkert ... det är nog säkert **(5b)** det där tecknet ... har väl nånting med att jag ska byta ut de där ordena. Det har jag för mig nu, för det är ju samma ... det är ju samma som sammanhang som **(3a)** det där förra. Att ... ja, nog kan det ju hända att det är ... nå nog kan man väl använda ”svag” men ... just i det här sammanhanget så tror jag kanske att han ... att det int riktigt passar in. Eller. Nå int vet jag ... Vad är det som är ”svag” här? Alltså gränsen. Men jag menar som ”svag” ... ja nå nog är det ju ”svag” och ”oklar” jag menar. Int tycker jag att det låter lite lite som ... samma sak eller som ... lite synonymt men. Nog kan jag LITE förstå den där kommentaren men jag menar nog ... om man tänker som alltså ”svag” i det här sammanhanget som en svag gräns, att den är som ... alltså man vet int riktigt var den går. Så nog tycker jag på det sättet att den borde passa in. Det borde passa in det där ordet men. (kasper5)

Från kasper3 till kasper5 har en progression i Kaspers resonemang inträffat, såtillvida att han direkt förstår innebörden av korrekturtecknet ”o’”: ”jag ska byta ut de där ordena.” Däremot är inte Kasper lika benägen att godta lärarens alternativ den här gången och avslutar med ett aber: ”Det borde passa in det där ordet men.”

(11a) Läraren menar att ”mörka” sku borda vara ”färgade”. [...] Vad betyder det där **(11b)** då? Jag vet int. (skratt) Jag vet int. (skratt) Hm, vi kanske kan dra nån slutsats om vi går till följande **(13b)** ... likadant tecken. Kanske det är att ... för här har jag ju också ett annat ord. Att det borde vara ett annat ord istället för det där. Att det är det, som det betyder det där märket. Hm. Vad skulle det kunna vara för bokstav om man

¹⁸⁵ jfr **(5b)**

¹⁸⁶ Finlandism, motsvaras av ”göra, tillverka” (af Hällström-Reijonen & Reuter, 2008). Här är ordet använt i betydelsen ”skrivit” eller ”kommenterat”.

tänker att det är en bokstav? ”T”, kanske int. Ingen aning. (skratt) Ja, men om du läser den där meningen som börjar med ”Jag tror”. (cecilia11)

Den liknande händelsen cecilia11 hör intimt ihop med cecilia13, eftersom bägge händelserna innehåller samma korrekturtecken ”o” och avkodningsproblem.

”Jag tror att främsta orsaken till slavhandeln och att mörkhyade blev allmänt dåligt behandlade var för att de såg annorlunda ut.” (13a) ”Dåligt” borde ersättas med ”illa”. Det är nog som, det låter ju bättre med ”illa”. För ”dåligt” är som typ att man är dålig på nånting eller som såhär. Att det borde va som ”illa”. Mm. Det låter myki bättre. Men om vi då funderar. Det är samma markering (11b, 13b). Ja. (skratt) Det är att byta ord i alla fall, att det är någo fel med ordet. Jag tror att det där (11 b, 13 b) betyder ”o” jag. Jå. Att det betyder ”o”, ord eller ordval. På samma sätt som det där ”o” (11b) ord där. Jå. (cecilia13)

I cecilia11 och cecilia13 förekommer liknande problem med avkodning av korrekturtecken som för Olga i den aktuella nyckelhändelsen. Cecilia har till och med svårigheter att avläsa ett rätt slarvigt skrivet ”o”, vilket hon först tolkar till ett ”T”. Vid en jämförelse, som initieras av mig, mellan (11b) och (13b) inser Cecilia att ”det är någo fel med ordet”. Till slut är det ändå jag som avslöjar innebörden och Cecilia svarar med ett ”Jå”. Den här tama slutreaktionen från Cecilia kan vara ett tecken på att hon inte riktigt förstått innebörden i lärarens respons. I jämförelse med Kasper (kasper3, kasper5) ovan är Olgas uttryck för förståelse betydligt svagare.

”Den vita mannen tog inte med sig bara förödelse utan även sjukdomar som var dödliga för urbefolkningen som till exempel mässlingen, tyfus, gula febern och smittkoppor.” Och där har läraren satt att det ska vara (15a) ”tyfusEN” ... det visste jag INT eftersom jag int riktigt är bekant med alla de där sjukdomarna som (15b) ”smittkopporNA” ... det visste jag int heller. Det var nåt helt nytt att man sku ha de där ... så står i marginalen (15c) ”syno- ... syNONym” ... nå vad står det? ”Sy- ... synin”? (skratt). Sku det vara ”synonym”? Nå int vet jag. Om vi funderar på ... vad är det som ... varför gå ... vad är det för logik i den där kommentaren? Nå ”tyf- ... tyfus” det är ju som ändå ... det är ju ingen person. Utan det är ju en sjukdom. Så därför blir det ... om ... om man säger att ... om man säger att ... om man säger att ”vi tog med trädET”. Så då är det nåt speciellt träd eller nåt såntdär. Men om det är trädEN så då är det bara en massa träd i en hög och så där ... som man tog med. Så då ska det ännu vara där på ”smittkopporNA”. Och att det är ... ja ... det är ju ändå int som MÅNGA utan det är bara en enda. Men om man tänker så här. Du har skrivit ”mässlingEN, tyfus, gula feberN och smitt-” Jag har på ”mässlingen” har jag har jag ... det är som olika former. (fniss) Jå just det! Att du har använt olika former. Men det kan hända att det är just därför ... i ... det här materialet då jag skrev det så var meningarna konstruerade på nåt annat sätt. Jag kommer int ihåg nu ... det kan hända ... om det sku ha kommit därifrån att jag sku ha. Att jag ska egentligen ha de här alla i samma form tror jag. Precis. Det är nog precis det som det är frågan om. Alltså bestämd och obestämd form ... ”mässling” obestämd form, ”mässlingEN” bestämd from. Och nu vill han då att du ska ha allting i vad då? Mm ... bestämt. Jå precis. Och det där (15c) betyder ”SYMMETRI”. Jaha. Att det ska va lika. Mmm ... mm ja ... ja, nå jag VISSTE egentligen int det här då. Att ... och nu vet jag det så nu vet jag det för nästa ... uppsats jag kommer att skriva. (rami15)

För Rami är den standardiserade förkortningen ”**symm.**” för ’symmetri’ inte bekant. Han förmår med min hjälp komma fram till att ”det är som olika former” på de fyra nominalen, men han känner inte till begreppet symmetri. I slutet

konstaterar han ändå: ”Att det ska va lika. Mmm ... mm ja ... ja, nå jag VISSTE egentligen int det här då. Att ... och nu vet jag det så nu vet jag det för nästa ... uppsats jag kommer att skriva.” Efter ett långt resonemang inser Rami innebörden i symmetribegreppet ”att de ska va lika”. Därefter medger han att det hela varit obekant för honom men att han nu lärt sig inför nästa skrivtillfälle.

övriga händelser: krumelur bara för att se att det är nåt fel

(pia4): Men jag förstår faktiskt int hans krumelur där. Han har menat nånting nog ... Men det kommer int fram riktigt vad jag menar tror jag. Han kunde ha SKRIVIT vad han MENAR. (skratt) Liksom, ja. Så man vet vad man gör FEL. Eller VAD som där är fel.

(cecilia15): Där står hm ... ”ut” ... ”uttryck”? Nej vad kan det va? ”Utr” ... Hm. ”Uttryck”. Hm. Ja, ja.

(olga3): Jag förstår int riktigt vad han har skrivit där ... ”byggare” ... jag vet inte vad han har skrivit riktigt, vad han har menat med det. Jag ser inte vad som står riktigt. Är det ”byggare”? Det har jag int förstått riktigt. Det där betyder meningsbyggnad. Jaha. (skratt)

(rami9): I marginalen står (9b) ”m ... b” kanske. ”Mening ... bildning” int vet jag, är det kanske så? Eller är det nånting med bisats? Eller ”meningbildning”. Har ni gått igenom såna där förkortningar? Nå int kommer jag ihåg int. Int i gymnasiet i alla fall. I högstadiet nog men det var så länge sen. Och de här kurs ett och två så de har int riktigt varit såna som vi har riktigt gått ordentligt igenom såna här ... just såna här grejer. Det betyder ”meningsbyggnad” det där. ”-byggnad” okej.

(kasper4): Vad är det läraren har skrivit? ”**Inte en ... punkt**”, eller vad (skratt) vad är det han har skrivit? Det där sista ordet är ”**mening**”, men jag vet int, det där mellersta mellersta¹⁸⁷ får jag int. Alltså ”**inte en ... punkt**” eller ... ”**slut**”, nå. Nå jag vet int, jag har lite svårt att tyda det där ... vad som står där? [...] Om jag hjälper dig lite så tror jag att ... han har skrivit ”inte en fullständig mening”. Ja, just ja ja ja JUST det. Okej. Jå, jå, jå, det är en punkt i ”**fullst.**”.

(Olgas logg, responsamtal): Det fanns flera ”krumelurer” som läraren skrivit, som jag inte förstod, så det var bra för min del att få veta vad de betydde.

(2F) nyckelhändelse (pia1): jag vill ju VETA vad som är FEL

I Pias uppsats har läraren gett respons hela sju gånger inne i texten. Däremot består responsen enbart av non-verbala responsmarkörer som under- eller överstrykningar och något enstaka frågetecken eller tillsatt kommatecken. Standardiserade korrekturläsningstecken saknas helt. Problemet för Pia blir att hon inte får veta vad som fattas hennes uppsats och på vilket sätt hon kunde förbättra den. Det bör tilläggas att Pia är en högpresterande elev med ett medelbetyg på 9-9½. Fenomenet med en ytterst dunkel respons blir extra tydligt i Pias uppsats, varför jag väljer att enbart följa henne här. Jag vill ändå påpeka att det inte är enbart Pia som reagerar på en dunkel respons; fenomenet genomsyrar snarare de åtta berättelserna om responskulturen.

¹⁸⁷ ”fullst”, förkortning av ”fullständig”

kurs så dom liksom känner int. Jag har haft liksom ... hur många ... jag har haft fem moddaturser och fyra lärare. Så det där. Jag tycker int alls det är bra.” Pia uttrycker på alla sätt en frustration över att inte lyckas utveckla sitt skrivande och bli medveten om sina svaga sidor: ”så vill jag ju VETA vad som är FEL men så förstår jag int vad dom menar”.

I de liknande händelser som följer kan läsaren Pias tilltagande irritation och växande kritik mot lärarens bristande respons, där den non-verbala responsen saknar förklaringar eller direkta korrigeringar. Pia utgår också från att all respons tar fasta på fel och brister i texten och efterlyser specificeringar: ”Så man vet vad man gör FEL. Eller VAD som där är fel.” (pia4). Pia har ambitioner och irriterar sig över att lärarens respons inte hjälper henne att utvecklas som skribent.

liknande händelser: jag vill ju VETA vad som är FEL

”Gustavsson har inte tagit i beaktande de stora individuella skillnaderna i betydelse.” Läraren har streckat under *”i betydelse”* och så nån konstig krumelur som jag int fattar ... Jag har ingen aning om vad han menar. (skratt) Men nu när jag läser den så förstår jag att det blir kanske ... det blir kanske lite ... kanske man skulle ha kunnat sagt *”de stora individuella betydelskillnaderna”*. Eller nånting. Den blir kanske lite oklar. Men jag förstår faktiskt int hans krumelur där. Han har menat nånting nog ... Men det kommer int fram riktigt vad jag menar tror jag. Han kunde ha SKRIVIT vad han MENAR. (skratt) Liksom, ja. Så man vet vad man gör FEL. Eller VAD som där är fel. (pia4)

Pia möter igen en responsmarkör i form av en understrykning med tillhörande icke-identifierbar figurformation som inte hjälper henne speciellt mycket på traven: ”Jag har ingen aning om vad han menar.”. Däremot resonerar hon sig fram till ett eventuellt alternativ: ”man skulle ha kunnat sagt *’de stora individuella betydelskillnaderna’*. Eller nånting.”. Pia efterlyser med emfas en konkretisering av responsen från lärarens sida: ”Han kunde ha SKRIVIT vad han MENAR.”.

”Känt är att ungdomar söker sin identitet genom att uttrycka sig på diverse sätt, däribland språket.” Läraren har streckat under *”däribland språket”*. Och nu vet jag IGEN int vad han menar. Kanske det ... det kommer int riktigt fram igen vad jag menar (skratt). Att ... jag menar att språket är ett uttryckssätt ... bland många andra. Jag vet int om det är *”däribland”* som är fel. Igen är kommentaren oklar. (fniss) Att jag sku faktiskt vilja VETA vad liksom är ... för alltså på riktigt, jag lär mig ingenting om jag bara får veta att det där är FEL men att jag vet int VAD som är RÄTT då istället. Så, ja. (pia5)

Pias frustration stegras efter den ena responsmarkören mer oklar än den andra: ”Jag lär mig ingenting om jag bara får veta att det där är FEL men att jag vet int VAD som är RÄTT då istället.” De upprepade emfatiska utspelen med förstärkt röstvolym understryker frustrationen. Eftersom Pia inte blir medveten om varken graden eller typen av språkliga brister, blir de enda kategorier hon bollar med *”rätt”* eller *”fel”*. Pia utgår från att varje responsmarkör innebär ett *”fel”*, medan hon inte får veta vad som är *”rätt”* enligt lärarens uppfattning.

”Meningen med ungdomsspråket anser jag att inte ska vara att förfära äldre generationer. Ungdomsspråket är ett uttryckssätt som alla andra och i enlighet med

yttrandefriheten bör man få prata som man vill.” Och läraren har streckat under ”*ett uttryckssätt*” och jag förstår igen int varför (skratt) Kanske ”*uttryckssätt*” är int riktigt ... ett bra ord, eller nånting. (skratt) IGEN borde han skriva ut vad han menar. (skratt) Kanske det är liksom ... kanske det kommer lite plötsligt, att ... det är int helt i sammanhanget liksom det där att att det är ett uttryckssätt som alla andra. Att jag borde på något vis ha tagit in ... det där med olika uttryckssätt där före ... jag påstår att det är. Det var ju där i början om att det är variationer på språket. Int vet jag nu vad mera jag kan säga. (skratt) (pia6)

Vid det här laget är Pia rätt uppgiven: ”Och läraren har streckat under ’*ett uttryckssätt*’ och jag förstår igen int varför (skratt) Kanske ’*uttryckssätt*’ är int riktigt ... ett bra ord, eller nånting. (skratt)”. Skratten ger intryck av att Pia inte längre kan ta lärarens respons seriöst. ”Int vet jag nu vad mera jag kan säga”, avslutar Pia igen med ett skratt.

Förutom en verbal slutkommentar och ett betyg samt rätt-tecken, får Pia inga som helst konkretiseringar eller förklaringar till lärarens under- eller överstrykningar inne i texten. Pia får trots allt hela sju responsmarkörer inne i texten; däremot bär dessa inte Pia framåt i hennes skrivutveckling. Pia möts av en dunkel respons, där responsen definitivt borde konkretiseras och specificeras för att gagna ett pedagogiskt syfte. Jag vill påstå att lärarens respons är bortkastat arbete, närmast slöseri med lärarens arbetstid och till ingen nytta utan snarare irritation för eleven.

(2G) nyckelhändelse (jani15): det blir tydligare

	rasande på någonting eller något. Ett	
	(8) ord	
	undantag är sådana som en viss elev	(8) ✓
	en gång i tiderna, som inför klassen berättade	

”*Ett undantag är sådana ORD som en viss elev en gång i tiderna, som inför klassen...*” vänta nu ... ”*sådana ord som*” läraren har kommenterat ”*Ett undantag är sådana*”, så ska det vara ”**ORD**” dit emellan för man kanske int förstår att det menas ord med ”*sådana*”. ”*Ett undantag är sådana...*” [läser lågmält] vänta nu jag måste se. Hmm ja nå man kan ju nog tro att ”*sådana*” ... vad heter det ... menar NÅGonting eller NÅGot också. Nog kan man ju blanda ihop, nog tycker jag ”**ord**” passar in där också. Jå, det blir tydligare. Lättare att läsa, man behöver inte tänka tillbaka att vad var det där ”**sådana**” nu då. (jani8)

Jani begrundar, vrider och vänder på lärarens tillägg av ordet ”**ord**” och konstaterar att ”det blir tydligare”. Jani förstår och accepterar lärarens respons utan större invändningar.

liknande händelse: det blir tydligare

”Den sista gruppen omfattar ord, som är fula både som uttryck och innehåll, t.ex. ’lakupekka’¹⁸⁸ och de ’vanliga’ könsorden.” Och han har tyckt att det ska vara ... ”är fula både som uttryck och till sitt innehåll” ... Håller med. Man kan int säga ... om man lämnar bort det där så man kan int säga ”som är fula både som innehåll”. Det blir int bra, det ska nog vara sådär. Man tänker som ... i kors. Man borde som gå igenom som varje mening i riktigt sådär ... kanske nu inte systematiskt men som ... ändå, man borde läsa den tre gånger för sig själv att låter det här bra, låter det här bra. Men man hinner int. (jani15)

Även här förstår och accepterar Jani direkt lärarens respons, han ”håller med”.

övriga händelser: det blir tydligare

(jani33): Nåja ... Så har läraren tyckt att det ska vara ”**Obs! Ett litet tilläggsfaktUM**”. ”Som ett litet” ... Det är som en, en sån där grej bara, så det det stämmer nog det där. Han skriver också ”**Obs! ett faktum flera fakta.**” [...] Men ja ... nå nog nog tycker jag att han har rätt ändå nog Jå.

(jani28): Jag håller med. ”Svärande” och ”svärandet” ... ”SväranDET” det bestämmer det lite mera. Att man som ... jag som (fniss) han får bilden att jag vet vad jag pratar om.

(2H) nyckelhändelse (jani14): jag tycker int att det borde vara nå fel där int

På den lexikala textnivån har de flesta responsmarkörer efter varierande grad av förhandling accepterats av informanterna. Det finns dock några få undantag på den här textnivån, där eleven väljer att inte acceptera lärarens respons.

	försiktig med. <u>Det</u> är vanliga ord från	(14) ✓
	ord boken, men innehållet i dessa kan såra	
	människor, t.ex. ”pedofil” och ”nazist”.	

Ja, det där ... det där vet jag nu int riktigt om jag håller med. Jag har skrivit ”*de är vanliga ord från ordboken.*” Han har skrivit att det borde vara ”**DET är vanliga ord**”. Men ... om man ... om man tänker att ”*de*” är ORDEN, så då är det ju int nå fel int. Det är helt hur man som först tänker det när man läser det, om man tänker att det borde vara ”**det**” så då ... Men jag tycker int att det borde vara nå fel där int. För det kunde det ha varit ”orden är vanliga ord”. (jani14)

Läraren föredrar formellt subjekt istället för Janis val av personligt pronomen tredje person pluralis. Jani förstår lärarens resonemang: ”Det är helt hur man som först tänker det när man läser det, om man tänker att det borde vara ’**det**’ så

¹⁸⁸ Direkt översättning från finskan blir ”lakritspetter”. Svensk motsvarighet kunde vara ett rasistiskt färgat ”svartskalle”, ”<kan uppfattas som nedsättande > mörkhårig invandrare” (Svenska Akademiens ordlista över svenska språket, 2006).

då”. Däremot accepterar inte Jani lärarens respons: ”det där vet jag nu int riktigt om jag håller med [...] Men jag tycker int att det borde vara nå fel där int. För det kunde det ha varit ”orden är vanliga ord.” Jani förklarar också logiken bakom sitt val av ”de” istället för ”det”; han kopplar pronomenet till dess korrelerat ”ord”.

liknande händelser: jag tycker int att det borde vara nå fel där int

”Jag tror att en stor del av **DEM**”, ska det vara. Jåå. Ja, jag vet int. Om man säger ”**dem**” så är det som att jag vet vem de är ... egentligen. Men det där ”*sådana pojkar*” det är nu lite bara sådär ... generellt ... men ja. Int ... int tycker jag att det borde vara nå fel det där int ... ”en stor del av *sådana pojkar*” ... det låter lite underligt men jag tycker int att det är nå riktigt fel i det int. Det som jag har skrivit. ... Jå. Nå. Jag tänker så här att kan det vara nånting att ... ”en stor del av **dem**”, så det kan vara både flickor och pojkar. I och med att du skriver ”*sådana pojkar*”. Jå, jå, nå nog stämmer det också det egentligen. (skratt) Men men ... ja jag vet int. Alltså min poäng är ju nog att pojkar svär mer än flickor, tror jag. En sån bild har JAG. Men nog stämmer det där ju ... Det finns ju mer pojkar som spelar fotboll än flickor, men ja. Det är nu hur man tolkar det. (jani31)

På samma sätt som i nyckelhändelsen bygger Jani upp en argumentation som stöder hans eget val av ”*sådana pojkar*” istället för lärarens ersättande pronomen ”**dem**”: ”Int ... int tycker jag att det borde vara nå fel det där int ... ”en stor del av *sådana pojkar*” ... det låter lite underligt men jag tycker int att det är nå riktigt fel i det int.” I ett försök att förstå lärarens respons kastar jag själv fram ett förslag om att läraren med sitt val av pronomen öppnar för att svärandet kunde gälla bägge könen. Jani vidhåller fortfarande sitt val av ”*sådana pojkar*” och hävdar att det är själva poängen att pojkar svär mer än flickor. Jani håller därmed fast vid sitt eget språkval och avslutar med att ”det är nu hur man tolkar det”.

”Faktan ... som vi de vita folk ... folket behandlar idag är uppgifter för vår synpunkt.” [...] Och sen ”uppgifter för vå ... uppgifter” ... jag tror att jag sku ha vilja haft det där ... ”uppgifter **FRÅN** vår synpunkt”. Jag sku ha vilja ha det egentligen ... det känns lite. För att här har läraren skrivit ”**UR** vår synpunkt”. Nog är lärarens version också ... men jag sku egentligen ha vilja haft det där ”**FRÅN** vår synpunkt”. (rami13)

Rami väger olika prepositioner mot varandra. Han accepterar att prepositionen ”för” var ett felaktigt val i nominalfrasen ”för vår synpunkt”. Däremot har han svårt att acceptera lärarens förslag ”**UR** vår synpunkt” och stannar sist och slutligen för ett tredje alternativ ”**FRÅN** vår synpunkt”. Lärarens respons accepteras därmed inte av Rami, medan lärarens respons initierar ett resonemang där Rami i själva verket kommer fram till en egen ny lösning. Lösningen är dess värre felaktig, vilket är av underordnad betydelse. Det intressanta och väsentliga i det här sammanhanget är att Rami trotsar lärarens norm och finner ett annat sätt behålla hedern. Alla vill vi äga språket.

5.2.3 Syntaktiskt relaterad respons

Den syntaktiska textnivån består av responsmarkörer som på något sätt berör meningsbyggnaden och konstruktioner på satsnivå. Det kan handla om ordföljd,

ofullständiga meningar, interpunktion och andra språkdrag som lägger sig på syntaktisk nivå.

(3A) nyckelhändelse (pia3): meningen är lång och ganska klumpig

	I Svenskläraryrskriften 1990 har	
	Ulla-Britt Kotsinas skrivit en artikel vid namn	
	(3)	
	”Ungdomsspråk liksom” som behandlar ämnet.	(3)

”I Svenskläraryrskriften 1990 har Ulla-Britt Kotsinas skrivit en artikel vid namn *Ungdomsspråk liksom som behandlar ämnet*.” Läraren har [...] lagat **(3) ett kommatecken** och det förstår jag för den där meningen är lång och ganska klumpig som den var, att liksom. Så det är helt enkelt ett grammatikaliskt fel ... väl ... kanske. (skratt) Antar jag. Nej, men det blir väl en slags dubbelgrej. [...] Det där kommatecknet, det är väl att meningen blir för lång, att det behövs en paus ... där. (pia3)

Pia förstår genast lärarens respons och accepterar den: ”det förstår jag för den där meningen är lång och ganska klumpig”. Däremot tvekar hon med ”... väl ... kanske” efter sitt konstaterande att ”det är helt enkelt ett grammatikaliskt fel”. Till sist konstaterar hon att lärarens kommatecken behövs för att skapa ”en paus”.

Pias mening är i själva verket inte så lång och otymplig som Pia påstår. Pia låter förstå att kommateckning görs för att underlätta läsning, skapa pauser och spjälka upp långa meningssekvenser. Däremot klarar hon inte av att beskriva fenomenet grammatiskt. Min tolkning är att läraren i själva verket gått efter den grammatiska regeln om icke-nödvändiga bisatser behov av kommatecken (Svenska skrivregler¹⁸⁹, 2000, s. 148–150) och att läraren i själva verket inte har så mycket att anmärka på meningens längd eller otymplighet. Den här förklaringsmodellen går Pia förbi.

liknande händelser: meningen är lång och ganska klumpig

”Tänk om det skulle ha varit så att urbefolkningen skulle ha upptäckt OSS och vi skulle ha blivit ... utrotade ... hur skulle världen se ut idag ... hurudan levnadsstandard skulle vi ha?” (14c) ”Meningsbyggnad” står det där. (14b) Men jag har glömt det där. Automatiskt glömmet jag att det ska vara stor bokstav. (14a) Jag borde ha frågetecken där. Efter ”Hur skulle världen se ut idag” ... så där borde jag ha frågetecken. Jag hade satt KOMMA. Faktiskt. Jag sku borda ha satt dit frågetecken. Så därför glömde jag stor bokstav. Nå det är också så där slarvfel (fniss). Men så tror jag att ... eller NU tycker jag att jag borde ha delat på meningen men DÅ tyckte jag säkert int det. För jag tror jag ville ha det ändå i samma, under samma fråga så att säga. ”Hur skulle världen se ut idag, hurudan levnadsstandard skulle vi ha?” Det sku vara som A- och B-fråga egentligen men ... men då ska ju

¹⁸⁹ I skrivande stund utgör den tredje utgåvan av Svenska skrivregler (2008) ett språknormerande rättesnöre, medan studiens lärare förmodligen gått efter den tidigare utgåvan från år 2000.

ändå båda ha frågetecken. Så här är det lite för mycket för en huvudsats. Ja. Eller kanske int för mycket men som ... för många olika ... som saker man behandlar. (rami14)

Tidigare i uppsatsen (rami9) har Rami med min hjälp lärt sig att lärarens marginalkommentar ”mb” betyder ”meningsbyggnad”, varför han i den här senare responsmarkören inte har svårigheter att avkoda lärarens marginalkommentar ”mb”. I Ramis fall handlar det till skillnad från Pia i nyckelhändelsen om en lång och otymplig mening med flera satser på olika nivåer och med olika funktion. Rami inser genast att han borde använda frågetecken efter de två frågesatserna och börja satserna med stor bokstav. Han karakteriserar det hela som ”slarvfel” och konstaterar: ”NU tycker jag att jag borde ha delat på meningen men DÅ tyckte jag säkert int det.” Rami använder också begreppet ”huvudsats” och menar att det är ”lite för mycket för en huvudsats” eller ”för många olika ... som saker man behandlar”.

Rami förstår och accepterar lärarens respons. Han klarar också av att på ett förtjänstfullt sätt och med hjälp av grammatiska begrepp metareflektera över varför språkbruket blev som det blev. Rami inser vid närmare eftertanke hur den rätt otympliga meningen kunde styras upp på ett mer tillfredsställande sätt.

”Så skall Columbus firas? Svårt för mig att säga men han skall åminnas i alla fall och är det kanske så att det här med upptäckande egentligen handlar om att förstå och respektera det okända.” (20a) Här byter det sen ... här på ”punkt” och sen är det ”och” ... sen här byter det helt ... det behandlar helt olika saker så därför ... (20b) där är det just det där ”meningsbyggnad”. Så ska det vara punkt och så ska det börja på en ny mening. Från början hade jag ää ... ”i alla fall och”. Det kanske är så att vid ”upptäckande” så att jag ville ... det här var lite samma sak med den här frågan att jag ville ha dem under samma fråga egentligen ... fråga eller vad det nu sen är. Så. Men en stor bokstav där (20a) i alla fall. Nå det är just av ... meningsbyggnad att ... det behandlar två olika saker så då ska man byta mening. Det blir så där när man ... när man skriver och är just i slutet så då måst man få det klart. (skratt) (rami20)

Den här händelsen är rätt lik rami9, dels för att läraren anmärker på samordning av för många satser i en och samma mening, dels för att Rami resonerar ungefär på samma sätt. Han förstår lärarens respons: ”Så ska det vara punkt och så ska det börja på en ny mening.” Därefter förklarar Rami att han likt i rami9 tänkt att ”jag ville ha dem under samma fråga egentligen”. Rami går vidare på innehåll: ”Det behandlar två olika saker så då ska man byta mening.” Med ett skratt avslutar Rami genom att visa på det lockande livet utanför klassrum och efter avslutad skrivuppgift. Den aktuella meningen är de facto den allra sista i Ramis uppsats: ”Det blir så där när man ... när man skriver och är just i slutet så då måst man få det klart. (skratt)”. Även här förstår och accepterar Rami lärarens respons.

”Men i praktiken så är människan ... byggd att hon är tvungen att sova, det har vi alla säkert märkt nångång när vi är helt sluta ... och bara väntar på att få gå och lägga oss, då tänker vi nog att livet är underbart när man får sova!” Nå för det första har jag ganska lång mening, jag har lagt komma. Att när det är ny sak så ska det börja på nytt stycke, men när jag skriver ... så jag stannar int upp och tänker på det utan ... det bara blir automatiskt så många kommatecken. Att det är ganska mycket onödigt. Alltså när jag skriver så vill jag skriva så att den som läser förstår ... vad jag

menar. Men att då lagar jag så mycket exempel ihop i samma mening så att man ska ... så att man förstår att det hör till det där så blir det som en enda lång mening och en röra på nåt vis. Nå jag tycker nog att jag har lagat ganska många kommatecken, eller lång mening att det tycker jag nog ... att man sku kunna förkorta det. Att när jag läste nu just igenom det nu så tyckte jag att man söker efter en punkt på nåt vis. Men så fortsätter meningen och fortsätter på nytt fast man skulle kunna ... avbryta den. [...] Ja, men **(3b)** det där förstår jag int HELLER. Jag förstår int riktigt vad han har skrivit där ... ”byggare” ... jag vet inte vad han har skrivit riktigt, vad han har menat med det. Jag ser inte vad som står riktigt. Är det ”byggare”? Det har jag int förstått riktigt. Det där betyder meningsbyggnad. Jaha. (skratt) Jag tänkte att det var nåt med det där ”bygg-” ... ”byggd” så jag kopplade med det. (skratt) (olga3, olga5)

Olga är i själva verket mottagarmedveten då hon säger att ”när jag skriver så vill jag skriva så att den som läser förstår ... vad jag menar”. Olga förstår och accepterar lärarens respons, som består av att läraren ringat in två kommatecken (**(3a)** och **(5a)**) i en mening som sträcker sig över fem rader och består av 47 ord. Hon instämmer i att meningen är för lång och att det ”blir automatiskt så många kommatecken”. Orsaken till de långa meningarna ligger enligt Olga i att hon kombinerar ”så mycket exempel ihop i samma mening så att man ska ... så att man förstår att det hör till det där så blir det som en enda lång mening och en röra på nåt vis”. Vid genomläsningen märker Olga att meningen är lång och att ”man skulle kunna ... avbryta den”. Marginalkommentarerna **(3b)** och **(5b)** har Olga stora svårigheter att avkoda. Hon kopplar i själva verket lärarens ”**men byggn**” **(3b)** och ”**men.byggn**” **(5b)** till responsmarkör **(2a)** på den aktuella meningens första rad, vilken påtalar Olgas ordval ”byggd”.

övriga händelser: meningen är lång och ganska klumpig

(kasper10e): Och sen den där sista då: ”Ge akt på meningsbyggnaden.” Ge akt på... Det var ... just säkert med det där med **(4)** **(6)** de ofullständiga meningarna eller det var för att han hade ju int som streckat under eller på nåt sätt ... int ens som såna där SMÅ markeringar, så då var det väl främst det som han tänkte på.

(cecilia12): Vad är det? **(12b)** ”Meningsbyggnaden”? Ja, **(12a)** det där komma. Hm, jag borde ha ändrat om meningen. På nåt vis. Meningen börjar här vid ”oftast” och slutar vid ”fram”. Mm mm kanske ... Kanske sku det borda vara två skilda meningar?

(3B) nyckelhändelse (cecilia2): sån här standardformulering

	(2) I en artikel i Hbl 19.8.1991 skriver G. Faringer...	(2)
	Artikeln som Gunilla Faringer skrivit 19.8.1991	
	i Hbl om ”I Columbus kölvatten” skrev hon ...	

Läraren hade skrivit att ”**I en artikel i Hufvudstadsbladet 19.8.1991 skriver G. Faringer**”. Att jag hade kastat om de där ordena och så här. Han vill att man ska skriva sådär. (skratt) Nej men, att då jag har skrivit att Faringer har ”skrivit” och att det är, hon ”skriver” ju, då. Den här Gunilla Faringer så hon skrev ju den DÅ liksom. Hon har ju skrivit den liksom. (skratt) Det är svårt att förklara, men att jag borde ha skrivit ”skriver”, för att det är ju så. (fniss) Jag hade helt glömt bort det. För vi hade int gått igenom nå såna här regler före vi skrev den här uppsatsen. Nog

låter det ju bättre, som hela den där meningen som han har rättat. Nja. (skratt) Om det här med de här hänvisningarna så hade vi i varje fall förra året att läraren sa att såhär måste ni skriva alltid då ni skriver en sån här uppsats. Att man just ska inleda det: ”I en artikel i” så här. Sån här standardformulering. Jag tycker nog ändå att man borde så här få formulera sig som man vill. Så här. Men det kanske då blir fel enligt läraren. Att det int går att säga så, eller som ... mm. (cecilia2)

Cecilia visar att hon är medveten om de rutiniserade skrifthändelser som hör till den materialbaserade uppsatsen. Skrifthändelserna framställer hon som strikt normativa; läraren har ”rättat” om det ”blir fel enligt läraren”. Att behärska hänvisningsteknik förknippar Cecilia med ”regler” och ”sån här standardformulering”, som enligt Cecilia förefaller att följa ett visst mönster på syntaktisk nivå: ”läraren sa att såhär måste ni skriva alltid då ni skriver en sån här uppsats.” Cecilia har en uppfattning om att hänvisningar ska inledas med standardformuleringen ”I en artikel i” och att presensform är att föredra på verbet ’att skriva’. Mot slutet uttrycker Cecilia en önskan om ett friare regelsystem: ”man borde så här få formulera sig som man vill”. I följande mening konstaterar hon ändå att man riskerar att det ”då blir fel enligt läraren”. Läraren personifierar normen, den normativa yta mot vilken Cecilia speglar sina egna tankar om alternativa skrivsätt. I slutänden är det ändå lärarens röst om en befintlig standardformulering, ”att det int går att säga så” eller ”såhär måste ni skriva”, som vinner.

liknande händelser: sån här standardformulering

”I Svenskläraryrskommitténs årskrift 1990 har Ulla-Britt Kotsinas skrivit en artikel vid namn Ungdomsspråk liksom som behandlar ämnet.” Läraren har strukit över (2) ”vid namn” och lagt (3) ett kommatecken och det förstår jag för den där meningen är lång och ganska klumpig som den var, att liksom. Ja ... så, det är helt enkelt ett grammatikaliskt fel ... väl ... kanske. (skratt) Antar jag. Nej, men det blir väl en slags dubbelgrej. [...] Det där kommatecknet, det är väl att meningen blir för lång, att det behövs en paus ... där. Kommentaren är helt berättigad (skratt) för att ... för att många gånger, just de där när man ska syfta till en ... alltså hänvisningarna ... så dom är svåra att få liksom helt ... sådär ... fina och ... tydliga ... så på det viset är det nog. Så där förstår jag vad jag ... har lagt fel. (pia2)

På samma sätt som Cecilia godtar Pia läraren som normsättare av den rutiniserade skrifthändelsen hänvisning. Det handlar om ”ett grammatikaliskt fel” och ”alltså hänvisningarna ... så dom är svåra att få liksom helt ... sådär ... fina och ... tydliga ... så på det viset är det nog. Så där förstår jag vad jag ... har lagt fel.” Det föreligger inget tolkningsutrymme av lärarnormen, likt Cecilia accepterar Pia att det är just lärarens alternativ som är den korrekta lösningen. Antigen lyckas eleven med sina hänvisningar eller så blir det ”fel”.

övriga händelser: sån här standardformulering

(Olga skrivberättelse, K-C, s. 172): Men då tycker jag inte om såna här materialbaserade uppsatser då det är så mycket regler.

(Kasper skrivberättelse, K-C, s. 184): Ett visst tvång finns eftersom man måste följa regler om hur man ska referera och sådär.

(3C) nyckelhändelse (jani3, jani4): nu är det studentbedömningskriterier

I Janis uppsats finns en kommatecken+och-sträng av responsmarkörer som läraren påpekat på fyra (jani3, jani9, jani22, jani25) olika ställen. Jag väljer att följa Janis responssträng med början i nyckelhändelse jani3 och följa upp med jani22 och jani25 i de liknande händelserna. I jani3 har läraren ringat in Janis kommatecken, markerat med en bock i marginalen samt skrivit ”**sätt inte kommatecken framför och som är sammanbindande**”.

	... förstärknings ord för den glädje eller	
	(3a) (4)	(4)
	det hat som han eller hon känner, och därmed	(3b) ✓ sätt <u>inte kommatecken</u>
	torde lyssnaren tolka det som ett svärord,	framför och
		som är
	dock ett mera neutralt sådant. Om man	<u>sammanbindande</u>

”Om en finne säger ’voi himskatti’, så är det väsentliga inte vad ’hims-katti’ betyder, utan att det används som förstärkningsord för den glädje eller det hat som han eller hon känner... komma ... och ’**därmed**’ torde torde lyssnaren tolka det som ett ... en ... ett svärord, dock ett mera neutralt sådant.” ... Okej. Första felet **(3a)** - det ska int vara kommatecken där före ”och”. För att det är som ... det går int för att ”och” är **(3b)** ”**sammanbindande**”. Jag har alltid förr fått skriva sådär. Jag tycker int det har varit nån, nån kommentar men ... men det här är första. Nu är det student- vad heter det ... bedömningskriterier så nu måste man ju tänka så också. Men jag har som tänkt att det där kommatecknet att det är som, när man läser det så ska man göra ett mellanrum där så att man märker att det int är ... rak text. Men om man ... ja. Så har jag tyckt, men jag har int tänkt att det skulle kunna vara fel int ... Men, men... Men man kan ju läsa ”för den glädje eller det hat som han eller hon känner och **därmed torde**” – det blir som så ... Jag vet int. Jag har använt komma för att man ska ha andningspaus typ, eller int så ... int så lång, men ändå så att det ska bli lite bättre harmoni i texten. Mm ... ja ... jag ... vänta nu man sku ... man sku kanske ha kunna avkorta där och ta bort det där ”och” och sen punkt. **(4)** ”**Därmed.**” Då skulle det ha blivit bra och då skulle man ha sluppit det där problemet. (jani3, jani4)

Janis berättelsesekvens pekar bakåt mot en då-tid: ”Jag har alltid förr fått skriva sådär.” Janis berättelse lägger sig också i nuet med att ”det här är första” gången han får en dylik respons. Berättelsen pekar också in i framtiden och på en kommande studentexamen: ”Nu är det student- vad heter det ... bedömningskriterier så nu måste man ju tänka så också..” På samma sätt som i pia3 (**nyckelhändelse: meningen är lång och klumpig**) motiverar Jani sitt val av kommatecknen med att de skapar ”andningspaus” och därtill ”harmon” i texten. Till sist löser Jani det hela själv då han delar på satserna genom att stryka ”och” och lägga till en punkt, samt genom att godta lärarens föreslagna tillägg ”**därmed**” med stor bokstav i början av den nya meningen. Jani konstaterar avslutningsvis: ”Då skulle det ha blivit bra och då skulle man ha sluppit det där problemet.”

Jani relaterar sin användning av kommatecken+och till tidigare, nuvarande och kommande skrifthändelser. Studentexamens bedömningskriterier förefaller att vara något slags påtänkt realitet för Jani. Bakom den mer omedelbara lärarnormen befinner sig en minst lika normerande studentexamenstradition av både dunkla och mer klart uttalade direktiv.

liknande händelser: nu är det studentbedömningskriterier

”Det finns flitiga användare av fula ord KOMMA OCH det finns de som använder dem vid behov KOMMA OCH slutligen finns det även sådana människor vars ordförråd inte alls innefattar slang ... eller svärord.” Och så är det här ”komma OCH”, det går INT, ”komma OCH” det går INT. Ja, men de här ”KOMMA OCH” Kunde man dela upp den i två meningar vid nåt ställe? *”Det finns flitiga användare...”* ... alltså det låter BRA när man läser det men om man lämnar BORT de där komma så då kan man läsa som de ... Jag förklarade det ren, vad var det du sa? Rytmt? Det blir som INT rytmt. Så det är inget alternativ att stryka kommatecknen? Nej, jag tycker int det. Man måste formulera om meningen. *”Det finns flitiga användare av fula ord och det finns de som använder dem vid behov och slutligen finns det sådana människor vars ordförråd”* ... ja ... Men int vet jag hur jag skulle göra om den int. Jag kommer nog ännu att ha problem med det här nu i studenten ... hur ska jag ... vad ska jag göra med den här meningen? Den blir int bra. Eller jag vet int. Jag har ju två kurser på mig ännu att öva. TRE. Jå, tre kurser har jag på mig ännu ... Jo, men jag, jag vet int. Gör om hela meningen ... utan de där. Det ska nog gå på nåt sätt. (jani22)

I jani22 har Jani bundit samman tre huvudsatser med hjälp av kommatecken+och. Han känner genast igen responsen från jani3, vilket han konstaterar med viss frustrerad emfas: ”Och så är det här ’komma OCH’, det går INT, ’komma OCH’ det går INT.” Samtidigt som Jani förstår lärarens respons, så godkänner han den inte helt och menar att ”det blir som INT rytmt”. Att stryka kommatecknen är inget alternativ. Jani uttrycker vidare en uppgivenhet inför potentiella förändringar i syntaxen: ”Man måste formulera om meningen. [...] Men int vet jag hur jag skulle göra om den int. Jag kommer nog ännu att ha problem med det här nu i studenten ... hur ska jag ... vad ska jag göra med den här meningen? Den blir int bra.” Jani är helt klart orolig för studentexamen och de föreställda kraven. Något lättad konstaterar han att tre kurser i modersmål och litteratur återstår för ”att öva”.

Hur som helst *”använder mer eller mindre slang ... KOMMA ...OCH som sagt KOMMA”* (skratt) *”svärord endast vid behov”*. Så är det det där KOMMA och *”OCH”* som inte ... (en suck) Kanske man kan lämna bort det där *”komma och”* och *”de använder även svärord”*. Eller alltså *”de använder endast svärord vid behov”*. Då skulle man slippa det där. Jaa ... alltså jag, jag borde som ha frågat om det har varit ALLVARLIGA fel eller om han tycker att de som gör att man int kan läsa igenom det sådär snabbt. Man måste som tänka efter varje ... ord. Om han tycker SÅ så DÅ förstår jag att han kan sänka vitsordet, eller jag vet int om han har GJORT det men. Men jag borde ju ta reda på vad som är ... vilka fel är det som är de värsta. Vilka fel är det som drar ner och vad är det som jag borde koncentrera mig på? Sådär. (jani25)

Med en suck konstaterar Jani för tredje gången samma kommatecken+och-respons. Nu uttrycker Jani än större osäkerhet och förvirring gentemot den upprepade responsen: ”Jaa ... alltså jag, jag borde som ha frågat om det har varit

ALLVARLIGA fel.” Jani undrar också hur mycket den här typen av språkliga brister ”kan sänka vitsordet” och menar att han borde ta reda på ”vilka fel [...] som drar ner och vad är det som jag borde koncentrera mig på”.

Jani är strategisk i sin felsökning. Han tänker instrumentellt om sitt skrivande av uppsatsen, nämligen att den är en övning inför den kommande studentexamen. För Jani blir det viktigt att vara medveten om felens relevans för och påverkan av betyget. Jani är på det stora hela betygs- och studentexamensfixerad. För Jani går vägen till framgång via själva övandet i att skriva uppsats, där han fokuserar textens fel framför dess förtjänster.

övriga händelser: nu är det studentbedömningskriterier

(Cecilia skrivberättelse, K-C, s. 163): I gymnasiet har jag skrivit ganska mycket materialbaserade uppsatser just för att öva inför studenten.

(Olga skrivberättelse, K-C, s. 172): Jag har press för studentexamen och att skriva modersmål, för såna här regler och en viss längd och allt. Jag har svårt här i skolan att få ihop en bra flytande text.

(Pia skrivberättelse, K-C, s. 177): Nu ska vi skriva studentexamen. Alltså det är ju främst det som är målet liksom. Man skriver för att man ska kunna lära sig skriva för att skriva en studentexamensuppsats. Så att ja...

(Rami skrivberättelse, K-C, s. 190): Det kommer i alla fall en uppsats i varje kurs. Man får sån här regelbunden övning för studentexamen.

(3D) nyckelhändelse (jani10): det sitter BRA där

	(10) Skriv hellre direkt frågan!	
	<u>Till frågan:</u> Skiljer sig svärord från	(10)
	fula ord, såsom ”vittu”, och hur...	

”Till frågan: Skiljer sig svärord från fula ord, såsom ’vittu’¹⁹⁰, och hur används de båda typerna av ord hos ungdomar?” Läraren har strukit under ”till frågan” och så har han skrivit ovanför ”skriv hellre direkt frågan”. Han menar som att det där ”till frågan” är onödigt, att man kan ... glömma bort det. Alltså ... nog är det ju korrekt nog, men jag tycker att det ... det sitter BRA där. Det blir som ... det blir som så ... ”Skiljer sig svärord...” Det blir som så ... det borde vara nånting där innan som, som ... vad heter det ... leder in ... som börjar en ny sats. Man kan int ställa en fråga genast i en ny som sats, eller vad heter det ... paragraf, eller vad det nu heter. Så jag, det är nog ... det är nog grammatikaliskt sant, men jag borde ha skrivit nånting hit före då ... som leder in på den där frågan lite bättre då. Det var nog den här frågan som jag försökte besvara här i hela uppsatsen så. Den PASSAR nog där men ... det borde ha varit nånting där före. Frågan passar int bara sådär blablabla och sen kommer nåt nytt in. Eller som int nåt nytt, men man kan kanske int det borde komma lite mera. Nån, nån sån där ... några meningar med nånting. (skratt) (jani10)

Jani förstår delvis lärarens respons. Han förstår att inledningsfrasen kunde strykas: ”Han menar som att det där ’till frågan’ är onödigt, att man kan ...

¹⁹⁰ Finskt ord för ’fitta’.

glömma bort det.” Han konstaterar vidare att ”nog är det ju korrekt nog”, samtidigt som Jani värjer sig mot responsen och håller fast vid att det egna språkbruket ”sitter BRA där”. Lägg märke till lärarens konstruktiva ordval ”**Skriv hellre**”. Responsen ges snarare som ett förslag än som en korrigerings. Läraren föreslår samtidigt indirekt att frågesatsen kunde stå oförändrad. Det förfaller rentav som att Jani missförstår lärarens indirekta förslag om bevarandet av frågesatsen. Enligt Jani är det nämligen mindre lyckat att ställa en fråga i början av ”en ny som sats” eller ”paragraf, vad det nu heter”, vilket ger uttryck för att han inte fullt ut förstår lärarens avsikt med responsen. Enligt min tolkning avser Jani stycke med ”sats” eller ”paragraf”. Med andra ord anser Jani att en frågesats inte kan inleda ett nytt stycke och han försöker trevande hitta alternativ till styckeinledning. Han kommer inte fram till något övertygande alternativ.

liknande händelser: det sitter BRA där

Sen de här kommatecknen så förstår jag int varför läraren har satt hit. ”*Ett ljus för varje ANKA komma... som sitter i båten komma*”. Men jag har liksom tänkt ”*ett ljus för varje anka som sitter i BÅTEN*”. Jag ser en skillnad jag. Jag tycker att det här kommatecknet¹⁹¹ som ligger efter ”*båten*” sku borda vara här. Jag tycker int att det ska vara nåt sånt där kommatecken¹⁹². För att ... jag vill ha det som en ren flytande mening och ingen paus där mellan. (kent3)

Kent accepterar lärarens respons halvvägs, eftersom han godtar det senare kommatecknet men inte det tidigare. Likt Pia och Jani i pia3 respektive jani3 ser Kent kommatecknen som pauseringsmarkörer och han ”vill ha det som en ren flytande mening och ingen paus däremellan.” I det här fallet betyder det att Kent inte vill avgränsa den icke-nödvändiga relativsatsen ”*som sitter i båten*” med ett kommatecken i förhållande till nominalfrasen ”*anka*”. Kents resonemang kan anses strida mot gängse regler för kommaterings¹⁹³, men poängen här är att han protesterar mot lärarens respons.

”*Men vem skulle inte sitta och tänka*” ... nej ”*vem skulle sitta och tänka på det när det är nuet som räknas*”. Läraren menar att det är en fråga. Jag har mera ... jag har int menat det som en fråga. Jag har menat det som ett ... fast jag har ett frågeord där ... men ... det är ju liksom ett påstående eller på något vis att ... att det är ju som logiskt att vem skulle sitta och tänka på sånt. Att det är som int en fråga har jag menat det. Nå jag FÖRSTÅR honom varför han har lagat den till en fråga ... Men jag SJÄLV har int menat det som en fråga. Utan man sku kunna laga ett utropningstecken efteråt kanske eller nånting. För jag menar att ... jag har int tänkt svara på den där frågan, utan jag menar ju liksom att det är ingen som sitter och tänker. Det var kanske fel av mig att använda ett frågeord där. Istället skulle jag kunna ändra till ... ”Ingen skulle” ... jag tycker att ... ”Men inte sku nån sitta och tänka på det.” Eller jag vet int. ”Men inte skulle nån sitta och tänka på det”. (olga8)

¹⁹¹ det senare kommatecknet: ”som sitter i båten, eller”

¹⁹² det tidigare kommatecknet: ”anka, som sitter i båten”

¹⁹³ Kommaterings är ofta en bedömningsfråga. Däremot sätts alltid kommatecken runt ”parentetiska inskott”, till vilka den aktuella icke-nödvändiga relativsatsen hör. Kommatecken används inte vid nödvändiga bisatser, ”bisatser som krävs för att meningen ska bli grammatiskt fullständig eller för att precisera betydelsen hos något ord i meningen” (Svenska skrivregler, 2008, s.181).

Olga upplever att hon blivit missförstådd av läraren, då han påpekat interpunktionen genom att byta ut Olgas punkt mot ett frågetecken: ”Läraren menar att det är en fråga. Jag har mera ... jag har int menat det som en fråga.” Olga ”FÖRSTÅR” lärarens respons men håller fortfarande fast vid sitt val av punkt ”fast jag har ett frågeord där ... men ... det är ju liksom ett påstående eller på något vis”. Olga använder begreppet ”frågeord” och vet att frågeord i princip kräver ett frågetecken. Hon fortsätter: ”För jag menar att ... jag har int tänkt svara på den där frågan, utan jag menar ju liksom att det är ingen som sitter och tänker.” Min tolkning är att Olga efterlyser en så kallad retorisk fråga¹⁹⁴, som inte ska ses om en regelrätt fråga och därigenom enligt Olga inte heller ha ett frågetecken. Olga undrar till sist att ”det var kanske fel av mig att använda ett frågeord där” och ger några alternativa lösningar.

Olga förstår men accepterar inte lärarens respons, eftersom hon upplever att hon blivit missförstådd och tolkad på fel sätt av läraren.

(3E) nyckelhändelse (pia7): jag är ju int utbildad moddalärare¹⁹⁵

	(7)	
	... undervisning i modersmålet, eftersom vilken	(7)
	nytta har ett språk om man inte kan	
	göra sig förstådd på det? Men ungdoms-...	

”Men trots detta bör ungdomar få ordentlig undervisning om modersmålet, eftersom vilken nytta har ett språk om man inte kan göra sig förstådd på det?” Och så har han streckat under ”eftersom vilken nytta har ett språk ... om”. (skratt) Det är väl egentligen så att han menar hela meningen. Där kommer det lite plötsligt tror jag. Att ... eller liksom jag har int förklarat nånstans att varför man int sku göra sig förstådd på det ... språket. Att ... för mig är det klart vad jag menar men att för läsaren blir det lite oklart att plötsligt kommer det ... kommer det en mening med det, ja. (fniss) Jag tror att han nog menat att jag borde ta FRAM ... eller liksom på någo vis ta fram att ett språk ... eller som att risken med ungdomsspråk är att det liksom blir så pass ... nytt och nyskapande att man int längre liksom förstår vad man menar. Tror jag, men SAMTIDIGT så har läraren int streckat under det där ”förstådd” men att ... ”vilken NYTTA har ett språk”... ”eftersom vilken nytta har ett språk” ... Alltså jag måst säga nu förstår jag int det. ”Men trots det bör ungdomar få ordentlig undervisning i modersmålet ... eftersom till vilken nytta har ett språk”. Ja ... det är nog faktiskt oklart. Jag kan sammanfatta alla lärarens kommentarer att han borde ha förklarat vad han menar med dom. För att ... okej jag kunde ha sagt det på något annat sätt men jag vet int om det NÖDVÄNDIGTVIS är DET han menar för att ... jag är ju int (skratt) utbildad moddalärare och kan säga vad det är för fel. (pia7)

¹⁹⁴ En retorisk fråga är en form av modifikation, som ”inte kräver något explicit svar utan har ett underförstått svar som lyssnaren antas känna till” (Andersson, 1993, s. 130).

¹⁹⁵ Begreppet ”moddalärare” (alt. ”moddelärare”) är en förkortning av modersmåls lärare (fi. ”äidinkielenopettaja; äidinkieli = modersmål, opettaja = lärare), vars motsvarighet i sverigesvenskan är svensklärare.

Pias första slutsats är att läraren ”menar hela meningen” med understrykningen som i själv verket sträcker sig över en hybrid av bisats och frågesats. Eftersom understrykningen inte förklaras närmare, resonerar Pia fram och tillbaka kring responsmarkörens avsikter. Pia är mottagarmedveten, hon säger att ”för mig är det klart vad jag menar men att för läsaren blir det lite oklart”. Pia fortsätter med att ”jag tror att han nog menat” och försöker resonera vidare beträffande lärarens intentioner. Vändpunkten i berättelsen och tvivlet på sitt eget resonemang framträder i Pias ”Tror jag, men SAMTIDIGT så har läraren int streckat under det där ’förstådd’” och berättelsen kulminerar i: ”Alltså jag måst säga nu förstår jag int det. [...] Ja ... det är nog faktiskt oklart. Jag kan sammanfatta alla lärarens kommentarer att han borde ha förklarat vad han menar med dom.” Med ett skratt konstaterar Pia: ”Jag är ju int (skratt) utbildad moddalärare och kan säga vad det är för fel.”

Pia är uppenbart irriterad över lärarens dunkla respons. Understrykningarna utan korrigeringar eller förklaringar ger inte tillräcklig information till Pia. I takt med irritationen växer också osäkerheten. Till sitt försvar ställer hon sin egen amatörroll elev mot lärarens professionalism. Det enda hon verkar övertygad om är att lärarens markörer signalerar normbrott och språkliga brister, inte förtjänster.

liknande händelser: jag är ju int utbildad moddalärare

”Jag är ganska säker på att om två vänner som blivit osams skulle ta- ... skulle titta på denna målning tillsammans för en stund skulle de bli sams igen.” Och nu ser vi ju här då att jag sku borda ha två kommatecken, ”**som blivit osams**”. Det blir ju nog mera svenska så, men jag sku int ha skrivit så i alla fall. Jag sku int ha kunnat tänka så där långt. Int sku jag ha fått de där kommatecknena dit int. Så bra är jag int i skolan. Man måste vara sånt där över- ... övergeni för att få dit de där. Det är ju samma som DÄR (3). Men jag tycker int att det passar där (3), men här (10) passar det. Jå. Två kommatecken mitt i en mening efter varann så föreställer nästan samma sak som en parentes. Och det där skulle man kunna ha till en parentes också, ”som blivit osams”. Man sku kunna ha parentestecken där istället för kommatecken. NÄSTAN lika bra. Så sku det liksom ändå ha samma betydelse. Båda börjar på ”som”. Nu vet jag det för alltid då. Om det börjar nånting på ”som” mitt i en mening så ska det ha två kommatecken på sidorna. ”Som” är nånting som liknar nånting. Bildspråk. Int vet jag. Men om det börjar på ”som”, ”jag som är bestulen ska ta tillbaks mina pengar” och då sätter man ”som är bestulen” i två såna där. Du saknar bara ett ord för det. Det är en bisats det här. Ja, men jag kan int grammatik i språk int. Jag har den bara här bakom örat. BISATS. De är bisats. (kent10)

Kent förstår direkt lärarens intentioner med de två kommatecknen kring den nödvändiga relativsatsen ”*som blivit osams*”¹⁹⁶. Han drar direkta slutsatser av den tidigare responssekvensen kent3: ”Det är ju samma som DÄR (3)”. Till skillnad från Kents skepticism i kent3, så accepterar han lärarens respons här: ”Det blir ju nog mera svenska så.” I följande andetag konstaterar Kent att ”jag

¹⁹⁶ Till skillnad från kent3, som grundade sig på en icke-nödvändig relativsats, så utgår lärarens respons i kent10 från en nödvändig relativsats. Nödvändiga bisatser kräver inte kommatecken, men användningen av kommatecken kan motiveras vid lång meningslängd (Svenska skrivregler, 2008, s.181–183). Läraren torde ha gjort en dylik bedömning vid beslutet att använda kommatecken, vilket kan ifrågasättas i förhållande till moderna kommateringsregler (Svenska skrivregler, 2008).

sku int ha skrivit så i alla fall”, eftersom: ”Jag sku int ha kunnat tänka så där långt. Int sku jag ha fått de där kommatecknena dit int. Så bra är jag int i skolan. Man måste vara sånt där över- ... övergeni för att få dit de där.” Likt Pia i nyckelhändelse pia7 tar Kent sig själv i försvar med att han är amatör, inget ”övergeni”. Han ser det som en omöjlighet att han skulle lyckas pricka in kommatecken på de platser där läraren önskar. Av responsmarkörerna (3) och (10) drar Kent den sammanlagda erfarenheten att ”om det börjar nånting på ’som’ mitt i en mening så ska det ha två kommatecken på sidorna”. Kent menar också att kommatecknen nästan lika väl kunde ersättas av en parentes. När jag slutligen ger Kent begreppet ”bisats” för det han försöker förklara med egna ord kontrar han: ”Ja, men jag kan int grammatik i språk int. Jag har den bara här bakom örat. BISATS. De är bisats.” Än en gång tar Kent avstånd från de professionellas, mitt och lärarens sätt att förklara ett språkligt fenomen med hjälp av grammatiska begrepp, genom att hänvisa till sin intuitiva språkkänsla som inte utgår från ett grammatiskt metatänkande.

”Ön dit Columbus grundade sin koloni var Haiti, på den tiden fanns det åtta miljoner invånare ... efter 25 år fanns där endast 28 000 invånare och efter 50 år hade ursprungsbefolkningen utrotats.” (9a) Och sen har jag bara glömt när jag har haft en punkt så har jag bara glömt att ta stor bokstav där på *”på den tiden”*. Tror du att du har haft punkt, det var det jag funderade på? Eller är det så att du har haft ett kommatecken där? Det kan hända. Det ser nog ut som ett kommatecken, men jag tror att läraren har velat ha en punkt dit ... eftersom, *”på den tiden”*. Jå för att *”på den tiden fanns åtta miljoner invånare”*. Det är ju ganska viktigt så det kan int vara en bisats. Jag tror läraren har velat ha en punkt dit. Så att det där med stor bokstav var int fel för det visste jag ju förstås, men det där ska vara punkt. Varför tror du att läraren vill att det ska vara punkt? Nå för att igen i den här delen så fram till Haiti så det var en liten sorts inledning och sen kommer avhandlingen med det här antalet människor och i vilken ... i vilken ... takt det har ... som ... gått ner. Så därför vill han ha punkt dit, han sku markera den här skillnaden mellan ... den här mindre avhandlingen och introduktionen. I marginalen står (9b) **”m ... b”** kanske. ”Mening ... bildning” int vet jag, är det kanske så? Eller är det nånting med bisats? Eller ”meningsbildning”. Har ni gått igenom såna där förkortningar? Nå int kommer jag ihåg int. Int i gymnasiet i alla fall. I högstadiet nog men det var så länge sen. Och de här kurs ett och två så de har int riktigt varit såna som vi har riktigt gått ordentligt igenom såna här ... just såna här grejer. Det betyder ”meningsbyggnad” det där. ”-byggnad” okej. (rami9)

På samma sätt som Pia och Kent accepterar Rami direkt lärarens respons. I två reprisar säger han att ”jag tror att läraren har velat ha en punkt dit” och visar på att han förstår lärarens intentioner. Däremot är det inte lika enkelt för Rami att resonera kring motiven bakom lärarens respons. Enligt Rami vill läraren använda punkt framför kommatecken, eftersom ”det kan int vara en bisats”. Han går vidare på innehållet och använder begrepp som ”inledning”, ”avhandling” och ”introduktion”, vilket jag tolkar mer som innehållskategorier än formkategorier. Rami har också stora problem med att tolka marginalkommentaren **”mb”**. Efter avkodningen ”meningsbildning” undrar han igen om det möjligen är ”nånting med bisats”. Till sist ger jag honom den riktiga versionen ”meningsbyggnad”. Responsberättelsen slutar med att Rami tar till sig **”mb”** som *”(menings)-byggnad’ okej”*. Däremot är det oklart om Rami förstår själva innebörden, nämligen att läraren antagligen föredrar att spjälka på en sju rader

lång mening bestående av fyra huvudsatser och två underordnade bisatser¹⁹⁷. Det förefaller också som att Rami inte är på det klara med begreppet bisats.

övriga händelser: jag är ju int utbildad moddalärare

(kasper4): Nå om jag riktigt tänker efter så kanske, men nu int ... int än så länge så tycker jag nog att den låter helt bra. Eller som i MINA öron åtminstone men. Han har ju säkert som modersmåls lärare så har han säkert på nåt sätt ... eller som tänker på ett lite annat sätt så att ... tror jag.

(kasper4): Ja, ja. Okej så. Jå jå, han tyckte ... han tyckte som då att den sku ... att jag som sku ha måsta fyllt ut nånting ännu, som i den där, att den var för kort eller. Ja, jag vet int, det är väl nog säkert kanske med nåt ... satsbyggnaden och liknande. Men ... jag jag jag är int så insatt i det där så att. Men jag tror att det har nånting med det att göra. Att jag sku ha måsta skriva: ”Eftersom det är enligt mig för riskfyllt” ... öh ... FÖR ATT-nånting. Men jag vet int för jag vet int ... ja.

(kasper6): Jag minns ... det här var en av de här exemplena som läraren gick igenom. Så att det var ju int en fullständig ... äsch då, jag borde ha tagit med det där pappret ... där där ... det stod, eller som vi hade gjort några ändringar men. Det var just nånting med den där ... det var nånting med den här meningsbyggnaden, jag borde ha lagt in nånting till hit, men jag minns int riktigt. (fniss) [...] Nä (skratt) alltså ... jag har int riktigt det där rätta tankesättet säkert med det här. Nå ... int vet jag nu precis om det finns regler men nog kanske det finns lite sådär o- o- oskrivet eller som en allmän uppfattning ungefär så att ... jag me- eller som nog tycker jag att ren då det börjar fara in på tre rader så kanske nog börjar meningen bli lite lång men ... Nå nog sku det kanske kunna vara kommatecken där ... tror jag. Så är det ju nånting med meningsbyggnaden också men det är ... alltså det är väl att man ska kasta om ord eller. (fniss) Nä.

5.2.4 Dispositionsrelaterad respons

De responsmarkörer som kan relateras till textens uppbyggnad, struktur eller textbindning är överhuvudtaget få. Endast Pias och Janis texter innehåller responsmarkörer på den här textnivån. Att så få belägg hittas är ett resultat i sig. En av orsakerna kan tänkas vara att dispositionsrelaterad respons kräver överblick över större texthelheter och förhållandevis stor arbetsinsats, vilket nyckelhändelse jani38 illustrerar väl. Därtill krävs att lärarens respons är explicit och väl genomtänkt för att den ska kommunicera med skribenten.

(4A) nyckelhändelse (jani38c): kommentaren stämmer

	(38a)	

¹⁹⁷ Bisatserna är två, eftersom meningen inleds med ”Om man tar ett konkret exempel”. Rami avstår dock från att läsa upp den här inledande och i uppsatsen förekommande bisatsen under respons samtalet.

	Obs! Här tangerar du två olika saker	(38)
	1) - ungdomsspråk - ungdomskultur - ungdomsrevolt	
	ungdomar använder ett "eget" språk som det inte är meningen att vuxna ska förstå	
	2) ungdomsrevolt	
	ungdomar gör uppror mot den äldre generationen genom att chockera, provocera och uppträda utmanande t.ex. med att svära, så att de äldre förstår de fula orden	
	(38b)	
	Innehållsrik uppsats, språket rätt bra, obs! felen	
	(38c)	
	Avslutningen kunde tydligare sammanfatta det du sagt t.ex. genom att formulera p. 1 och p. 2 på ditt eget sätt.	

”Avslutningen kunde tydligare sammanfatta det du sagt till exempel genom att formulera” ... alltså (skratt) vad är det, är det ”page one och page two på ditt eget sätt”? Jag förstår int. (skratt) Eller, eller är det ... det måste väl vara det. (skratt) Ja, jag tror han menar så men ja... (skratt) Det är nog ... ”paragraf”? Men int ... int. ”Formulera paragraf ett och paragraf två på ditt eget –” Han menar som det här slutet ... tror jag ... nu ... kanske. Det här är en paragraf och det där¹⁹⁸. Hjälp du mig bara. Hade du tänkt nåt annat så SÄG bara så kanske lär jag mig lite mera. Alltså jag har en tanke om att det här ”p punkt” här betyder ”PUNKT ett” och ”PUNKT två”. Ja ... å ja ... men vad menar han DÅ? (skratt) ... (skratt) JAA, han menar de här två?¹⁹⁹ Ahaa. Jå, jå ... det är ju just det. Ja... Kanske det blev lite dålig ... vad heter det, eftersmak av ... när han tyckte att den var lite bristfällig den där ... den där sista ... delen ... Men, jå jå, nog skulle jag ha kunnat göra det nu när jag läser såhär så kanske den var lite lite sådär fortsättning på svamlet bara. Det borde vara lite mera såna här ... man borde komma fram till nånting i sammanfattningen. Nog har jag ju skrivit här att ”det kan konstateras” så där men det räcker int det bara, man måste ha lite mer ... mer nånting. Han har försökt (skratt) just det (skratt). Han har försökt ... omstrukturera avslut- avslutningen åt mig. Jag borde ha skrivit skrivit om den så att den skulle ha gett en bättre helhetsblick över hela. När jag skrev avslutningen tänkte jag att nu är det en halvtimme kvar och nu nu är det bråttom så int int. Jag borde ju kanske ... sku jag ha haft en TIMME kvar sku jag ju ha tänkt

¹⁹⁸ Jani avser uppsatsens avslutningsstycke.

¹⁹⁹ Jani pekar på ”1) och ”2) i (38a).

igenom det ordentligt men jag tror jag håsa²⁰⁰ lite där nu Tror jag alltså jag jag ... Nog kan jag konstatera att det här är sämsta delen av texten tycker jag. Int som grammatikaliskt men som ... till innehåll. Så kommentaren stämmer. (skratt) Ja. Men det behöver ju int stämma. Nä, nä. Men men ... men sku jag ha läst det här som nån annan person så hade jag nog börjat fundera att ... fundera att är det nu riktigt smart. Till exempel här, det kommer ju ny fakta här egentligen ”*varefter folk växer upp och minskar på svordomarna.*” Det kommer NY fakta och det borde det ju int göra ... tror jag. (jani38c)

Slutkommentaren (38) i Janis uppsats är omfattande och slår ner på olika textnivåer, varför jag utgående från grafiska och innehållsmässiga kriterier valt att dela in kommentaren i tre delar (38a–c). (38a) sammanfattar uppsatsens innehåll i två punkter, 1) och 2). (38b) värderar innehåll och språkhantering, samt uppmärksammar Jani på språkfelen. (38c) ger förslag till förbättring av textens avslutning genom att hänvisa till de två tidigare sammanfattande punkterna. I det här sammanhanget är det den sista sammanfattande responsmarkören (38c) som är av primärt intresse, även om den är en direkt konsekvens av de övriga delarna i slutkommentaren.

Jani har stora svårigheter med att avkoda ”p. 1” och ”p. 2”. Han läser ”page one” och ”page two” för att senare pröva med ”paragraf ett” och ”paragraf två”. Till sist är det jag som ger honom alternativen ”PUNKT ett” och ”PUNKT två”, varefter Jani fortsätter: ”Ja ... å ja ... men vad menar han DÅ? (skratt) (skratt) JAA, han menar de här två?²⁰¹ Ahaa. Jå, jå ... det är ju just det. Ja...” Efter några tankepauser inser Jani att läraren syftar på ”de här två”, nämligen punkterna 1) och 2) i slutkommentarens tidigare del (38a). Efter den insikten faller bitarna på plats vartefter. Jani funderar att ”den där sista ... delen” är ”bristfällig”, den är ”lite sådär fortsättning på svamlet bara”. Därefter övergår Jani till att kalla ”den sista delen” för ”sammanfattning” för att slutligen slå fast att läraren ”har försökt ... omstrukturera avslut- avslutningen åt mig”. Jani går från att misslyckas i den mest elementära avkodningen till att allt mer internalisera en begreppsapparat för det sista stycket i uppsatsen, bestående av en progression från ”sista delen” till ”sammanfattning” till ”avslutning”. Efter att Jani påtalat skrivsituationens krassa tidsbegränsningar accepterar han lärarens kommentar fullt ut: ”Nog kan jag konstatera att det här är sämsta delen av texten tycker jag. Int som grammatikaliskt men som ... till innehåll. Så kommentaren stämmer.” Jani skiljer här också mellan avslutningens grammatiska och innehållsmässiga aspekter. Jag försöker möta Janis tveklösa acceptans av lärarens synpunkter på avslutningen genom att vända på resonemanget och ifrågasätta lärarens respons, men Jani står fast vid sina synpunkter. Han lösgör sig från sitt skribentperspektiv och tar läsarens perspektiv genom konstaterandet att ”sku jag ha läst det här som nån annan person så hade jag nog börjat fundera att ... fundera att är det nu riktigt smart”. Han sammanfattar slutligen med att han brutit mot en av konventionerna för texters avslutning; dessa ska inte bära på nytt innehåll.

²⁰⁰ Finlandism, motsvaras av ”skynda” eller ”slarva” (af Hällström-Reijonen & Reuter, 2008).

²⁰¹ Jani pekar på ”1)” och ”2)” i (38a).

Efter att Jani med viss möda förstått innebörden av lärarens kommentar, accepterar han den fullt ut. Sin egen avslutning karakteriserar han som ”en fortsättning på svamlet bara”. Han inte bara accepterar utan fyller ut och fortsätter att ge mer substans åt lärarkommentaren. Jani använder sig av både genre- och mottagarmedvetna argument för att ge grund för sina egna och lärarens samfälliga bedömning av uppsatsens avslutning. Inte ens forskarens motfråga får Jani att tveka.

liknande händelser: kommentaren stämmer

”Du trasslar in dig i din argumentering. Försök få en klarare struktur på det du vill nå fram till.” Det är nog sant för att ... den här uppsatsen skrev jag när det var en fest på kvällen som ... så att jag skrev den på en håltimme och var jätte- öh ... omotiverad. Så att det blev lite råddigt²⁰². Att jag borde göra det här liksom överhuvudtaget ... att jag borde göra en bättre liksom ... FÖRE jag börjar skriva, en bättre struktur över vad jag ska skriva men det är alltid det att jag orkar int skriva till SLUT så SLUTET blir alltid liksom ... Alltså jag skriver först ett utkast ... men det orkar jag aldrig liksom skriva till slut så slutet blir alltid liksom att jag sen då skriver RENT utkastet ... så det är ju kanske int så bra för att. Först brukar jag laga franska streck²⁰³ vad jag vill ha med och sen så börjar jag skriva för att jag kan int börja skriva bara sådär, eller från en mind map. Alltså jag börjar skriva helt liksom en klottuppsats²⁰⁴ som jag då ändrar HELT OCH HÅLLET ... alltid för att ... men bara för att jag får lite ... idéer på hur jag kan skriva och så där. Men DEN orkar jag då aldrig liksom skriva ... skriva till slut. Så slutet på den där slutgiltiga versionen, så det har jag då int skrivit tidigare. Slutet är nog ganska viktigt och för mig blir alltid slutet sådär att jag försöker få SLUT på uppsatsen. (skratt) Att jag orkar int riktigt som koncentrera mig längre. Och sen så jag vet ... hela den här uppsatsen så det kommer kanske int riktigt nånsin fram vad jag menar sådär att det är ... många gånger med materialbaserade så är de där rubrikerna såna att man liksom ... det blir mera att man kanske skriver av det där materialet och kommenterar det lite grann men man når aldrig fram till nånting liksom. Någo RESULTAT. Och int vet jag nödvändigtvis om man behöver GÖRA det heller men det känns då som att ... bara ... tom argumentering. Så slutkommentaren är nog befogad. (pia8)

På samma sätt som Jani accepterar Pia lärarens respons fullt ut: ”Det är nog sant [...] slutkommentaren är nog befogad”. Hon fyller också i och ger mer substans åt lärarkommentaren. Pia tar sin utgångspunkt i en ogynnsam skrivsituation, där tankarna låg i andra tider och rum än skolans och uppsatsens. Pia förklarar ”att det blev lite råddigt” på grund av bristfällig planering av texten. Hon beskriver också sin ordinära textprocess med en början i punktuppställning av det kommande innehållet. Därefter skriver hon ett första utkast eller en ”klottuppsats”. Den slutgiltiga versionen blir ett slags renskrivning av det första utkastet ”som jag då ändrar HELT OCH HÅLLET”. Pia ger uttryck för en viss uppgivenhet inför uppsatsens avslutning, eftersom orken tryter, de viktiga slutsatserna uteblir och

²⁰² Finlandism, motsvaras av ”stökigt” eller ”rörigt” (af Hällström-Reijonen & Reuter, 2008)

²⁰³ Finlandism, motsvaras av ”punktuppställning, uppräknning med tankstreck” från finskans ”ranskalaiset viivat” (af Hällström-Reijonen & Reuter, 2008).

²⁰⁴ Förleden ”klott-” är en finlandism; ”klottig” motsvaras av ”kladdig” eller ”klottig”, även ”klotpapper” motsvaras av ”kladd”, ”kladdpapper” eller ”konceptpapper” (af Hällström-Reijonen & Reuter, 2008)

ett första utkast av avslutningen ofta saknas. Pia uttrycker också en frustration över sin egen osjälvständighet i förhållande till det givna textmaterialet i den materialbaserade uppsatsen: ”Det blir mera att man kanske skriver av det där materialet och kommenterar det lite grann men man når aldrig fram till nånting liksom. Någo RESULTAT. Och int vet jag nödvändigtvis om man behöver GÖRA det heller men det känns då som att ... bara ... tom argumentering.”

Pia accepterar lärarens respons utan några som helst invändningar. Hon förklarar det faktiska textresultatet med bristande motivation och planering, en ofokuserad skrivsituation och ett textmaterial som hon inte förhåller sig tillräckligt självständigt till.

Jag tror int jag behöver LÄSA hela stycket²⁰⁵ för jag kan FÖRKLARA det i stället. Hela den här ... den här paragrafen den är inom parentes. Jag hade som skrivit allting först och sen läste jag igenom den en gång till och då var det den här, den här humordelen så funderade jag att passar den in eller int. För när jag läste uppsatsen som utan det så ... så. Det blev som så ”*vi har alltså fyra grupper av fula ord, svärord*” blablabla ”*medan fula ord kan vara fula på olika SÄTT*” ... och sen kommer ”*ANGÅENDE användningen av fula ord.*” Så det som passar bättre. Texten blev mera sammanhängande utan det här stycket inom parentes. Och så SA jag åt läraren att, att läs först ... läs först UTAN det här stycket och läs sen MED och så har han skrivit, det här (20) som är hans egna kommentar som han har skrivit åt sig själv. Öh alltså ... ”**ev. med eller ej? Skriv kommentar!**” Alltså åt sig själv då, int åt mig. Men jag har int fått nån kommentar för det. (skratt) Nää, int nu vad jag såg int. (bläddrar) ... Nää. Nä. Han har ... glömt bort det tror jag. Jag ... jag försökte få lite mera intressanta grejer dit med, men då det blev lite ur spår så jag tror nog att jag skulle ha kryssat ut hela det här stycket om det skulle ha varit riktig student ... examen. Då sku jag ha tagit bort det helt. (jani20)

Responsmarkör (20) i Janis uppsats skiljer sig från de övriga eftersom den har nedtecknats av läraren som en minnesanteckning i samband med att Jani uttryckligen bett om en explicit kommentar vid inlämning av uppsatsen. Den efterfrågade kommentaren är dispositionsrelaterad och syftar på ett inom parentes markerat stycke. Jani är tveksam till styckets existensberättigande och konstaterar på slutet: ”Om det skulle ha varit riktig student ... examen. Då sku jag ha tagit bort det helt.” Läraren har överlag responderat Janis uppsats ytterst aktivt men här uteblir den efterfrågade responsen: ”Men jag har int fått nån kommentar för det. (skratt) Nää, int nu vad jag såg int. (bläddrar) ... Nää. Nä. Han har ... glömt bort det tror jag.” Den egentliga orsaken till lärarresponsens uteblivelse kan jag endast spekulera i, men uppenbart är ändå att Jani är besviken på läraren. Han får inte den dialog han önskar. Jani är överlag ytterst angelägen om att lära sig nya saker om sitt skrivande, inte minst med tanke på den kommande studentexamen. Läraren missar ett elevinitierat lärotillfälle.

Övriga händelser: kommentaren stämmer

(jani13): Jag har skrivit ”*därefter kommer ord som man ska vara försiktig med.*” Och HAN tycker att man ska slänga in dit ”**grupp tre**” också så att det ska bli helt klart att det är som fyra grupper och inte nåt sånt där underligt ... där. Håller med. Det borde nog vara så.

²⁰⁵ Jani syftar på hela föregående stycke som är omgivet med parentes.

5.2.5 Innehålls- och genrerelaterad respons

I Hillocks' (1987, s. 73) triangelmodell placeras "discourse knowledge and processes" och "content knowledge and processes" på samma textnivå. Kunskap om diskurs (discourse knowledge, s. 72–73) innefattar förtrogenhet med texters formmässiga aspekter²⁰⁶. Kunskap om innehåll (content knowledge, s. 72) innefattar förmågan att återge och transformera ett textinnehåll, samt att samla och transformera ny textinformation. Hillocks konstaterar att texters diskurs och innehåll är intimt sammanflätade med varandra, vilket gör att de också placeras på samma textnivå. Hoel (2000, s. 33–34) översätter de två aspekterna med "sjanger" och "sjangerskema" respektive "innhald". I den här studiens responstriangel benämns den här tudelade textnivån kort och gott genre och innehåll, eftersom jag inte anser det vara nödvändigt med någon djupare problematisering av begreppen för att lyckas identifiera genre- och innehållsrelaterad respons.

Den intima relationen mellan genre och innehåll blir inte minst tydlig i studiens empiri. Både lärarresponsen och responsberättelserna tangerar ofta bägge aspekterna samtidigt. När läraren påpekar något om uppsatsens innehåll nuddar han samtidigt vid genreproblematiken; när eleven berättar om uppsatsens genrevillkor berörs också innehållsfrågor. Därför har jag valt att inte göra skillnad mellan den innehållsrelaterade och den genrerelaterade responsen. Avsikten är alltså inte att skilja dem åt. Själva poängen är att visa på genre- och innehållsrelaterad respons, samt att visa på vad eleverna har att berätta om respons på den här relativt globala textnivån.

(5A) nyckelhändelse (jani38b): jag hade bra innehåll i den nog

	(38b)	
	Innehållsrik uppsats, språket rätt bra, obs!	
	felen	

"**Innehållsrik uppsats, språket rätt bra, observera felet!**" Hm, ja, nog tyckte jag att jag hade bra innehåll i den nog." **Språket**" ... jag tyckte ju nog att jag hade bra språk ända tills jag nu såg de här såg de här fina röda ruxen²⁰⁷ här överallt. Så ... ja nog håller jag med honom. Det är nog rätt bra språk. Nog såg jag ju på felet sådär snabbt, men int som såHÄR att gå igenom att det tar det tar ... en timme. (skratt) Nää, det det gjorde jag ju int. Man hade ju bråttom att få ut nästa prov. Så ... eller bråttom och bråttom. Kanske språket är bra om man om man ... int räknar med felet. (skratt) Jag vet int. Jag vet int vad han menar men men. Om jag ser på de här felet så

²⁰⁶ Hillocks (1987) använder överhuvudtaget inte begreppet genre i samband med "discourse knowledge", vilket däremot Hoel (2000) gör. Istället förekommer begrepp som "knowledge of form (schemata)" och "schemata, criteria, and strategies for particular writing tasks" (s. 72–73).

²⁰⁷ Finskspåkigt influerad variant av "kruxen". 'Kruks' är en finlandism som används i uttryck som "sätta en kruks i marginalen" och då i betydelsen "sätta en bock i kanten" (af Hällström-Reijonen & Reuter, 2008; Reuter, 2001).

kanske jag int gör om dom. Det där ”komma och”, jag försöker nu riktigt ordentligt ta bort det. Jag har ren försökt förstå det och lära mig det. (jani38b)

Responsmarkör (38b) är ett bra exempel på när responsen spretar över flera textnivåer. I den första nominalfrasen ”**Innehållsrik uppsats**” befinner sig responsen på den aktuella innehållsrelaterade textnivån, samtidigt som genren uppsats befästs. I den andra nominalfrasen ”**språket rätt bra**” är den textrelaterade nivån en annan, där responsen befinner sig på en något lägre mer formmässigt språkligt relaterad nivå som relaterar till de ortografiska, lexikala och syntaktiska textnivåerna. Den sista nominalfrasen ”**observera felen**” lägger sig överhuvudtaget inte på någon speciell textnivå utan påtalar allmänt de språkliga normbrott som förekommit i texten.

Jani är överens med läraren om ”att jag hade bra innehåll i den nog”; han saknar inte självförtroende beträffande sin skrivförmåga. Jani tycker också att han överlag har ett gott språk ”ända tills jag nu såg de här såg de här fina röda ruxen här överallt”. Trots lärarens påpekande av språkfelen så tycker Jani att han har ”nog rätt bra språk” och att ”kanske språket är bra om man om man ... int räknar med felen”. Ändå verkar Jani vara aningen osäker på vad läraren egentligen avser med sin slutkommentar: ”Jag vet int. Jag vet int vad han menar men men.” Han inser ändå responsens lärande potential och konstaterar att ”om jag ser på de här felen så kanske jag int gör om dom”, varav den i flera repriser påpekade feltypen ”komma och” förefaller att vara den som gjort mest intryck.

liknande händelser: jag hade bra innehåll i den nog

”Jag anser att man inte direkt behöver fira Columbus eller sörja. Jag tycker att man kan komma ihåg honom som en person som var väldigt nyfiken på hur jorden såg ut. Jag tycker att det är mycket synd att han aldrig fick veta att det var Amerika som han upptäckt.” Läraren har skrivit att ”**Bra med egna synpunkter**”. Mm. Ja, (skratt) det är väl bra. (skratt) Ja. Nå, jag har skrivit som att: jag anser och jag tycker och så här. Och skrivit vad jag tycker om den där texten som den där författaren hade skrivit om Columbus. (cecilia5)

Responsmarkör (5) är den enda av 17 markörer som är positivt laddad i Cecilias i uppsats. Med ett par skratt konstaterar hon att ”det är väl bra” att läraren uppskattat hennes förmåga att förhålla sig till materialet. Cecilia kopplar lärarens respons om ”**egna synpunkter**” till en förmåga att uttrycka sig i termer av ”jag anser” och ”jag tycker”, där hon utgår från sig själv. Hon menar också att hon ”skrivit vad jag tycker om den där texten som den där författaren hade skrivit om Columbus”, där hon visar på en central kompetens i den materialbaserade uppsatsen, nämligen förmågan att förhålla sig till ett material samtidigt som skribenten ska klara av att utveckla och fördjupa en egen ståndpunkt i förhållande till materialet. Textkompetensen kan jämföras med Hillocks’ (1987) ”content knowledge”.

(5B) nyckelhändelse (kent13): där har han rätt då

	... som är den starkt lysande ankan på	
	(13)	

bilden.	Varför heter målningen Waterhouse?	(13)

”**Varför heter målningen Waterhouse?**” (gäsp) Ja, ja. (gäsp) Det hade jag glömt bort att ta upp. Det tycker jag att var en viktig sak att ta upp. Angående tolkning, det är ett huvudperspektiv där då så att. Där har han rätt då. Jag sku ha borda ha tagit upp varför målningen heter Waterhouse. Men det har jag int gjort för det har jag glömt bort. (kent13)

Läraren ställer frågan ”**Varför heter målningen Waterhouse?**”. Lärarens fråga, som enligt min tolkning syftar till att fördjupa och utveckla textens innehåll, är explicit och klart ställd. Efter två gäspningar accepterar Kent lärarens respons: ”Där har han rätt då.” Motivets titel är enligt Kent ”ett huvudperspektiv” som han själv glömt bort att närmare analysera och tolka. Kents ordval av ”rätt” vid bedömning av lärarens respons visar på det rätt-och-fel-tänkande som ger föga tolkningsutrymme.

liknande händelser: där har han rätt då

Hm. ”*Kulturkollisioner kan ske när som helst, var som helst.*” ”**Upprepning.**” (skratt) Ja, ja. Jag håksa²⁰⁸ det där när jag fick ut uppsatsen. Men då man just har sådär att man har en timme eller så här på sig och sen så har man nästa timme, att man int får som skriva där hemma, så ska man bara fortsätta. Så blir det sådär att man upprepar. (skratt) (cecilia6)

Cecilia förstår och godtar genast lärarens respons, som påtalar att hon upprepar ett visst innehåll i texten. Efter ett skratt berättar hon att hon observerade misstaget redan under utgivningstillfället. Orsaken till upprepningen förklarar Cecilia utgående från situationskontexten; att skriva i skolan innebär att skriva under tidspress.

Responssekvenserna kent13 och cecilia6 är de enda sekvenser på den innehålls- och genrerelaterade textnivån, i vilka informanten accepterar den typ av lärarsvar som är negativ och påtalar brister i texten. I det som följer redovisas händelser där informanterna är betydligt mer klivna och negativt inställda till lärarens innehålls- och genrerelaterade respons.

(5C) nyckelhändelse (ninni3): man kan aldrig bli så bra att man int sku behöva någo kommentarer

Som jag tidigare konstaterat skiljer sig Ninnis uppsats från de övriga, eftersom den befintliga responsen är ytterst knapphändig. Inne i text förekommer endast en responsmarkör. Slutkommentar (2) nedan är också rätt fåordig. Observera att Ninni dessutom vänligt uttrycker en önskan om att ”Jag vill gärna ha kommentarer, tack!” i slutet av uppsatsen. Ninni är den enda av informanterna med det högsta möjliga medelbetyget 10, vilket visar på att Ninni har stora ambitioner med sitt skrivande och att hon önskar att läraren utmanar henne till utveckling. Responsberättelse Ninni skiljer sig så pass mycket från de andra

²⁰⁸ Finlandism, betyder här ”inse” eller ”fatta” (af Hällström-Reijonen & Reuter, 2008).

beträffande tystnadens responskultur, att jag väljer att vika en nyckelhändelse²⁰⁹ med påföljande övriga händelser åt enbart Ninni. Berättelsesekvens ninni2 är mycket omfattande till sitt innehåll, varför jag väljer att lyfta fram centrala utdrag. Kontexten och helheten återges i responsberättelse Ninni (avsnitt 5.1.2).

	Jag vill gärna ha kommentarer, tack!	
(2)		
Väl skriven uppsats	väl avvägda åsikter	(2)
gott språk	MEN är forskarna fullst. trovärdiga?	

Han kanske anser att jag är en bra skribent och att jag vet om det eller nåt sånt att jag int behöver så mycket kommentarer till det jag skriver. [...] Men jag tror nog att alla behöver feedback på det dom gör för att ... man kan aldrig bli så bra att man int sku behöva någo kommentarer som ... gör att man kan skriva bättre nästa gång. Nog vill jag ju veta vad andra tycker att jag kan ändra på så att det blir bättre till nästa gång. Eller i alla fall så att jag kan TÄNKA på det när jag skriver. (ninni3)

Responsberättelse Ninni handlar till stora delar om att förhålla sig till icke-responsen och att fördjupa och utvidga resonemanget kring lärarens slutkommentar. På samma sätt som responsmarkör (**jani38b**) relaterad till nyckelhändelse (5A) **jag hade bra innehåll i den nog** spretar responsmarkör (2) i Ninnis uppsats över flera textnivåer. Än en gång bekräftar empirin att modeller som responstriangeln endast utgör förenklingar av verkligheten. Den första nominalfrasen ”**Väl skriven uppsats**” omtalar genren uppsats, samtidigt som form och innehåll karakteriseras i positiva ordalag. Den andra nominalfrasen ”**gott språk**” slår likt den första ner på de mer lokala textnivåerna. Däremot karakteriserar jag den sista nominalfrasen ”**väl avvägda åsikter**” samt frågan ”**MEN är forskarna fullst. trovärdiga?**” mest entydigt som innehållsrelaterad respons. Jag väljer trots allt att betrakta responsmarkör (2) enhetligt och inte skilja mellan de olika textnivåerna.

Ninni har ambitioner med sitt skrivande. Hon nöjer sig inte med bekräftelsen på en ”**väl skriven uppsats / gott språk / väl avvägda åsikter**”. Hon vill veta ”vad andra tycker [...] så att det blir bättre till nästa gång”. Den uteblivna responsen förklarar Ninni med att läraren förmodligen anser att hon är en ”bra skribent”. Enligt Ninni verkar det som om läraren anser att hon är medveten om sin talang och att det i sin tur leder till att Ninni ”int behöver så mycket kommentarer”. Ninni protesterar mot den uteblivna responsen och hävdar att ”man kan aldrig bli så bra att man int sku behöva någo kommentarer”. Trots ett utmärkt betyg och en respons som främst visar på textens styrkor, är hon inte tillfredsställd. Jag vill

²⁰⁹ Nyckelhändelsen **man kan aldrig bli så bra att man int sku behöva någo kommentarer**, hänvisar till responsmarkör (2) men är i själva verket hämtad från ninni3. Sekvensen ninni3 är ett slags slutplädering över lärarens responsarbete. De liknande händelserna innehåller däremot urval ur ninni2.

påstå att Ninni vill utvecklas inte bara som skrivande elev utan som skrivande människa; hennes uttryckliga begäran om respons och hennes missnöje med responsen är bevis på ambitioner som sträcker sig utanför det skrivande klassrummet. Tyvärr bemöter inte läraren Ninnis distinkta önskan.

liknande händelser: man kan aldrig bli så bra att man int sku behöva någo kommentarer

Jag kan se att han har tyckt att det har varit en ”**välskriven uppsats**” och att jag har ”**gott språk**”. Och ... ”**väl avvägda åsikter**” men att jag borde ha tagit in den ... aspekten att hur korrekt forskaren är. Och när jag läste den nu så märkte jag att ... jag har byggt upp det på det sättet att den här forskaren har ... rätt, att det är så det var. Jag har utgått från det. Att jag har int tagit in det att ... om hon har fel, hur är det då. Eller int hon ... det var någo amerikaner. Det var en hon som hade skrivit om det. Man borde nog antagligen göra det. För att få full poäng sen ... senare ... eller väldigt goda poäng i alla fall så måste man ju ta det från många olika håll. (ninni2)

Efter en avkodning av lärarresponsens tre nominalfraser konstaterar Ninni att hon ”borde ha tagit in den ... aspekten att hur korrekt forskaren är” och syftar därmed på lärarens fråga ”**MEN är forskarna fullst. trovärdiga?**”. Under sin genomläsning bekräftas lärarens fråga; Ninni håller med om att hon inte ifrågasatt forskarnas uttalanden i textmaterialet. Enligt Ninni krävs andra perspektiv och alternativa synsätt för att ”få full poäng sen ... senare”, varpå Ninni förmodligen syftar på studentexamen. Efter den uppdaterande genomläsningen av uppsatsen förstår och godtar Ninni lärarens frågeställning till hennes text. Ninni ger uttryck för en förståelse av den materialbaserade uppsatsens genrekrav, som i allra högsta grad handlar om att ta in, tolka och transformera ny information i förhållande till sin egen text. Ninni verbaliserar i själva verket det som Hillocks (1987) avser med ”discourse” och ”content knowledge”.

”**Välskriven uppsats**” hm ... jag är nu int så nöjd med den ... egentligen. Jag kan hålla MED det han säger att jag har ”**gott språk**” och det tror jag faktiskt att jag har. Men ... om den nu är så HEMSKT ”**VÄLskriven**” vet jag nu int. När jag läste den NU så ... jag har ju till exempel int ... jag hade utgått också från att alla känner till Bibelns berättelse om Noaks ark och syndaflo den. Att jag, det har jag utgått ifrån, men det borde man ju int göra, för att man vet int vem som läser den. Så jag borde kanske ha tagit den så där i kortversion, nästan där. (ninni2)

Ninnis genomläsning av uppsatsen verkar leda till ett allt större ifrågasättande av både den egna texten och lärarens respons. Hon litar inte på lärarens helhetsomdöme utan ifrågasätter snarare sitt eget sätt att lösa uppgiften. Förutom att hon ställer sig ytterst kritisk till lärarens responsarbete, är hon sin egen hårdaste kritiker. Självkritiskt säger hon att ”jag är nu int så nöjd med den” och att texten skulle vara ”så HEMSKT ’**VÄLskriven**’ vet jag nu int”. Däremot kan Ninni ge läraren rätt i att hon har ett ”**gott språk**”. Under genomläsningen märker Ninni också att hon utgått från ”att alla känner till Bibelns berättelse om Noaks ark och syndaflo den” och konstaterar att ”det borde man ju int göra, för att man vet int vem som läser den”. Ninni är mottagarmedveten i sin analys av den egna textens anslag och tilltal av läsaren; berättelsen flyter över till följande textnivå för skrivsituationsrelaterad respons. Ninni utvecklar i själva verket en

egen metaförståelse om de globala textnivåerna som rör innehåll, syfte och inte minst mottagarmedvetenhet.

Läraren har liksom kommenterat uppsatsen som en helhet och int alls ... int alls tagit upp nånting av det som jag har skrivit om. Att det var en ”**välskriven uppsats**” säger int så mycket om just den HÄR texten. Det kan ju ... Det finns säkert många välskrivna uppsatser som är skrivna på HELT olika sätt. Att jag börjar fundera på ... på VILKET sätt är den här ”**välskriven**”? Vad är det som gör den ”**VÄLskrivnen**”? Det säger han int nånting om ... tycker JAG. (ninni2)

Ninni nöjer sig inte med att läraren bedömer hennes text som en ”**väl skrivnen uppsats**”. Hon frågar sig ”på VILKET sätt är den här ’**välskrivnen**’”? Hon irriterar sig över att läraren responderat uppsatsen ”som en helhet” och ”int alls tagit upp nånting av det som jag skrivit om”. Ninni efterlyser helt enkelt mer detaljerad, konkret och specifik respons.

”**Välavvägda åsikter**”. Jaa ... jag vet nu int hur noga han har läst det där textmaterialet för att ... okej nog har jag väl egna åsikter i uppsatsen också ... men ... det sku jag säga ... främsta åsikten är ju att det är dom här forskarna som har rätt. Och det är ju det som går genom hela texten. När jag läst kommentarerna så var det bara att ”Jaha, okej”. Att jag skulle vilja ha lite mera kommentarer och int funderade jag närmare på det, men nu så började jag fundera att vilka åsikter så menade han EGENTLIGEN? För att jag hittade int så många av mina egna åsikter här. (skratt) Det sku int förvåna mig om han int läst igenom materialet. Jag vill ha mer kommentarer men lärarna orkar int skriva kommentarer. [...] Jag antar att han har ansett att det int finns så mycket att kommentera ... Eller vad han nu har funderat ...

Ninni tvivlar på om läraren överhuvudtaget läst textmaterialet. Hon tvivlar även på hur pass noga han läst igenom själva uppsatsen. Ninni anser att hennes åsikter inte är särskilt ”**välavvägda**”, eftersom ”främsta åsikten är ju att det är dom här forskarna som har rätt”. Ninni undrar i själva verket vilka eller vems åsikter läraren berömmar: ”Nu så började jag fundera att vilka åsikter så menade han EGENTLIGEN? För att jag hittade int så många av mina egna åsikter här.” Ninni kräver mer respons men ”lärarna orkar int skriva kommentarer”. Slutligen drar Ninni sina egna slutsatser utgående från den uteblivna responsen: ”Jag antar att han har ansett att det int finns så mycket att kommentera ... Eller vad han nu har funderat ...”

Konsekvenserna av tystnadens responskultur är slående. Ninni underkänner lärarens responsarbete, hon mister förtroendet för läraren som skrivhandledare och hon nedvärderar inte minst sitt eget skrivande. Även de så kallat duktiga eleverna behöver respons. Ninni är i behov av en skrivhandledare som utmanar henne och de skriftspråkliga kompetenser som behöver utvecklas, samtidigt som hon bör bekräftas som en stark skribent. Tyvärr består bekräftelsen mestadels av Ninni som den osedda eleven²¹⁰. Tystnadens responskultur resulterar i en vacklande självbild, i frustration och leda över att en ambitiöst utförd skrivuppgift bemöts med ett ytterst knapphändigt gensvar.

²¹⁰ Valet av Ninnis kodnamn springer ur novellen *Det osynliga barnet* (1962) av Tove Jansson, eftersom informant Ninni i sin skrivberättelse framträder som den osynliga skribenten (Kronholm-Cederberg, 2005, s. 94).

övriga händelser: man kan aldrig bli så bra att man int sku behöva någo kommentarer

(jani38a): Jaa. Han har räknat upp det som jag ha ... det som jag har GJORT men han har int sagt vad det är som är FEL med det. Borde jag ha ... borde jag ha strukturerat det annorlunda eller borde jag ha? ... Ja, ja, ja det kommer int fram där vad jag riktigt gjort fel ... Tycker JAG.

(Cecilia skrivberättelse, K-C, s. 163): Men det är dåligt om lärarna inte ger kommentarer för man behöver ju feedbacken.

(Ninni skrivberättelse, K-C, s. 170): Jag märkte att den (dikten, min anm.) berörde klassen och då fick jag bevis på att jag kan skriva så att det berör andra också. Det var på nåt sätt viktigt för mig att veta.

(Jani skrivberättelse, K-C, s. 180): Föräldrarna vill alltid se när man hämtar hem en uppsats eller nåt från skolan: ”Vad har du där? Vad är det där för siffra? Är det nio eller tio?” Int brukar de annars kommentera så mycket. Om jag visar ett projekt så säger de: ”Ja, det är bra.” Man får som aldrig den där feedbacken som man behöver. Jag tycker det är störande.

(5D) nyckelhändelse (cecilia17): jag håller med till en viss del

Responsberättelse Cecilia innehåller en responssträng (cecilia7, cecilia8 och cecilia17) där läraren önskar fördjupning av fenomenet kulturkollisioner. Berättelsesekvens cecilia8 utgör nyckelhändelsen, medan de två övriga klassas som liknande händelser.

		(8)
	Finländarna verkar ofta se negativt på nya saker	<u>Du har refererat om många andra kulturer, men du har inte sagt när och hur det blir en kollision!</u>
	medan t.ex. amerikanare tycker att allt är	
	överdrivet bra.	
	*	
	Då man far som turist till ett annat land så	
	bör man nog veta lite om landets kultur och	
	så finna det ju ett ordspråk som lyder	
	”ta seden dit man kommer”.	

Här skriver läraren ”**Du har refererat om många andra kulturer, men du har inte sagt NÄR och HUR det blir en kollision.**” Jag borde ju tydligen ha skrivit mera såhär att ”då sker det en kollision”. Såhär att mera förklara och int ta det som för givet att läraren som, läser samma som mig, att han förstår såhär hur jag tänker då jag skriver. Jag borde skriv ut att ”då kan det ske en kollision”. Så att man ska förstå för att rubriken är ”*kulturkollisioner*”. Så att man förstår som att jag syftar på det. Utan att behöva läsa mellan raderna. (skratt) Mm. Jå. Så här, jag håller med till en viss del. (fniss) (cecilia8)

I marginalkommentaren bekräftar läraren att Cecilia berör fenomenet kulturkollisioner, men efterlyser samtidigt en fördjupning av när och hur sådana uppstår. Lärarens marginalkommentar gör Cecilia mottagarmedveten; hon glider över till följande skrivsituationsrelaterade textnivå. Cecilia säger att hon inte borde ”ta det som för givet att läraren som, läser samma som mig, att han förstår såhär hur jag tänker då jag skriver”. Med andra ord är det läraren som är Cecilias enda påtänkta läsare. Hon visar medvetet på att hon tydligare borde koppla innehållet till uppgiftens rubrik, så ”att man ska förstå för att rubriken är ’kulturkollisioner’”. Cecilia använder också uttrycket ”utan att behöva läsa mellan raderna”, då hon syftar på att hon borde vara tydligare och mer läsartillvänd eller lärartillvänd för att vara explicit. Däremot verkar det som om Cecilia tror att enbart användning av uttrycket ”då sker en kollision” alternativt ”då kan det ske en kollision” skulle rädda henne. Tveksamt är om det är just den här rätt enkla lösningen som läraren är ute efter.

Samtidigt som Cecilia godtar lärarens respons och åtminstone ser sina egna brister, så har hon ett behov av att trots allt äga texten och fortfarande stå för den. Berättelsesekvensen avslutas med orden: ”Mm. Jå. Så här, jag håller med till en viss del.”

liknande händelser: jag håller med till en viss del

Nå, här har jag skrivit just om vad vi har för kultur eller hur människor utomlands ifrån betraktar oss finländare. Och sen så har jag jämfört med Spaniens kultur, och att kanske inte alla vet vad dom har för kultur och sånt. Och så har jag jämfört dom två kulturerna. Läraren skriver ”**Hur kopplar du till en kollision? När blir det en sådan?**” Ja. Jag har kanske int skrivit direkt att ”då kan det ske en kollision” och så här. Men jag tycker nog att man som typ får på klart, att det kan ske en kollision då. Men jag tror nog jag hade skrivit det nånstans. Mm. Nå som här*. Som att om man far som turist till ett annat land så behöver man nog veta lite om landets kultur. (cecilia7)

Cecilia inleder med att göra ett innehållsmässigt sammandrag av sin egen text, där hon själv anser att hon beskrivit och jämfört Finlands och Spaniens respektive kulturer. Cecilia godtar att hon inte varit tillräckligt tydlig med själva kollisionen genom att avstå från att skriva ”då kan det ske en kollision”, men hon hävdar ändå att ”jag tycker nog att man som typ får på klart, att det kan ske en kollision då”. Därefter pekar hon på ett ställe i texten där hon anser att texten uppfyller det som läraren efterlyser.

Samtidigt som Cecilia accepterar lärarens respons om att hon inte varit tillräckligt tydlig med själva kulturkollisionerna, så har hon ett behov av att trots allt argumentera för sina egna val och fortfarande stå för dem.

”Du kommenterar ... nog ... texterna ... i viss mån, men du talar också om mycket annat som inte direkt är en kulturkollision.” ”Du hade” ... VA! ”Du hade” vad står det? ... ”Du hade” ... Vad står det? (skratt) ”Du hade” ... VA? (skratt) ”klinnat, klimmat”? VA E DE DÄR? ... Ingen aning! ”Du hade blåblå (skratt) bra före exempel på stereotyper på sid. tre till fyra ... nu i stället tala om när det därför kan bli en kollision och hur man kunde undvika dem.” Nej ... ”Du hade hmhm ... bra före exempel på sterotyper.” ... ”FÄRRE exempel på” ... ”Du hade ... KUNNAT HA! ... färre exempel på stereotyper på sid tre till fyra” ... ”du”, ”nu”? (skratt) ”Och” tror jag det är ”och ... i stället tala om när

det därför kan bli en kollision ... och hur man kunde undvika den". (skratt) Jag borde just ha skrivit säkert "då sker en kulturkollision" just då jag har jämfört Finland med Spanien och såhär. Nästa gång ska jag skriv ut (fniss) såhär ... vad jag menar ... allt ner på papper. Så att den som läser förstår precis vad man menar såhär. Nog är det ju lättare att läsa om det är tydligt såhär vad den menar. Så blir det int några missförstånd och så här. Om "stereotyperna" så är det säkert just det då jag hade skrivit det där om siestan och ... alla såna här. Just det där Finland-Spanien. Men att det var ju som det jag menade, att just om man far typ till Spanien eller om nån kommer till Finland och så är dom helt såhär att ... då man typ går och vinterbadar och sånt här. Att man måste ju få reda på ... eller som ta reda på om den här kulturen som dom har i landet då ... före man far dit. Just för att det int ska ske en kollision. (cecilia17)

Efter stora avkodningssvårigheter av lärarens slutkommentar fortsätter Cecilia med att tolka responsen. Hon kommer genast fram till att läraren anser att något fattas i texten: "Nästa gång ska jag skriv ut (fniss) såhär ... vad jag menar ... allt ner på papper. Så att den som läser förstår precis vad man menar såhär." Än en gång gör lärarens kommentar Cecilia mottagarmedveten; hon inser att innehållet enligt läraren blivit oklart för läsaren. Däremot verkar det som om Cecilia genomgående tror att enbart användning av uttrycket "då sker en kollision" skulle rädda henne (jfr cecilia8 och cecilia7). Vidare verkar det också som om läraren och Cecilia uttrycker olika utvecklingsmöjligheter av texten. Utgående från slutkommentaren önskar läraren att Cecilia tonar ner sina många exempel på "stereotyper" och fokuserar mer på kulturkollisioner samt hur dessa kan undvikas. Cecilia förefaller att hålla fast vid sin text; hon ser exemplifieringen av stereotypierna eller "man måste ju få reda på ... eller som ta reda på om den här kulturen som dom har i landet" som en förutsättning för att komma in på ämnet kulturkollisioner och undvikandet av desamma.

Berättelsesekvenserna cecilia7, cecilia8 och cecilia17 visar på ett tydligt mönster. Cecilia förstår och godtar till vissa delar lärarens respons. Hon uttrycker framför allt en stark mottagarmedvetenhet. Cecilia går i själva verket i dialog med sin befintliga läsare, läraren. Däremot är utvecklingsstrategierna olika hos läraren och Cecilia; läraren vill bryta sönder stora delar av texten och bygga upp en ny vinkling av innehållet, medan Cecilia argumenterar för sin egen rätt till texten i dess närmast nuvarande form. Cecilia är inte inställd på lika stora revideringar som läraren efterlyser. På samma sätt som Cecilia argumenterar för sin text för Kasper här nedan detsamma.

"Taloustutkimus publicerade 1 ... oktober 1991 två tabeller om föräldrars åsikter angående barnens beslutsfattande och om vardagliga problem som uppstår." Läraren har lagat det som "inom familjen". Han ... jag vet int. Jag kanske borde ha skrivit ut, men jag menade som just ... just som inom familjen eller ... eller jag vet int annars bara såna där ... nå slags ... nå slags sån där relation där det finns barn inblandade. Så att. Jag vet int ... jag kanske sku ha varit lite mera specifik där eller. Jag tror att jag sku ha måst vara mer specifik för att. Det verkar ju lite så att han int vet riktigt jag har menat. Kanske det är sådär naturligt då att han ... tänker som om det finns föräldrar då att det är som inom en familj. Men jag menar att ... eller det beror ju på hur man tänker då men ... nog kunde jag ha haft som lika naturligt om det skulle vara som i nåt sambo- samboförhållande eller bara som en det här ensamstående förälder. Så att. Int vet jag. Det kanske bara visar lite vad han ... läraren som typ tar fasta på eller som sådär. Så där helt naturligt så om man pratar om föräldrar så nog kan man

ju som ta då inom en familj, men int vet jag. Jag är int riktigt sådär, int vet jag nu konserv- konservativ i den synvinkeln, att nog skulle det ha varit helt bra om det bara som sku vara typ eller i nåt annat för- förhållande eller ... nåt i den stilen ... så att. Jag lägger int så stor som tyngdpunkt just i det här sammanhanget på just det där familj. (kasper2)

Kasper förstår fullt ut lärarens tillägg ”**inom familjen**”; han borde tillägga ”nå slags sån där relation där det finns barn inblandade”. Kasper går däremot längre än att enbart godta lärarens tilläggsförslag ”**inom familjen**”. Han avfärdar responsen med orden: ”Det kanske bara visar lite vad han ... läraren som typ tar fasta på eller som sådär.” Kasper inser att han ”sku ha måst vara mer specifik” eftersom ”det verkar ju lite så att han int vet riktigt jag har menat”. Samtidigt godtar Kasper inte lärarens tillägg av familjeperspektivet. Kasper vidhåller sin egen text och kan tänka sig ett tillägg av ”nå annat för- förhållande eller ... nåt i den stilen” som visar på en förhållanderelation men inte nödvändigtvis kärnfamiljen med två föräldrar av olika kön. I lärarresponsen läser Kasper i själva verket in lärarens traditionella eller ”konservativa” syn på kärnfamiljen. Också Olga har svårigheter med lärarens efterlysning av konkretisering och exemplifiering.

Läraren har skrivit ”**egna kommentarer och synpunkter ... på drömmar**”. Men att ... Jag har väl just berättat här om ... om nån som har skrivit om drömmar och det här ... har haft åsikter om drömmar. Och då har jag int själv ... kommenterat ... om dom. Nå, det hör ju till alltid att man ska lägga sin egen ... åsikt till när man analyserar nånting. Men jag själv tänkte här att jag håller ju ... eller jag kan ju int skriva om ... om jag håller med så kan jag int skriva om. Jag tänkte att inte kan jag skriva att ”jag håller med”. (skratt) Så jag tänkte att ... att min åsikt har ju kanske kommit fram ganska bra här i början eller på något vis. Så att det kanske int behövs ... nå mera. [...] Men om jag sku ha kommit på det så nog sku man ha kunna gjort det. Att nog sku jag ha kommit på nånting att berätta om det nog. (olga9)

Läraren efterlyser en starkare betoning av Olgas egna erfarenheter och synpunkter. Olga är helt medveten om att det egna perspektivet hör till uppsatsgenrens konventioner: ”Nå, det hör ju till alltid att man ska lägga sin egen ... åsikt till när man analyserar nånting.” Däremot försvarar Olga sig med att hon framhållit egna synpunkter tidigare i texten. Hon inser också att en knapphändig kommentar till materialet som ”jag håller med” inte är tillräcklig.

Drygt tjugo rader senare i Olgas uppsats följer läraren upp responsmarkör (9) ”**Kom med egna synpunkter & exempel på drömmarna!**” med responsmarkör (10) ”**Bra, men kom med fler exempel ur vardagen.**” Responsmarkörerna läser jag som ett tecken på att läraren anser att Olga genomgående håller sin argumentation på en för allmän nivå och använder materialet på ett osjälvständigt sätt. Läraren tangerar med andra ord det transformationsdilemma som kan uppstå inom ramen för ”content knowledge” (Hillocks, 1987) eller mer konkret inom ramen för den materialbaserade uppsatsens innehålls- och genremässiga krav. En strategi för att uppmuntra till större självständighet och egen röst i texten, är att som lärare hänvisa till skribentens egna erfarenheter. Olga reagerar enligt följande.

Läraren har skrivit ”**Bra, men kom med fler exempel**” ... ”**KOM med fler exempel ur vardagen**”... . Men det förstår jag int liksom vad han menar ... ur vardagen. Det det förstår jag int riktigt vad han menar med int. Nå man sku kunna också

tänka med det ... sömnproblem, när jag just har skrivit där om sömnproblem ... att vad det leder till. I vardagen vad det leder till för flera problem. Jå. I vardagen kanske. Men jag tycker att man skulle kunna få ... att han sku kunna skriva på ett lite annat sätt.... Att vad är det han vill ha för exempel ur vardagen? Vad man gör eller liksom? (skratt) Det är lite svårt att förstå vad han har menat där. (olga10)

Läraren efterlyser konkretiseringar av Olgas konstaterade faktum att människan behöver sömn samt nyansering av fenomenet sömnproblem. Olga reagerar med ”Men det förstår jag int liksom vad han menar ... ur vardagen. Det det förstår jag int riktigt vad han menar med int.” och ”Att vad är det han vill ha för exempel ur vardagen?”. Olga verkar inte förstå på vilket sätt hon skulle göra för att exemplifiera ”ur vardagen”. Reaktionen kan också läsas som att Olga känner sig förnärad över lärarens önskan om att hon öppnar för egna erfarenheter i ett ämne som är förhållandevis privat och känsligt. Olga tycker att läraren ”sku kunna skriva på ett lite annat sätt”. En möjlig tolkning är också att Olga efterlyser mer konkret och specifik respons.

övriga händelser: jag håller med till en viss del

(kasper10c): ”**Man kan ju inte kommentera allt.**” Ja, det håller jag nog med om, jag FÖRSÖKTE få, men det blev det blev sådär ... automatiskt så att jag tog med lite nästan nästan ... i princip ALLT som det där. Det håller jag nog med om att jag kunde ha varit mera som kortfattad i DET avseendet.

(5E) nyckelhändelse (kent19b): han har så slarvig handstil

	(19)	(19)
	(a) Något oklar analys	
	inget om bild-	
	kompositionen	
	(b) - horisontlinje	
	(c) - diagonal	
	(d) - betraktarsynvinkel	
	(e) - teknik ²¹¹	

Sen står det ... ”kaaastlinje”. (skratt) Int vet jag vad det står. ”Konjuktlinje” ... ”låångjooktlinje”. Jag vet int vad det står. Kanske det står ”konlångsöktlinje”. (skratt) Jag tänker, alltså jag drar mina slutsatser utgående från det här med bildkomposition, att det står ”horisontlinje”. [...] Nog läste jag igenom kommentarerna men int... man måste ju sitta femton minuter och koncentrera sig först förrän man ens ser vad det STÅR. Han har så slarvig handstil. Det tycker jag är fel av en lärare. De sku nog borda ha bättre handstil. Man ska klaga mycket, när man en gång är ung. (kent19b)

Kent ondgör sig över att ”man måste ju sitta femton minuter och koncentrera sig först förrän man ens ser vad det STÅR” och beskyller läraren för att ”han har så slarvig handstil”. Kent anser att lärare borde ha en läslig handstil för att han överhuvudtaget ska orka ta sig an lärarens respons.

²¹¹ Ordet ”teknik” först stavat med ä, sedan överskrivet med e.

liknande händelser: han har så slarvig handstil

Och sen ”befruktningsbar”. (skratt) Nå int ser jag ... ”behabtsarsynkel”
”betraktar- ... betraktarsynvinkel”. ”Betraktarsynvinkel”. ... (kent19d)

Läraren skriver ”Du för ... Du för nog till viss del” ... nej, ”Du för nog till viss del dialog med” ... vad står det? ”Boa, bau” (skratt) Jag ser int. (skratt) ... ”texterna” ... Jag vet int vad det står... ”men du kunde ha haft ... flera kommentarer och exempel till texterna.” (olga11)

”Du kommenterar ... nog ... texterna ... i viss mån, men du talar också om mycket annat som inte direkt är en kulturkollision.” ”Du hade” VA! ”Du hade” vad står det? ... ”Du hade” Vad står det? (skratt) ”Du hade” VA? (skratt) ”klinnat, klimmat”? VA E DE DÄR? Ingen aning! ”Du hade blåblå (skratt) bra före exempel på stereotyper på sid. tre till fyra ... nu i stället tala om när det därför kan bli en kollision och hur man kunde undvika dem.” Nej ... ”Du hade hmhm ... bra före exempel på stereotyper.” ... ”FÄRRE exempel på” ... ”Du hade ... KUNNAT HA! ... färre exempel på stereotyper på sid tre till fyra” ... ”du”, ”nu”? (skratt) ”Och” tror jag det är ”och ... i stället tala om när det därför kan bli en kollision ... och hur man kunde undvika den”. (skratt) (cecilia17)

Samtliga berättelsesekvenser ovan (kent19d, olga11, cecilia17) bekräftar nyckelhändelsen: **han har så dålig handstil**. Sekvenserna kommenterar innehålls- och genrerelaterad respons, där responsen är en så kallad slutkommentar. Kent säger med ett skratt: ”Nå, int ser jag.” Olga undrar: ”... vad står det? [...] (skratt) Jag ser int. (skratt) ... [...] ... Jag vet int vad det står...” Cecilia utbrister: ”VA E DE DÄR? Ingen aning!”

Risken är överhängande att eleverna struntar i de svårtolkade slutkommentarerna och resonerar som Kent:

Int orkar jag riktigt läsa vad det står här, såg bara vad jag fick för vitsord och sen bara att ”Nää int orkar jag” för jag fick så bra i det där andra så. (skratt) Jag fick ändå tio i kursen. (skratt) Så vad är det för skillnad då? (kent19b)

Sifferbetyget är det enda som intresserar, särskilt om lärarens handstil är otydlig.

(5F) nyckelhändelse (kent19a,c): jag vet int vad det betyder

	(19)	(19)
	(a) Något oklar analys	
	inget om bild-	
	kompositionen	
	(b) - horisontlinje	
	(c) - diagonal	
	(d) - betraktarsynvinkel	
	(e) - teknik ²¹²	

²¹² Ordet ”teknik” först stavat med ä, sedan överskrivet med e.

”Bildkompositionen”, jag vet int ens vad det betyder sånt där. Jag har int så lätt att ... att analysera bildkompositionen om jag inte vet vad det betyder. (kent19a)

Så står det ”diagonal”. Jag vet int vad det betyder. ... Int vet jag vad han vill med en diagonal. Kanske han vill ha en diagonal i bilden? (Kent19c)

Berättelsesekvenserna kent19a och kent19c är de enda på den genre- och innehållsrelaterade textnivån, där informanten inte förstår innebörden av ett isolerat begrepp. Liknande berättelser av icke-förståelse hittas närmast på de lägre textnivåerna. I kent19c kan det vara så att Kent inte förstår själva innebörden i begreppet ”diagonal”: ”Jag vet int vad det betyder.” Men det kan lika gärna handla om en icke-förståelse av hur begreppet ska tillämpas i sammanhanget bildanalys: ”Int vet jag vad han vill med en diagonal. Kanske han vill ha en diagonal i bilden?” Samma tvekan uttrycker Kent i kent19: ”Jag har int så lätt att ... att analysera bildkompositionen om jag inte vet vad det betyder.” Avsaknaden av liknande och övriga händelser är också ett resultat. Frånvaron av dessa kan tolkas som att lärarresponsen på den här relativt globala innehålls- och genrerelaterade textnivån är begreppsmässigt förstälig, förutsatt att eleverna lyckas avkoda lärarens handstil.

(5G) nyckelhändelse (kent11): han vill att jag ska tycka som honom

	... skall väcka många tankar och känslor.	
(11)	Väntan, men på vem? Vilka?	(11)
	- tretalet	
	- ett tänt ljus av tre	
	Den kanske viktigaste tanken såväl ...	

”Väntan, men på vem, på vilka? Tretalet, ett tänt ljus av tre.” Jag tycker att jag har kommenterat det där redan i texten. Att det är ”ett tänt ljus” och så har jag besvarat olika frågor varför det kan vara just så. ”VÄNTAN” har jag int alls tänkt på, vem han sitter och väntar på för att MIN uppfattning av målningen är int nån ”VÄNTAN, men på VEM”? Int har jag nån uppfattning av nåt sånt jag int. Och på ”VILKA” finns det int nån uppfattning alls för jag ser int bilden som nån sån. Så här har läraren OTROLIGT fel för att man kan tolka hur man vill. ... Och vi kommer nog sen till nå värre. Jag är lite arg på honom där men jag ids int gå ... och ... JOMA²¹³ om nåt sånt. Tretalet? Det är säkert för att det är tre ljus som int var tända ... på den där målningen. ETT var tänt. Det var fyra ljus²¹⁴. Han vill att jag ska tycka som honom, att ankan väntar på nån i båten. Men jag VILL INT tycka så. Jag vill tycka att det är en återspeglning av livet i den där bilden. Och väntan – det är OTROLIGT FEEL. Det är HANS uppfattning och han behöver int blanda sig i vad jag tycker. Han ska bara rätta grammatik. Int kan han klaga på min story om jag int har tagit upp det som han vill att jag ska ta upp eftersom man sku TOLKA bilden, det var det som var frågan. Han kan ju IFRÅGAsätta mig varför jag har tolkat på ett visst sätt men han kan int sätta TILL vad jag sku borda tolka ännu för att tänk om jag int

²¹³ Motsvaras av ”klaga”, ”jalma” eller ”gnälla”.

²¹⁴ Stenvalls oljemålning *Waterhouse* (1993) gestaltar tre ljus i fören av en båt, varav ett ljus är tänt. Läraren har alltså rätt i sitt påstående, medan Kent minns fel.

VILL tolka väntan. För jag tycker int att väntan har nånting med den där bilden att göra. (kent11)

I responsmarkör (11) efterlyser läraren fördjupning av analysen genom att ställa en fråga ”**Väntan, men på vem?**” med en påföljande alternativ utvidgning ”**Vilka?**”. Därefter ger läraren två nominalfraser som syftar till att hjälpa Kent i hur han kunde gå vidare med att analysera denna ”**Väntan**” genom att fundera vidare kring tretalsmotivet och det tända ljuset.

Kent har inga problem med att vare sig avkoda eller förstå lärarens respons. Däremot går han genast till försvar genom att påpeka att han redan bearbetat tretalstematiken. Kent protesterar starkt mot lärarens tolkningsförslag: ”’**VÄNTAN**’ har jag int alls tänkt på, vem han sitter och väntar på för att MIN uppfattning av målningen är int nån ’**VÄNTAN, men på VEM?**’ Int har jag nån uppfattning av nåt sånt jag int. [...] Så här har läraren OTROLIGT fel för att man kan tolka hur man vill.” Kent upplever sig överkörd av läraren och att denne underkänner Kents egna åsikter: ”Han vill att jag ska tycka som honom, att ankan väntar på nån i båten. Men jag VILL INT tycka så.” Kent inte bara opponerar sig mot lärarens tolkning. Han förmår också tydligt redogöra för sin egen ”att det är en återspeglning av livet i den där bilden”. Att läraren har sin tolkning kan Kent respektera men däremot inte att läraren har invändningar mot hans egen tolkning: ”Han ska bara rätta grammatik. Int kan han klaga på min story om jag int har tagit upp det som han vill att jag ska ta upp eftersom man sku TOLKA bilden, det var det som var frågan²¹⁵.” Kent uttrycker därmed klart lärarens roll i respons-sammanhanget. Läraren ska röra sig på mer lokala textnivåerna och fungera som normväktare, helt enkelt värna om det korrekta språket. Trots allt ger Kent uttryck för en viktig distinktion beträffande lärarens responsarbete när han säger: ”Han kan ju IFRÅGAsätta mig varför jag har tolkat på ett visst sätt men han kan int sätta TILL vad jag sku borda tolka ännu för att tänk om jag int VILL tolka väntan.”

Kent har inget emot att läraren kritiserar tolkningen i sig. I själva verket opponerar han sig emot att läraren kommer med, som Kent ser det, egna tolkningsförslag eller tillägg. Med andra ord skulle Kent tåla en rakare kritik än lärarens sätt att ställa ett slags mildare utvidgande frågor för att indirekt uttrycka kritik mot befintlig tolkning. Med den här behandlingen upplever sig Kent kränkt och överkörd i och med att läraren ger bilden av att sitta på något slags facit för den riktiga analysen. Kent vägrar att acceptera den normerande diskursen, vilket även fortsättningen på responssträngen är ett tydligt uttryck för.

²¹⁵ Skrivuppgiften (Studentexamensnämnden, 2000) formuleras enligt följande: ”1. På materialhäftets pärmsidor finns fyra bilder av finska konstnärers verk, två skulpturer och två målningar. Välj någondera av uppgifterna: A. Analysera och tolka ett av konstverken på pärmsidorna. Egen rubrik. Eller: B. Konstverk väcker tankar, känslor och frågor. Studera ett eller flera av konstverken på häftets pärmsidor och på s. 8. Egen rubrik.” Kent har valt det senare alternativet, uppgift 1B.

liknande händelser: han vill att jag ska tycka som honom

Responssekvenserna kent18a–d och kent19a–e är omfattande varför jag här citerar endast utdrag. Stora delar av mustiga motargument och väl artikulerade försvarstal återfinns i responsberättelse Kent (avsnitt 5.1.7).

Läraren vill att jag ska skriva ”Filosofiska aspekter på Kaj Stenvalls Waterhouse.” Han vill ha det mera strikt och fint. Men eftersom det var en tolkning igen så ville jag ha nån egen rubrik dit. Och det stod dessutom lägg egen rubrik och nu har jag säkert fått minus för att jag har haft rubriken ”På väg hem”. Jag sku ha måsta förklara varför jag hade rubriken ”På väg hem”. Men det har jag gjort men på mitt eget lilla sätt. Läraren sku borda tänka sig lite för vad han gör. Jag tycker att han sku int borda klaga över min rubrik eftersom det finns nog en förklaring men han har säkert glömt bort vad han har läst. Så är det. Lärare glömmor vad de har läst. De bara rättar. De sitter och kollar och så skriver de nå såna där kommentarer och så orkar de int riktigt bry sig. Eller så har jag fel. Men efter en sån där kommentar så tror jag att jag har rätt. (kent18a)

Kent ifrågasätter lärarens respons. Han anser sig ha rätt till sin egen rubrikformulering, vilken han helt riktigt grundar i uppgiftsbeskrivningen som efterlyser egen rubrik. Läraren har enligt Kent inte gjort sitt responsarbete på ett övertygande sätt. Kent tvivlar på läraren som en engagerad och närvarande läsare, eftersom denne mest förefaller att korrigera och ge pliktskyldiga kommentarer som inte innehåller övertygande substans om närläsning.

Kanske det var det som var Waterhouse. KANSKE det var så. Men nu har jag ju lämnat bort det. Men int behöver det nu dra ner sådär mycket betyget int. Hm. (kent18b)

Kent drar paralleller mellan påpekade brister i innehåll och sämre betyg.

Och så ”väntan”. Det ska han fullständigt, ursäktat uttrycket, SKITA i, för att det skriver jag så mycket jag vill om och där kan han int säga nåt. (kent18c)

Kent reagerar närmast aggressivt på lärarens innehållsrelaterade respons. Läraren ska enligt Kent ”SKITA i” i hans val av analys och tolkning.

Och så ”**hoppet om en kommande lycka**”, LIKA dålig kommentar. Så, de två (c, d) var alltså FEL kommentarer. Det är fel kommentarer för att (skratt) ... uppsatsen sku handla om en tolkning av en bild och eftersom jag tolkar precis hur jag vill i bilden så kan han int VETA om jag har glömt bort att tolka ”väntan” eller ”**hoppet om en kommande lycka**” och jag har int glömt bort det för jag ville int tolka nån ”väntan” eller ”**kommande lycka**”. Jag ville tolka LIVET i bilden så därför är de fel de där kommentarerna angående mina skrifter. Kanske de int är fel grammatiskt. Grammatikaliskt. ... Men de är fel. (kent18d)

Än en gång underkänner Kent lärarens responsarbete; läraren ger ”dåliga” och ”FEL kommentarer”. Kent artikulerar medvetet för sitt eget val att tolka in en livstematik i motivet och underkänner lärarens påpekanden om teman som väntan och lycka.

I de fem följande berättelsesevenserna (kent19a–e) reagerar Kent på lärarens användning av bildkonstnärliga analysbegrepp som bildkomposition, horisontlinje, diagonal, betraktarsynvinkel och teknik. Två av begreppen, bildkomposition och diagonal, är obekanta för Kent. Det är också tvivelaktigt om han förstår innebörden av betraktarsynvinkel: ”Ur MIN synvinkel, men då ska jag

tydiligen betrakta HANS också eller vad menar han?”. I kent19a börjar han själv tvivla på skrivuppgiftens instruktioner: ”Kanske jag sku ha tolk- analyserat bildkompositionen då? Jag minns int vad det stod. Jag tror det stod tolka, eller stod det tolka och analysera eller tolka eller analysera.” Enligt materialhäftet (Studentexamensnämnden, 2000) efterlyses inga av lärarens begrepp i skrivuppgiften. Instruktionen anger enbart att skribenten ska ”studera” konstverket av Stenvall. Enligt min tolkning avser läraren med goda avsikter att utvidga Kents analytiska begreppsapparat och visa på ytterligare perspektiv av möjliga tolkningar. Kent uppfattar ändå situationen på ett helt annat sätt.

”**Något oklar analys, inget om bild-** ... öh ... **-kompositionen.**” ... Men nu var det ju så att uppsatsen var tolka och analysera. ”**Något oklar analys**”, tolkningen måste ju vara bra då om man int ... Kanske jag sku ha tolk- analyserat bildkompositionen då? Jag minns int vad det stod. Jag tror det stod tolka, eller stod det tolka och analysera eller tolka eller analysera. Jag minns int. Men ”**något oklar analys**” anser han här då. ”**Bildkompositionen**”, jag vet int ens vad det betyder sånt där. Jag har int så lätt att ... att analysera bildkompositionen om jag inte vet vad det betyder. ”**Något oklar analys**”. Nå han får väl tänka vad han vill. Jag tycker att jag har analyserat som jag bäst ... för att ... tiden tog ju slut här också. Jag hade ju suttit över två timmar och skrivit nu sen då för att jag sku nog ha kunnat skriva fyra sidor till om jag sku ha haft TID. Och så sku jag kanske ha fått fram nåt sånt där som han tycker att jag sku borda ha. Kanske jag sku ha kommit på att jag ska förklara Waterhouse också. (kent19a)

Kent uppfattar lärarens respons som ytterligare krav i en redan framför allt tidspressad skrivsituation. Han är tydligt irriterad på läraren, delvis över det obegripliga begreppet bildkomposition, delvis över att läraren tycks ha orealistiska förväntningar på en skrivuppgift under de tidsbegränsande omständigheterna.

Jaha, men jag tycker jag har förklarat horisontlinjen TRE gånger redan. Jag tycker att jag har sagt att det är suddigt längst bak och det betyder att horisonten är suddig där och sen blir det ljusare och ljusare och så blir det en ny horisontlinje varje gång tills man kommer längst fram. Då har han fel där då igen. (skratt) Jag tycker att man ska int rätta sådär när man int vet vad man pratar om. Jag sku borda ha honom här nu så sku jag kunna säga åt honom hur det ligger till. (kent19b)

Irritationen växer. Kent tar sin text i försvar. Han visar på ställen i texten där han själv anser att han analyserat lärarens efterlysta horisontlinje. Protesten växer och Kent menar att läraren har ”fel där då igen”. En andra gång underkänner han lärarens responsarbete och anser att läraren brister i sin närläsning av texten.

Så står det ”**diagonal**”. Jag vet int vad det betyder. ... Int vet jag vad han vill med en diagonal. Kanske han vill ha en diagonal i bilden? (Kent19c)

”**Betraktarsynvinkel**”. ... Int vet jag vad han menar med det heller int. Ska jag betrakta en synvinkel? Jag tycker att jag har gjort det, det är jag som ser på bilden och tolkar den. Ur MIN synvinkel, men då ska jag tydligen betrakta HANS också eller vad menar han? (kent19d)

Sekvenserna kent19c och kent19d visar att lärarens begrepp är obegripliga för Kent. Han undrar än en gång: ”Vad menar han?”.

Och sen har han skrivit ”teknik”. . . . Hur han har målat. Han vill att jag ska ha lite mera analys här. Det är det som är pointen²¹⁶ med hans punkter här. Han vill att jag ska tänka mera på det här också. Men nu var det ju så att om jag ska hinna tänka på en massa sånt också så sku jag borda ha ännu två timmar att skriva. (kent19e)

Kent sammanfattar själv responsmarkörerna (18a–d) och (19a–e) med ”att läraren vill att jag ska ha lite mera analys här” och att en fördjupad analys är själva poängen med lärarens digra och ambitiösa slutrespons. Däremot reagerar Kent än en gång på lärarens orealistiska förväntningar på skrivsituationen. Mera tid hade krävts.

övriga händelser: han vill att jag ska tycka som honom

(cecilia1): Eller jag vet int riktigt. Nå, nog tycker jag att kulturkollisioner kan ske när som helst så här. Kanske han då int tycker det.

(cecilia4): (skratt) Men alltså, jag tyckte att det kommer fram sen här SENARE i uppsatsen så här. Men att han kanske då int tyckte det. (fniss)

(cecilia14): Som då det är sånhär att man ska skriv som egna åsikter och sånhär vad man själv tycker och sånt, så tycker int jag att läraren kan som bedöma det.

(cecilia16): Men det har jag märkt just att då man ska skriva nån . . . sånhär uppsats så är det oftast om man int har . . . sån här samma åsikter som läraren . . . så drar det också ner på vitsordet. Så det tycker jag är JÄTTEfel för det var MASSOR som hade . . . just för att om vi har på timmen att vi ska kommentera nånting att ”vad tycker DU?”. Sen om man säger vad man tycker så ”nä, nä”.

(jani30): Det är ju bara elever som får höra det där tror jag. (fniss) När läraren kommer så då är man tyst. (skratt) [...] Vänta nu. (skratt) . . . alltså POÄNGEN är det att man kan svära när som helst. Eller som . . . vi ungdomar . . . int ska jag nu säga att vi bara pratar skit men vi är som vana vid att det ibland kommer sånt där helt plötsligt och vi reagerar int desto värre. Det är DET som är poängen. Int, int att det är värre än i svenska.

(Pia skrivberättelse, K-C, s. 174): Jag tycker det är hemskt svårt för det finns så mycket man kan skriva om, så att hitta det där bra, som skulle ha en bra story, nån bra juttu²¹⁷ och som skulle intressera läraren.

(Pia skrivberättelse, K-C, s. 175): Om man vet hur läraren är, så kan det vara så att man skriver om nånting som man vet att läraren tycker om. [...] Det är liksom ganska otänkbart för mig att skriva bara sådär, utan att tänka på vad man får för vitsord. Man vet hur vissa lärare . . . man vet att det finns nån grej som de tycker om. Man vet att äldre lärare inte kanske vill ha någån såna där moderna grejer sådär. Så då vet jag att jag skriver inte om nåt sånt.

5.2.6 Skrivsituationsrelaterad respons

På responstriangelns mest globala nivå ligger respons som omfattar skrivsituationen, allt från konkreta omständigheter som fysiskt rum och tids-

²¹⁶ Motsvaras av ”poängen”.

²¹⁷ Finskt lånord för ”vits, historia, grej, artikel, inslag, programinslag” (af Hällström-Reijonen & Reuter, 2008, s. 90).

ramar för skrivhandlingen till skrifthändelsens kulturella och sociala ramar. Hit hör även aspekter som textens syfte och dess mottagare.

Inledningsvis kan jag konstatera att respons på den mest globala textnivån är synnerligen ovanlig i den här studiens empiri. Kasper är den enda av informanterna som enligt min mening fått en skrivsituationsrelaterad respons. Den aktuella responsen i Kaspers uppsats har av läraren getts som en sammanfattande kommentar efter att han läst uppsatsen. Till skillnad från de sju övriga uppsatserna har Kaspers text försetts med ett pappersark, ett slags responsark²¹⁸, som häftats fast ovanpå uppsatsen, på vilket den sammanfattande kommentaren står. Därmed blir lärarens globalt relaterade kommentar det första²¹⁹ Kasper möter, innan han tittar på sin egen text. Läraren bemödar sig alltså om att synliggöra och lyfta fram sin skrivsituationsrelaterade respons på en central första plats. Responsarket ser ut som följer:

	(10)	
	(10a) 4. Är statistiken att lita på?	(10 a–e)
	<i>Kasper X-son</i>	
	(10b) Uppgiften är inte alldeles lätt eftersom det gäller att avgränsa materialet. (10c) Man kan ju inte kommentera allt. (10d) Problemet är rubrikens frågeställning huruvida man kan lita på statistiken. Din uppgift är då att bevisa det eller motsatsen med vilka argument som kan komma ifråga. Naturligtvis får du komma med egna åsikter också, men på något sätt skall du bevisa att rubriken har rätt eller fel. (10 e) Ge akt på meningsbyggnaden.	

²¹⁸ Det så kallade responsarket är inte av det systematiska slag som Hoel (2000, s. 269) utformat, utan enbart ett av läraren bifogat papper med lärarrespons av summerande karaktär.

²¹⁹ Responsmarkör (10) har grafiskt placerats sist och inte först i återgivningen av Kaspers uppsats med tillhörande respons (avsnitt 5.1.6). Responssamtalets kronologi har här varit den ledande principen, eftersom jag i intervjusituationen bedömde det som onaturligt att inleda med den sammanfattande kommentaren, innan vi samtalat om de responsmarkörer som föregår denna. Man kan också se att responssekvenskensen (kasper10a–d) upprepade gånger återanknyter till det tidigare samtalet, varför det hade varit lika onaturligt att inleda responsberättelsen med denna sekvens.

Responsmarkör **(10a)** fungerar som ett slags överskrift för responsarket och anger skrivuppgiftens nummer samt rubrik. **(10b)** tar fasta på uppgiftens utmaningar eller syfteskav samt behovet av att avgränsa textens innehåll i förhållande till materialet. **(10c)** påpekar de innehållsliga begränsningar som en uppsats bär på. **(10d)** tolkar jag som en utveckling och fördjupning av **(10b)**, där uppgiftens syfte problematiseras ytterligare genom att läraren tar fasta på rubriken. Läraren efterlyser ett klarare ställningstagande i förhållande till rubriken och mindre av Kaspers egna tankar kring ämnet. Enligt min tolkning är det responsmarkörerna **(10b)** och **(10d)** som kan placeras på den mest globala skrivsituationsrelaterade textnivån, varför det också är dessa som lyfts ut ur helheten i det här avsnittet. **(10c)** svarar mest mot den innehållsliga textnivån och **(10e)** mot den syntaktiska textnivån.

Kaspers berättelsesekvenser (kasper10b–d) är långa och omständliga. I sina reflektioner flyter han mellan olika textnivåer, vilket också tidigare förekommit på de lägre textnivåerna. Jag väljer här att återge de mest centrala citaten, medan helheten återfinns i responsberättelsen.

(6A) nyckelhändelse (kasper10d): på RÄTT sätt men om FEL saker

På ett sätt har jag nog varit ute och seglat lite tror jag. Eller jag har som skrivit säkert på RÄTT sätt, men om FEL saker. Man ser det nu då man har ... då man har mera som tid att ... då man har haft tid att tänka efter lite ... som nu. För det slår ju en då man ... eller som då jag fick ut som att ... eller int tror jag att jag tänkte på så mycket att ... eller som varför läraren hade som skrivit det där. Det är lite, det är lite så där som med allt att man kanske blir lite häpen i början men sen börjar man förstå det. (kasper10d)

I samband med funderingar kring skrivuppgiftens syfte och avgränsningar samt efter en återanknytning av mig till rubriken **(10a)** konstaterar Kasper att han ”varit ute och seglat lite”. Kasper ger uttryck för att han egentligen inte funderat så mycket på vad läraren kan ha avsett med sin respons, men att han förstår mera då han tar sig tid ”som nu” att under responsamtalet reflektera över responsen. Responsamtalet kan ses som en tid och en plats för reflektion över de egna skrivhandlingarna i förhållande till en läsares röst. Kasper vill trots allt äga texten trots att han förstår lärarens synpunkter; han ger läraren rätt i att han inte hållit sig inom uppgiftens anvisningar och rubrik men att han ändå skrivit ”på RÄTT sätt men om FEL saker”.

liknande händelser: på RÄTT sätt men om FEL saker

Nå ... ja, läraren tänker på det sättet säkert att jag sku ha tolkat materialet på ett annat sätt, eller som ha använt det, eftersom ... i det här fallet så tog jag ju som ... jag tog som då det gäller den där första texten så såg jag på tabellerna och såg om jag höll med om det eller inte. Det tror jag ... det var ju int riktigt det som var säkert meningen men. (kasper10b)

I nyckelhändelsen ovan (kasper10d) konstaterar Kasper att han skrivit ”på RÄTT sätt men om FEL saker”. Grunderna till hans slutsats kan bland annat hittas tidigare i responsamtalet (kasper10b), närmare bestämt i den liknande händelsen ovan. Läraren efterlyser i enlighet med rubriken ett klarare ställningstagande för eller mot statistikens pålitlighet, medan Kasper insiktsfullt

ser att han ”sku ha tolkat materialet på ett annat sätt”. Han ser att han i första hand utgående från sina egna åsikter tagit ställning till sakinnehållet i statistiken eller funderat på om han ”höll med om det eller inte”. Kasper medger att han inte tagit ställning till problematiken kring statistikens pålitlighet.

övriga händelser: på RÄTT sätt men om FEL saker

(olga9): Nå, det hör ju till alltid att man ska lägga sin egen ... åsikt till när man analyserar nånting [...] Men jag tänkte att man kanske int måste analysera varena sak. [...] Nog sku jag ha kommit på, men jag tänkte förstas int noggrannare ... på att analysera drömmar och sånt. Men om jag sku ha kommit på det så nog sku man ha kunna gjort det. Att nog sku jag ha kommit på nånting att berätta om det nog.

(olga11): Jag kanske har tagit flera exempel ur texterna, men jag har int analyserat enskilt för varje sak som jag har tagit fram. Alltså jag har tagit flera exempel och såna här synpunkter ur texten, men jag har int själv analyserat varena en skilt för sig. Alltså jag har lagat²²⁰ som nån helhet. Och så har jag kanske int gett exempel då som han skriver ... till varena en. Men nog tycker jag att jag har gett nånstans exempel nog.

(6B) nyckelhändelse (kasper10d): svårare än jag trodde

Läraren säger att ”**Problemet är rubrikens frågeställning huruvida man kan lita på statistiken. Din uppgift är att bevisa det eller motsatsen med vilka argument som kan komma ifråga. Naturligtvis får du komma med egna åsikter också, men på något sätt ska du bevisa att rubriken har rätt eller fel.**” Jaa, vad säger han här? Jag tror läraren menar som på nåt sätt att ... hur man som ska tolka de här resultaten och försöka som ... eller då man ser en statistik och så ser man att nåja de har gjort en undersökning att den är väl rätt då eftersom ... eller det är väl på nåt sätt att AVgränsa att vad är det som ... eller i så fall måste man ju som säkert formulera VARFÖR man tycker det ... och att om det kan finnas några såna där detaljer som kan bevisa motsatsen och liknande. Så att det är nog säkert ganska så där att läsa mellan raderna. Så att jag tror nog kanske att jag gjorde det där LITE ... i nån del av den där texten men ... Jag tror nog att jag sku ha måsta göra så på HELA. Det var just då det var nån ... en ganska stor procent eller nåt liknande ... där det stod att det finns inga problem alls ... antingen så kan det vara som att de int har problem eller så är det så att det tystas ner. Så att jag TROR det var säkert så jag borde i huvuddrag ha skrivit hela uppsatsen. Att så här i efterhand så tror jag nog att det var att ifrågasätta som var uppgiften och om man tänker på DET sättet så verkar det nog vara svårare än vad jag trodde den där ... den där uppgiften. (kasper10d)

Kasper funderar här utgående från lärarresponsen vidare på uppgiftens egentliga syfte. Han inser att han borde ”tolka resultaten” mer utförligt, han borde ”formulera VARFÖR” det vill säga motivera sina tolkningar. Att ”AVgränsa” och ”läsa mellan” raderna är enligt Kasper också aspekter som är önskvärda. Han tycker ändå att han lyckats tolka en del av ”texten”, alltså det bifogade textmaterialet, men att han borde ha gjort det på ”HELA” materialet, vilket i och för sig motsäger avgränsningsambitionerna. Till slut landar Kasper i en tydligt formulerad medvetenhet om att syftet var att ”ifrågasätta” statistiken som

²²⁰ Finlandism, betyder här ”gjort” eller ”skapat” (af Hällström-Reijonen & Reuter, 2008).

kunskapsform och att skrivuppgiftens syfte i så fall var ”svårare än vad jag trodde”.

Kaspers progression i förhållande till lärarresponsen är tydlig. Genom att ta sig tid, vrida och vända på lärarresponsen så skapar han ett dialogiskt förhållningssätt till läraryttrandet. Responsen för Kaspers tänkande framåt tack vare att han är öppen för lärarens synpunkter och bemödar sig om att göra dem begripliga. Lärarens respons blir med andra ord en tillgång i Kaspers problematisering av och medvetandegörande om rubrikens och uppgiftsformuleringens betydelse för den kommande uppsatsens syfte och innehåll.

övriga händelser: svårare än jag trodde

(ninni2): Fast min uppsats ändå bygger på att hon [artikel förf., min anm.] har rätt så måste jag kommentera nånstans. ... Men det är svårt tycker jag så. Det är så mycket att tänka på sådär. Det är så med alla essäsvar att man måste se det ur så många olika synvinklar och sen att försöka få ihop det till en text är inte alltid så lätt, tycker jag.

(olga9): Jag hade också lite svårt att skriva exempel. Ge exempel på nån dröm eller liksom. (fniss) Det hade jag också lite svårt att förstå där. Kanske han menar nåt exempel från vardagen liksom vad man drömmer.

(6C) nyckelhändelse (kasper 10d): sista timmen på torsdag och på fredag

För jag hade nog ... jag hade som missförstått också lite den där rubriken. Det var nån annan RUBRIK som jag hade på den där så jag ändrade som i sista minuten ... eller jag märkte slutskedet att oj (skratt) jag har lite fel rubrik så tog jag och ändrade på rubriken. Så att ... så att det var ... det var int ... jag hängde int riktigt med där då men ... eller som jag kan ju int riktigt skylla ifrån mig, men det var just sådär sista timmen på torsdag och på fredag. Så att det var ju så att man hade ju annat att tänka på. Eller ja. (kasper10d)

Här ringar Kasper in de mindre tillfredsställande situationskontextuella omständigheter som skolskrivandet ofta består av. Skrivandet sker under en viss schemalagd tid, i Kaspers fall under den minst gynnsamma ”sista timmen på torsdag och fredag”. Skrivprocessen tycks med andra ord ha delats upp på två olika tider och dagar, dessutom under eftermiddagstimmar i veckans två sista dagar före helg. Därtill fattar Kasper beslutet att ”i sista minuten” byta rubrik, eftersom han verkar bli osäker på om han löst skrivuppgiften på ett tillfredsställande sätt. Beslutet sker snabbt och han ”hängde int riktigt med”. Mot den här situationskontextuella bakgrunden är det mer än förståeligt att uppsatsen missar rubrikens syfte.

liknande händelser: sista timmen på torsdag och på fredag

Jag ser lite på lärarens kommentarer men ... Jag läser nog igenom kommentarerna, men int gör jag som vi har gjort nu att vi har gått igenom, utan jag ser igenom det här och säger ”Okej” (skratt) och så lägger jag undan pappret. (skratt) För att ... det det blir sådär automatiskt att man som ... int tänker jag på så värst mycket att antingen blir jag som glad eller lite lite (skratt) på dåligt humör av det här, men nåja nå, nog accepterar jag det sen nog. (kasper10e)

På samma sätt som skrivsituationen är tidsmässigt och fysiskt kringskuren, så gäller det samma för utgivningstillfället av uppsatsen. Kasper ”ser lite” på responsen. En relativt snabb titt i uppsatsen avslutas med ett ”Okej”, varefter han ”lägger undan pappret”. Lärarens respons accepteras relativt lättvindigt om den ens blir internaliserad. Att fråga upp oklarheter eller visa på alternativa tolkningsmöjligheter verkar inte vara aktuellt.

Övriga händelser: sista timmen på torsdag och på fredag

(PIA10): Jag är lite besviken på mig själv sådär att jag int liksom, faktiskt int försökte mera för det var nog sådär att jag rev ihop den där sådär i sista minuten. (skratt)

(kent19a): Jag tycker att jag har analyserat som jag bäst ... för att ... tiden tog ju slut här också. Jag hade ju suttit över två timmar och skrivit nu sen då för att jag sku nog ha kunnat skriva fyra sidor till om jag sku ha haft TID. Och så sku jag kanske ha fått fram nåt sånt där som han tycker att jag sku borda ha. Kanske jag sku ha kommit på att jag ska förklara Waterhouse också.

(olga11): I början ... det tog länge för mig att hitta en rubrik som jag skulle ta. ... Och jag tyckte att det fanns int så myki ... såna där viktiga saker att analysera.

(cecilia6): ”**Upprepning.**” (skratt) Ja, ja. Jag håksa²²¹ det där när jag fick ut uppsatsen. Men då man just har sådär att man har en timme eller så här på sig och sen så har man nästa timme, att man int får som skriva där hemma, så ska man bara fortsätta. Så blir det sådär att man upprepar. (skratt)

(ninni2): Jag har int sett de andras uppsatser. Vi tog bara uppsatsen och gick ungefär. Det var ... det var sista provet för dan. Då orkar man int så mycket mera.

(Ninni skrivberättelse, K-C, s. 166): Jag tycker alltså om att skriva uppsats. Okej, det är inte alltid så roligt om du vet att du inte får ta hem den utan måste få den färdig på den där timmen. Då känner du dig stressad och den blir aldrig lika bra som när du får fundera först och sen får börja skriva, när du vet vad du vill skriva.

5.2.6.1 Betyg

Det har tidigare konstaterats att uppsatsen är en högstatusgenre. Det här tar sig bland annat uttryck i en relativt omfattande respons, samt i att 23 av studiens 24 uppsatser har bedömts med sifferbetyg.

I responsamtalet ingick också en fråga om responsmarkör sifferbetyg enligt samma frågemönster som för de övriga responsmarkörerna. Förutom att lärarens betygsättning värderades av informanten, så uppstod naturligt ett slags sammanfattande reflektioner som ofta lade sig på den skrivsituationsrelaterade nivån. I det som följer presenterar jag berättelser i anslutning till betyg enligt samma narrativa schema i nyckelhändelser samt liknande och övriga händelser.

Inledningsvis kan konstateras att informanterna uteslutande talar om ”vitsord” och inte om betyg. Begreppet är en finlandism och motsvaras av ”betyg” i sverigesvenskan och ”arvosana” i finskan (af Hällström-Reijonen & Reuter, 2008, s. 181). I den finländska skolan går betygskalan från 4 till 10, där 4 är underkänt betyg och 10 är högsta betyg (Luhtanen, 1993, s. 61). I materialet

²²¹ Finlandism, betyder här ”inse” eller ”fatta” (af Hällström-Reijonen & Reuter, 2008).

förekommer ibland ett slags dubbel betygskala, där betyget 6 motsvaras av 60 poäng, 7 av 70 poäng, 8 av 80 poäng och så vidare. Poängskalan motsvarar det gamla betygssystemet²²² i studentexamen.

Tabell 6. Individuella uppsatsbetyg och kursbetyg

informant	uppsatsbetyg	kursbetyg (medelbetyg)
Cecilia	7 (70)	8–8½
Ninni	9½	10
Olga	8– (78)	7–7½
Pia	8	9–9½
Jani	8	9
Kasper	8 (80)	8–8½
Kent	8	8–8½
Rami	8–	7–7½

Av sex uppsatser har åtta bedömts med betyget 8 eller 8–. En uppsats har bedömts med betyget 7 och en med betyget 9½. Betyget åtta definieras i *Grunderna för läroplanen i den grundläggande utbildningen 2004* (Utbildningsstyrelsen, 2004a, s. 260) som ”goda kunskaper”, för vilket ämnet modersmål och litteratur också formulerar en bedömningsprofil (s. 55–56). Kan jag härav dra slutsatsen att så gott som alla av studiens informanter är goda skribenter? En viss försiktighet kan vidtas vid bedömningen av betygets relevans. Det ligger heller inte i mitt intresse att inta en värderande hållning gentemot lärarnas bedömningskultur. Däremot består mitt intresse av att lyssna till informanternas berättelser i anslutning till betygen.

Cecilia med lägst betyg, säger att hon ”är int nöjd med vitsordet” (cecilia16). Ninni med högsta betyg konstaterar lakoniskt, att det ”är nog INT egentligen en SÅ bra uppsats som han säger i sina kommentarer och i vitsordet” (ninni2). Jani säger att ”jag vänta mig nog en nia”, samtidigt som han anser sig vara värd endast betyget 7 då läraren responderat med att språket är ”**rätt bra**” (jani39). Olga är överraskad över att hon inte verkar ha så mycket språkfel som annars och har inte så ”myki åsikter om vitsordet precis” (olga12). Kasper anser att betyget 8 är ”helt rätt- rättvist” och han är ”riktigt nöjd” (kasper9). Däremot anser Kent att han varit ”värd en nia” men han ”fick bara åtta då”, vilket han ändå avfärdar med ”int tar vi det så hårt int” (kent16). Pia är van med ”jättehöga vitsord” (pia10), och hon är inte nöjd med sin prestation, även om hon säger att hon förstår betygsättningen med tanke på lärarresponsen.

²²² Från och med våren 2007 är det finländska studentexamensprovet i modersmål och litteratur ett annat, så även betygskalan (Studentexamensnämnden, 2006a). Gymnasieskolans betygskala 4–10 kvarstår fortsättningsvis, medan man kan anta att i den mån examensskalan används i betygsättningen av elevtexter så har den gamla ersatts av den nya.

(6D) nyckelhändelse (olga12): man vill ju nog ha vitsord

Man vill ju nog ha vitsord så man vet vad uppsatsen är värd, eller hur man nu säger. Fast ... hm ... det är mest som jag ser på grammatikfel och sånt. Sen om läraren har några egna åsikter där jag int håller med eller nåt sånt så det tar jag int så hårt för det är ju hans personliga åsikt. Men just om jag har nåt stavfel eller nånting sånt. Det är det som jag tycker är viktigare att iaktta, nog för att man iakttar vad han TYCKER också men. Jag läser nog igenom alla kommentarer om jag förstår. Men jag förstod int av de där så riktigt myki. (skratt) (olga12)

Olga är entydig i att hon vill ha betyg på sina uppsatser. Betyget är ett sätt att ta reda på ”vad uppsatsen är värd”. I den mån Olga lyckas förstå lärarens respons, så läser hon igenom och begrundar den. Intressant är ändå att hon beaktar och bryr sig om lärarens respons på de mer lokala textnivåerna, ”grammatikfel och sånt” eller ”nåt stavfel eller nånting sånt”. Däremot närmast avfärdar Olga lärarens respons på mer global textnivå, eftersom hon ser den responsen som ”vad han TYCKER” eller ”hans personliga åsikt”. Uppsatsens värde mäts i första hand i ett sifferbetyg och i andra hand genom den övriga responsen. Den övriga responsen förblir i Olgas fall närmast obegriplig, eftersom hon ”förstod int av de där så riktigt myki” och därmed lämnar hon responsen därefter.

liknande händelser: man vill ju nog ha vitsord

Jag tror nog det drog ner ganska ordentligt att jag var inne på en annan fåra än vad jag borde. Så att int tror jag att jag förtjänar ... Som jag just diskuterade om det här hur man på riktigt skulle ha SKRIVIT den så tror jag nog säkert att jag skulle ha förtjänat lite bättre men ... i det här sammanhanget så är det nog helt rätt- rättvist. (kasper9)

I nyckelhändelsen (olga12) ovan verbaliserade Olga betyget som ett verktyg för att mäta uppsatsens värde. Kasper verbaliserar det enligt hans mening låga betyget som något han ”förtjänar” och det ”helt rätt- rättvist”, som ett mått på en jämförelsevis medioker prestation. Den här gången anser Kasper att ”inte tror jag att jag förtjänar” ett högre betyg än 8, eftersom han håller med läraren om att texten behandlade ”en annan fåra” än vad skrivuppgiften utlyste. Ett gott vitsord ska eleven således göra sig förtjänt av.

Alltså jag tycker jag var värd en nia för det här. Men jag fick bara åtta då. Jag är värd en nia för att jag hade så bra aspekter. Jag hade ju funderat så djupt i den här bilden. Jag tyckte att jag var så duktig. Så jag trodde att jag sku få nio då, men han har alltid varit svår den här läraren. Int kan man få nåt bättre än åtta och ett halvt i en uppsats med han UNGEFÄR. (kent16)

Kent är inne på samma linje som Olga om betyget som ett mått på uppsatsens värde och som Kasper om betyget som något eleven gör sig förtjänt av, men Kent driver resonemanget ännu längre. Han hävdar: ”Jag är värd en nia.” Han knyter med andra ord betyget tätare till sin personlighet än till sin prestation; Kent säger att ”jag hade ju funderat så djupt” och ”jag var så duktig”.

Nå antagligen anser han väl att det är en bra uppsats då, vitsordet är ju bra också för den så. Han kanske anser att jag är en bra skribent och att jag vet om det eller nåt sånt att jag int behöver så mycket kommentarer till det jag skriver. (ninni3)

Ninni ser i sin tur det höga betyget i kombination med utebliven respons som tecken på att hon är ”en bra skribent” och läraren utgår från att hon ”vet om det”. Lärarens tystnad, alltså utebliven respons, bekräftar den skrivande ambitionen i Ninnis personlighet, samtidigt som jag tidigare visat på att hon inte upplever sig tillfreds med de uteblivna utmaningarna och avsaknaden av progression och utveckling av den egna kompetensen. Ninni vill mer av läraren än tystnad och ett högt sifferbetyg.

Han hade fram de där vitsorden. (skratt) Han visade dom int, men han hade ju dom fram där då och så fick man gå och se vad man fick ... och så såg alla vad alla fick. Så där fanns en tia. (jani39)

Betyget kan alltså vara en måttstock för uppsatsens värde och i förlängningen för den egna personens värde. Att betyget därtill också kan vara ett sätt att mäta och jämföra sig med andra elever, ”så såg alla vad alla fick”, ger Jani uttryck för ovan. En tillgänglig resultatlista understryker jämförelsemönstret och elevernas möjlighet att placera in sig själv i hierarkin. Att ”där fanns en tia” är en central iakttagelse för en ambitiös och en i allmänhet högpresterande elev som Jani.

övriga händelser: man vill ju nog ha vitsord

(kent19b): Int orkar jag riktigt läsa vad det står här, såg bara vad jag fick för vitsord och sen bara att ”Nää int orkar jag” för jag fick så bra i det där andra så. (skratt) Jag fick ändå tio i kursen. (skratt) Så vad är det för skillnad då?

(Jani skrivberättelse, K-C, s. 180): Föräldrarna vill alltid se när man hämtar hem en uppsats eller nåt från skolan: ”Vad har du där? Vad är det för siffra? Är det nio eller tio? Int brukar de annars kommentera så mycket.”

(Jani skrivberättelse, K-C, s. 181): Inte är de [lärarna, mitt tillägg] ju riktigt förebilder, men det är ju de som säger... Det är ju de som ger vitsorden och berättar för mig att jag kan skriva.

(Pia skrivberättelse, K-C, s. 175): När jag skriver provsvar och skoluppsatser, [...], så då skriver jag för ett vitsord. Och det är ju egentligen inte någån bra men man gör ju det.

(6E) nyckelhändelse (olga12): läraren är int som en maskin

Eller det beror ju hemskt mycket också på läraren. Att ... ja, lärare ser ju på olika sätt och har olika åsikter och tycker att vissa saker är bra och ... att ... det är hemskt mycket deras egna åsikter som påverkar och ... läraren är int som en maskin som man lägger in dit uppsatsen och alla stafvel kommer ut. (fniss) (olga12)

Tidigare i resultatredovisningen²²³ har jag kunnat konstatera att informanterna har synpunkter på läraren som en responsgivare med personlig agenda. Olgas maskinmetafor träffar på ett talande sätt lärarläsaren som en tolkande människa i första hand och ingen maskin. Läraren framställs som den subjektivt tolkande andra och ingen själlös instans med objektiva läsarmått. I Olgas fall blir lärarens subjektiva läsning en faktor som helt klart påverkar betyget: ”Det är hemskt mycket deras egna åsikter som påverkar”.

²²³ Även i Kronholm-Cederberg (2005) konstaterar jag att den enskilde läraren personifierar och upprätthåller normen för det goda språket och den goda texten.

liknande händelser: läraren är int som en maskin

Men det har jag märkt just att då man ska skriva nån ... sån här uppsats så är det oftast om man int har ... sån här samma åsikter som läraren ... så drar det också ner på vitsordet. [...] Lärarna borde som ta bort sin egna såna här, vad dom har för såna här åsikter. Jag tror att den här läraren har haft ... en annan åsikt. [...] Lärarna tycker ju int om då man typ HAR en annan åsikt än vad dom har [...] Han har som att hans åsikter är rätt. Sån här. Jag har ingen aning hur man ska skriva uppsats med tanke på det här. (skratt) Ingen aning för då är ju ens egna åsikter, man kan ju inte börja fundera att vad tycker läraren om det HÄR nu då. (cecilia16)

Cecilia ger på liknande sätt som Olga uttryck för läraren som ett subjektivt själv med egna tolkningspositioner. Hon ser vidare subjektiviteten som problematisk, i synnerhet då den inte sammanfaller med hennes egna värderingar. Cecilia menar att divergerande åsikter i förhållande till läraren ”drar [...] ner på vitsordet”. Den här gången tror Cecilia att läraren har haft ”en annan åsikt”, vilket också straffat sig i betygsättningen. En frustration över avsaknad av tillräckligt strategisk tankegång blir också tydligt när Cecilia menar att hon ”har ingen aning hur man ska skriva uppsats med tanke på det här”. Samtidigt vill hon vara sina egna värderingar trogen, eftersom hon menar att ”man kan ju inte börja fundera att vad tycker läraren om det HÄR nu då”.

Man skriver fint och använder mycket ... sånt där som han tycker är roligt. Förutsätter ju att man ska veta vad han tycker är roligt då. Int vet jag. Jå. Då får man bäst vitsord. Det är klart man får det. Hur roligt är det att sitta och läsa nånting som man tycker är så tråkigt ... LÄRAREN tycker är tråkigt. Nog får man sämre vitsord då än ifall han sku tycka att de är överroligt att läsa. Så ÄR det ser du ... här i livet. (kent16)

Också Kent ger uttryck för samma strategiska tänkande beträffande betyget. Istället för att tala om lärarens åsikter tänker sig Kent att läraren ska serveras textinnehåll som ”han tycker är roligt” för hur ”roligt är det att sitta och läsa nånting som man tycker är så tråkigt ... LÄRAREN tycker är tråkigt.” Kent är ytterst medveten om att lärarens och hans egna tolkningspositioner inte behöver, eller sannolikt inte, är desamma. Kent ger uttryck för att ha genomskådat inte bara skriftpraktikens, alltså uppsatsens, regler utan också intervjusituationens sociala spelregler. Något förnumstigt tilltalar han mig som forskare med ett ”du”: ”Så ÄR det ser du ... här i livet.” Även i intervjusituationen är han medveten om att jag som forskare vill ha ett svar, kanske helst ett svar som jag tycker att är ”roligt”, det vill säga resultatbringande.

övriga händelser: läraren är int som en maskin

(olga12): Sen om läraren har några egna åsikter där jag int håller med eller nåt sånt så det tar jag int så hårt för det är ju hans personliga åsikt.

(Pia skrivberättelse, K-C, s. 175): Man vet hur vissa lärare ... man vet att det finns nån grej som de tycker om. Man vet att äldre lärare inte kanske vill ha någå såna här moderna grejer sådär. Så då vet jag att jag skriver inte om nåt sånt.

(Pia skrivberättelse, K-C, s. 175): Därifrån (utgående från betygsättningen, min anm.) bildar man sig sen en uppfattning hur man skriver och det är ju lite fel, för det är ju bara en människas uppfattning om saken.

(6F) nyckelhändelse (rami23): det är ju ändå skola det här

Kanske om jag sku ha haft lite mindre slarvfel så ... så sku det kanske ha kunna varit ännu bättre. [...] Det som jag tycker att är viktigast är TANKEN, hur man TÄNKER på den här saken. Om man hittar en viss LOGIK i uppsatsen och att ... att man FÖRSTÅR hur den som har SKRIVIT tänker om det här. Och jag tycker DET sku borda som ... okej det är ju ändå skola det här ändå. Att det är ju ... vi lär ju oss förstås. Men att ... som att den där TANKEN sku borda komma mera fram ... det sku borda vara mera kommentarer om själva INNEHÅLLET också i texten. Kanske int alltid hur ... hur texten är skriven. Det är ju klart man ska poängtera det också men ... men det sku vara mera om den här tanken. I den här texten har jag int fått nå kommentar om innehållet. (rami23)

Ramis tankar om faktorer som inverkar på betyget grundar sig helt på den respons han fått i uppsatsen. Han säger själv: ”I den här texten har jag int fått nå kommentar om innehållet.” Rami har alldeles rätt. Lärarresponsen, som består av 24 responsmarkörer, tar fasta på språkfel och brister på de mer lokala textnivåerna. Rami kallar själv bristerna för ”slarvfel” och antar att betyget hade varit högre utan dessa. Den mer globala textresponsen lyser alltså med sin frånvaro. Därmed får Rami bilden av att det är ”hur texten är skriven” det vill säga dess mer formmässiga aspekter som beaktas vid bedömningen och inte ”själva INNEHÅLLET”. Rami tycker att ”viktigast är TANKEN” och att ”en viss LOGIK i uppsatsen” borde premieras, men konstaterar samtidigt att ”okej det är ju ändå skola det här ändå”. Han fortsätter med att ”vi lär ju oss förstås”. Därmed inte sagt att läraren inte beaktat och rentav gett ett högre betyg tack vare innehållet i Ramis uppsats, men eftersom den globala responsen saknas tolkar Rami det som att innehållet inte beaktas i bedömningen på samma sätt som den språkliga formen.

I det här sammanhanget bör Ramis dyslektiska drag nämnas. I Ramis skrivberättelse skymtar problemen (Kronholm-Cederberg, 2005) och under intervjuerna ger han vid upprepade tillfällen bilden av sig själv som ”en med läs- och skrivsvårigheter”. Rami hör också till studiens lågpresterande elever. Han är ytterst medveten om att han brister i språket; 1 positiv och 123 negativa av sammanlagt 130 responsmarkörer talar sitt tydliga språk. Mot den bakgrunden kan jag se att Rami utvecklat en överlevnadsstrategi i skolans normativa responskultur. Han försöker se till innehållet i sina texter. Han försöker utveckla en tanke, vrida och vända på sitt resonemang. I sin responsberättelse sammanfattar Rami själv på det mest träffande sätt avsikterna med sitt skrivande: ”Att det sku väcka någån frågor ... hos människan.”

Min tolkning blir här att Rami med ”skola” menar att skolans skrivundervisning innebär att skriva språkmässigt korrekt. Att lära sig skriva i skolan innebär inte i första hand att kommunicera ett innehåll, odla en tanke eller klargöra en åsikt. Läraren förefaller varken att uppskatta eller på annat sätt reagera på Ramis innehåll.

liknande händelser: det är ju ändå skola det här

Alltså nog måste man ju ha bra språk också. Om man har bra tankar och int får det riktigt sagt så då blir det ju int bra. (jani39)

Jani fångar på ett träffande sätt in det inbördes beroendeförhållandet mellan språk och innehåll. Inget innehåll blir gott utan ett fungerande språk och tvärtom.

Jag vill faktiskt säga att läraren sku få FÖRKLARA vad han menar med sina fel, eller sina understreckningar. Men att ... jag tycker nog att det är en helt okej text liksom. (pia10)

För Pia råder det ingen tvivel om att det är i språket som uppsatsen brister medan ”det är en helt okej text”. Under responsantalet var Pia uppenbart irriterad över den minimalistiskt och dunkelt uttryckta responsen, det vill säga över att läraren inte närmare förklarar korrigeringar och understrykningar. Hon håller alltså inte med Rami om att hon lär sig något av responsen, trots att ”det är ju ändå skola det här” (rami23).

Och jag vet int riktigt hur han har gett dom här vitsorden ... faktiskt. Att ... i andra uppsatser eller språkuppsatser så vet jag att man räknar bort poäng för hur grova felen är, man kan ju få 99 poäng för en uppsats och så kan du ha ... jag vet från mina finskauppsatser (skratt) att du kan ha niepoängsfel och sjupoängsfel och så är det då fem, tre och två och ett ... jag vet int riktigt den där skalan. Och så räknas det då för varje sådär att där har du ett grovt fel då är det nio poäng bort från det där 99 och så ser du då att har du kvar 60 poäng så är det då 60 för det men sen ser du ... du ser ju int bara på felet utan du ser också på innehållet och språket ... lite ... att orden, kan du uttrycka dig på flera sätt. Att kan du flera ord för barn istället för att skriva barn, barn, barn, barn, genom hela uppsatsen. Att kan du hitta någo andra ord för det? Så det sku jag kanske vilja veta lite mera att vad han har bedömt. (ninni3)

Ninnis berättelsesekvens visar på skolans och kanske i synnerhet modersmålsundervisningens oklara och outtalade bedömningskultur. Också Ninni tecknar ett spänningsfält mellan innehåll och form: ”du ser ju int bara på felet utan du ser också på innehållet och språket ... lite ... att orden, kan du uttrycka dig på flera sätt”. För Ninnis del förefaller bedömningen vara klarare i de främmande språken. Hon efterlyser klarare bedömningskriterier.

Nå en lärare har säkert jättemycket att göra ... så de hinner bara kanske sätta tiden på den här grammat- de här grammatiska felena. Att ... men jag tycker nog att det sku borda finnas nåt om innehållet ... (rami23)

Samtidigt som Rami efterlyser mer respons på de globala textnivåerna i nyckelhändelsen ovan, så tar han också läraren i ett slags försvar. Han inser att innehållslig respons kräver större arbetsinsats. Rami sammanfattar med andra ord responskulturens dilemma; lärarnas tidsbrist och den globala responsens krav på exakthet och engagemang från lärarens sida. Global respons kräver mer än en bock i kanten eller en understrykning inne i texten.

Jag vet ändå int varför jag fått en åtta ... Jag vänta mig nog en nia jag från början, men sen håka²²⁴ jag att hej vänta nu, det är ju studentbe- bedömningskriterier, int kan jag ju få nie int och så blev det åtta. [...] Alltså ... jag tycker det ... det är jättebra med en åtta eftersom jag var ett år yngre än alla andra²²⁵ ... och har två kurser borta

²²⁴ Finlandism, motsvaras av ”inse”, ”fatta” eller ”förstå” (af Hällström-Reijonen & Reuter, 2008). Även ”håka”.

²²⁵ Jani har gått en kurs som egentligen är tänkt för dem som går sitt sista år i gymnasiet. En avvikande studiegång är möjlig i det årskurslösa gymnasiesystemet.

som jag borde ha gått där emellan så. Så att hoppa från standardbedömning till SVÅRA student så jag tycker nog att det där är bra. (jani39)

Med modersmålsprovet som det enda obligatoriska provet (Studentexamensnämnden, 2006b) vet gymnasisterna redan i första årskursen att de ska avlägga examen i ämnet. Jani konstaterar att ”studentbe- bedömningskriterier” gäller i den avlagda kursen, vilket han uppfattar som en avgörande skillnad i bedömningskulturen. Följaktligen har han tagit ett kliv från ”standardbedömning till SVÅRA student”, vilket har resulterat i ett lägre betyg än vanligt.

övrige händelser: det är ju ändå skola det här

(Olga skrivberättelse, K-C, s. 173): Att jag har nog alltid haft svårt med stavningen. [...] I skolan är det regler: ”Så och så ska man skriva.” [...] Jag tycker alltså mer om fantasi än sån där regelskrivning. [...] Att om man går enligt reglerna så blir det aldrig något stort, utan man måste göra så som man själv vill – då först kan det bli nåt verkligt.

(Pia skrivberättelse, K-C, s. 178): Det är ju det, då allt man skriver i skolan är ett måste. Bara det där måste-ordet gör att det blir tråkigt.

(Kasper skrivberättelse, K-C, s. 184): I modersmålet nu i gymnasiet har vi skrivit lite dikter. Det var riktigt kul. Det är tydligen som ett undantag från det som är modersmål, så det gör ingenting om det inte är grammatikaliskt rätt.

(Pia skrivberättelse, K-C, s. 177): Man skriver för att man ska kunna lära sig skriva för att skriva en studentexamensuppsats.

5.2.6.2 Rätt-tecken

Av Skrivprojekts samtliga 94 elevproducerade texter är 41 (43,6 %) försedda med ett så kallat rätt-tecken. Sifferbetyget förekommer endast något oftare eller i 43 (45,7 %) texter. I 20 av Skrivprojekts 24 uppsatser förekommer rätt-tecknet jämsides med sifferbetyg, ofta tecknat till höger eller vänster om betyget. Ifall en text överhuvudtaget inte responderats²²⁶ med vare sig betyg eller respons inne i texten, utgör rätt-tecknet den enda responsen.

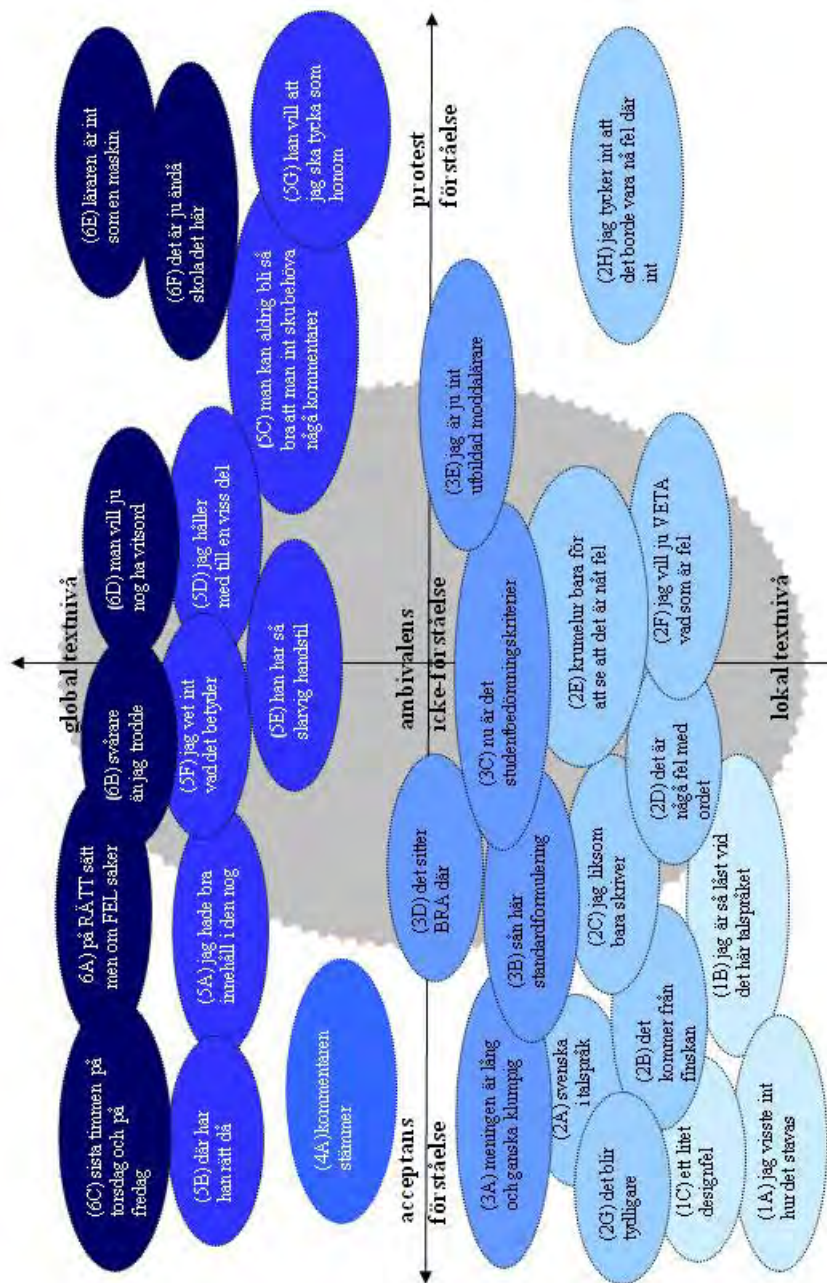
Eftersom rätt-tecknet är så pass vanligt och används av mer än en lärare, ingår det som en rutinerad skrifthändelse i responsen som skriftpraktik. Läraren vill med rätt-tecknet signalera för eleven, och kanske också för sig själv, något av semiotiskt värde. Enligt min tolkning fungerar rätt-tecknet som en punkt för avslutat arbete eller som ett slags bekräftelse av utfört arbete. Tecknet bär också något av en normerande innebörd, en signal om att elevens prestation är utförd på önskvärdt eller ”rätt” sätt och att den kan godkännas av läraren. Således kan jag dra slutsatsen att rätt-tecknet faller väl in inom ramen för skolans normerande responskultur som ett slags dubblerad kvittering: ”Jag har läst” för lärarens del och ”Du är godkänd” för elevens del.

²²⁶ Hela 41,5 % (39 av 94) av de elevproducerade texterna saknar helt respons, även det så kallade rätt-tecknet. Till de elevproducerade texterna hör också utkast, dock inte så kallade reproducerade texter såsom anteckningar.

5.3 Det tredje steget – det här tolkar jag

Således har studiens resultatredovisning nått fram till den narrativa analysens tredje steg, eller rekonstruktionen av det så kallade metanarrativa mönstret. Kapitlet utgör ett svar på studiens fjärde forskningsfråga: Vilka är berättelserna om skolans responskultur?

Avsikten är också att i det som följer lyfta resultaten till en trippelhermeneutisk nivå (Alvesson & Sköldberg, 2008) med en kritisk diskussion av skolans responskultur. Den kritiska diskussionen breddas och fördjupas i kapitel 6 och 7 där resultaten placeras in i en vidare diskussion kring responskulturens villkor. Inledningsvis presenteras resultaten i Figur 11 Mönster av responskultur.



Figur 11. Mönster av responskultur. ”Jag” syftar på den skrivande eleven, ”han” syftar på den responderande läraren.

Responstriangeln med globala och lokala textnivåer lever kvar i den metanarrativa konstruktionen i egenskap av figurens vertikala axel. Den horisontala axeln består av de metanarrativa tolkningarna. Informanternas responsberättelser spänner över ett kontinuum av acceptans/förståelse, ambivalens/icke-förståelse och protest/förståelse. Analysens nyckelhändelser har positionerats i det fyrdelade mönster som uppstår mellan globala och lokala textnivåer samt mellan dikotomierna acceptans/förståelse och protest/förståelse.

I det som följer tolkar och problematiserar jag studiens resultat i förhållande till relationen global och lokal textnivå (avsnitt 5.3.1), relationen acceptans, ambivalens och protest (avsnitt 5.3.2) samt relationen förståelse och icke-förståelse (avsnitt 5.3.3).

5.3.1 Neråtgångning från global till lokal textnivå

Hillocks (1987) frågar sig främst vilken typ av kunskap elever behöver för ett effektivt och framgångsrikt skrivande. Slutsatsen lyder:

The most important knowledge is procedural: general procedures of the composing process and specific strategies for the production of discourse and the transformation of data for use in writing. The research indicates that when curriculums begin to focus on such procedural knowledge, they will begin to produce more effective writers. (s. 81)

Den 'procedural knowledge' som Hillocks efterlyser opererar på de globala textnivåerna. Hertzberg (2001) översätter 'procedural knowledge' med färdighetskunskap ('ferdighetskunnskap' på norska) och 'declarative knowledge' med påståendekunskap ('påståendekunnskap' på norska)²²⁷. Påståendekunskapen är sådan kunskap som kan formuleras språkligt, inte minst i undervisningssammanhang. Färdighetskunskapen är tyst kunskap som inte sällan erövrats omedvetet och utanför formella undervisningskontexter. Hertzberg (2001) jämför med förmågan att dansa eller cykla, kunskaper som vi inte exakt kan återge med ord men som vi ändå besitter om vi är danskunniga eller förmögna att cykla.

Goda skribenter är inte tvungna att lägga energin på de grundläggande färdigheterna stavning, ordval eller syntax. Istället förmår goda skribenter fokusera innehållsfrågor, de förmår använda och transformera andra textkällor i sin egen text, de är mottagar- och genremedvetna. Läsaren får en känsla av en självständig skribent som gör texten till sin egen. Omvänt innebär det att de svaga skribenterna tragglar sig fram på mer lokala textnivåer och lägger energi på stavning, ordval och meningskonstruktioner. Dessa skribenter har också svårigheter med texttransformationer, att använda och omstöpa andra texter så att dessa tjänar ens eget syfte. De når med andra ord sällan eller aldrig upp till en global textnivå²²⁸, vilket gör att de riskerar att missa målet med texten. De

²²⁷ Elmfeldt och Erixon (2007, s. 84) använder samma svenska översättningar.

²²⁸ Operationer på den globala textnivån är speciellt vanskliga i utredande och argumenterande texter, eftersom skribenten inte på samma sätt kan bygga texten utgående från kronologiska mönster eller handlingsförlopp som är utmärkande för

trasslar in sig i detaljer, tappar fokus och den egna rösten i texten. Med stöd i ett brett forskningsfält visar Hillocks (1987, 2007, 2008; Hillocks & Smith, 2003) på att färdighetskunskapen inte åstadkoms med undervisning i grammatik²²⁹ eller genom att studera modelltexter. Inte heller syntaxövningar eller så kallat fritt skrivande om vad som helst har inverkan. Den mest framgångsrika metoden kallas för 'inquiry', ett slags upptäckande metod där läraren utmanar eleverna med autentiska textmaterial och frågeställningar. Hillocks värjer sig dock mot ett planlöst upptäckande, utan understryker betydelsen av lärarens förmåga att strukturera textprocessen och utmana eleverna i att hantera textkällor på ett kritiskt och medvetet sätt.

Det är i rollen som avtäckare och öppnare för en upptäckande skrivundervisning som jag ser lärarens potential som responsgivare och skrivhandledare. Genom att respondera elevernas texter på de globala framför de lokala textnivåerna öppnar läraren för större perspektiv på texten än rättstavning och grammatisk korrekthet²³⁰. Läraren lyckas i bästa fall visa att elevtexten tas på allvar och eleven upplever en förundrad och nyfiken läsare i läraren. Därmed växer skrivandet till ett kraftfullt verktyg i social interaktion. Hillocks talar också om betydelsen av textprocessen. I den här studiens material ges aldrig respons på en text under blivande. De skriftligt responderade texterna är samtliga färdiga textprodukter som lämnats in till läraren för bedömning. Utan respons under pågående skrivprocess med möjligheter till bearbetning och redigering försvåras den upptäckande dimensionen. Skrivandet blir inte i första hand en väg fram till ny kunskap och ett medvetandegörande, utan snarare en instrumentellt färgad skriftpraktik²³¹ där fokuseringen ligger på betyg och en korrekt språktyta.

I sin studie av responsgrupper, där klassen bildar mindre grupper och ger kamratrespons visar Hoel (2000, s. 26–37) på fenomenet 'nedoversklidning' eller neråtglidning i förhållande till Hillocks texttriangel:

For skrivaren, lesaren, samtalepartnarane i responsgruppa og responsgivaren kan det vere eit problem å halde både lokale og globale tekstnivå inne samtidig, å fange inn og knyte samband mellom det konkrete, nærverande og det meir abstrakte og fjerne. Det er lett å konsentrere seg om dei lokal nivåa og tape dei globale av syne. [...]

berättelsegenren (Bereiter & Scardamalia, 1985; Larsson, 1984, s. 198). I studiens uppsatser är det alldeles klart att uppgiftsbeskrivningarna efterlyser utredande och argumenterande framför berättande texter.

²²⁹ Hillocks (2008, s. 311–314) visar på skolgrammatikens starka rötter i grekiska och latinska grammatiklärar. Enligt västvärldens bildningsideal sågs grammatiken länge som "the 'gateway' to all of knowledge". Inte minst i skrivundervisningen betraktades grammatisk kompetens som en förutsättning för ett framgångsrikt skrivande, vilket gör att en del högrefrekventerade amerikanska skrivhandledningar fortfarande lägger emfas på grammatik framför mer globala textnivåer i skrivprocessen. Under 1980–1990-talen ser Hillocks (2008, s. 316–317) med utgångspunkt i Applebee (1981, 1984) och Hillocks (2002) dock en rätt tydlig avtagande tendens beträffande skrivundervisningens grammatiska slagsida.

²³⁰ Enligt Sommers (1982) bör respons på de lokala textnivåerna ges i slutskedet av skrivprocessen, vilket naturligtvis förutsätter att flera utkast responderas.

²³¹ I Kronholm-Cederberg (2005) består de två huvudresultaten eller metanarrativerna av en instrumentellt kontra existentiellt präglad skrivkultur.

«Nedoverskliding» skjer ofte i responsgiving når elevar gir tilbakemelding på uvesentelege detaljar og ikkje ser enkeltdelane i samband med heile teksten og dei overordna måla for den. (s. 36)

Det är inte bara elever som har problem med neråtglidning²³² mot de lokala textnivåerna. Också lärarna i den här studien tenderar att hellre respondera på de lokala nivåerna och peka på ortografiskt, lexikalt och syntaktiskt relaterade brister. Exempelvis endast en nyckelhändelse (4A) har placerats på den dispositionsrelaterade textnivån. Den mest globala situationsrelaterade nivån hämtar samtliga nyckelhändelser (6A–6C), exklusive de nyckelhändelser som relateras till betydelse (6D–6F) från en och samma responsberättelse, nämligen Kaspers. Däremot är nyckelhändelserna något fler på den innehålls- och genrerelaterade textnivån. Lärarna lägger alltså mycket tid och energi på regelrätt korrekturläsning. Korrekturläsningen är genomgående normativ; den pekar på brister och fel. Korrekturläsningen är också lokalt och inte globalt förankrad i texten. Stick i stäv med den här studiens resultat visar Igland (2007b, s. 283) på att lokal respons som gäller rättskrivning och språkanvändning inte är lika vanlig som respons på global textnivå rörande textstruktur och argumentation.

Truscott (1996, s. 355) bekräftar på alla sätt och vis den normativa korrekturläsningen som en meningslös och tidsödande verksamhetskultur:

The time problem is even greater – in fact, much greater – for teachers. In a class with many students and many writing assignments, correction of grammar errors can absorb an enormous amount of a teacher's time, time that could be spent more productively (and perhaps more pleasantly) on other things.

Med andra ord kunde den här studiens lärare göra ett vettigare responsarbete om de fokuserade mer på de globala textnivåerna. Insiktsfullt registrerar en av studiens mest lågpresterande elever, nämligen Rami, skillnaden mellan formfokuserad och innehållsrelaterad respons:

Det som jag tycker att är viktigast är TANKEN, hur man TÄNKER på den här saken. Om man hittar en viss LOGIK i uppsatsen och att ... att man FÖRSTÅR hur den som har SKRIVIT tänker om det här. Och jag tycker DET sku borda som ... okej det är ju ändå skola det här ändå. Att det är ju ... vi lär ju oss förstås. Men att ... som att den där TANKEN sku borda komma mera fram ... det sku borda vara mera kommentarer om själva INNEHÅLLET också i texten. Kanske int alltid hur ... hur texten är skriven. Det är ju klart man ska poängtera det också men ... men det sku vara mera om den här tanken. I den här texten har jag int fått nån kommentar om innehållet. (rami23)

Ramis besvikelse är rätt stor över att läraren bemödat sig om att enbart registrera textens brister och direkta språkfel, medan innehållet varken bekräftas eller dementeras med en enda kommentar. Signalerna blir att skolan, ”det är ju ändå skola det här”, endast bryr sig om rätt och fel på den ytliga språkliga nivån och noterar föga beträffande mera förhandlingsbara aspekter av elevernas värdegrunder, livssyn och livsprojekt.

²³² Hoel (2000, s. 36) föreslår så kallade responsark som stöd i kamratresponsen för att motverka neråtglidningstendensen.

5.3.2 Mellan acceptans, ambivalens och protest

Ivanič (1998, s. 242–244) utgår från Chase (1988) vid etableringen av begreppen 'accomodation' (anpassning, min övers.) och 'resistance' (avståndstagande, min övers.). Med de två begreppen illustreras universitetsstuderandes varierande förhållningssätt till läsaren och dennes förestående förväntningar på text eller det som Bakhtin (1986, s. 95) kallar för adressivitet. Under och genom hela skrivprocessen står skribenten inför olika val i förhållande till den aktuella skriftpraktikens konventioner, det vill säga att i olika grad anpassa sig eller ta avstånd. En av Ivaničs poänger (s. 245) är att skribenten befinner sig i ett spänningsfält mellan anpassning och avståndstagande. Skribenten kan å ena sidan vara beredd att till och med göra avkall på sin identitet och upplevelsen av att äga språket och formen till förmån för att behaga läsaren. Å andra sidan kan skribenten välja att ta avstånd från diskursen och den förväntade identiteten, i Ivaničs studie den akademiska. Med andra ord har skribenten ett val och är inte automatiskt och deterministiskt positionerad till anpassning.

Med utgångspunkt i min tidigare analys och i relation till Ivaničs begrepp anpassning/avståndstagande väljer jag att använda begreppspar acceptans/protest i den metanarrativa figuren (Figur 11). Eftersom informanterna i sina responsberättelser tar aktivt ställning till lärarresponsen, föredrar jag ett mer aktivt begrepp än anpassning, varför valet faller på acceptans. På samma sätt önskar jag ett starkare och aktivare begrepp än avståndstagande, varför valet faller på protest. Informanternas berättelser lägger sig alltså mellan dikotomierna acceptans och protest; de mer eller mindre accepterar eller protesterar mot lärarens respons. I mellanrummet ser jag dessutom att ett tredje tillstånd växer fram, nämligen ambivalens. Ambivalensen, som markerats som en grå zon i figuren, är ett uttryck för olika grader av osäkerhet i förhållande till lärarens intentioner med responsen. Informanterna kan ha problem med avkodningen, de visar uttryck för tvekan, osäkerhet och frustration. De försöker tolka lärarens respons, inte sällan genom vilda gissningar.

Ivanič (1998) motsätter sig Chases (1988) antagande om att det förekommer en singular akademisk norm som de studerande väljer att antingen anpassa sig till eller ta avstånd från. Ivanič (s. 244) menar att det inte är så enkelt. De akademiska konventionerna är snarare multipla och komplexa beroende på ämnesområde och inblandade parter diskursiva roller, samt på ontologiska och epistemologiska utgångspunkter. Det som blir av största intresse för mig är att Ivanič (s. 244–245) i förhållande till Chase och utgående från sina resultat påstår följande:

I suggest that what student writers really try to do is to accomodate to and resist what they perceive to be the expectations of individual reader-assessors. [...] They have to decide how far they will be true to themselves in appropriating these values and meeting these expectations, how far they are prepared to accommodate to them for ulterior motives, and how far they are determined to resist them.

Skribenten förhåller sig således till den enskilda läraren i första hand och inte till den akademiska skriftpraktiken och dess genrekrav. Jag ser det som att Ivanič står för ett individfokuserat perspektiv på adressivitet, medan Chase står för ett organisationsfokuserat perspektiv. Med andra ord kan det vara av större

betydelse vem läsaren är som person beträffande värderingar och mer uttalade språknormer, än den aktuella skriftpraktikens normer och konventioner.

Resonemanget i förhållande till den här studien ger vid handen att det inte är institutionerna gymnasieskolan, studentexamen eller studentexamensnämndens censorer som är de primära adressaterna när eleverna skriver. Deras skrift-händelser riktar sig till en högst närvarande och påtaglig individ, en läsarbedömare i form av den enskilda läraren. I så fall är det uppfattningen om lärarens personliga textnorm som eleven förhåller sig till antingen genom att acceptera den och försöka matcha förväntningarna eller så genom att protestera mot den och bli en risktagare (Hertzberg, 2006), vilket kan ha konsekvenser för bedömningen.

I berättelserna om lärarresponsen kan jag tydligt se Ivaničs individfokuserade perspektiv på adressivitet. I den metanarrativa figuren (Figur 11) blir mönstret tydligt. Nyckelhändelserna (5B) **där har han rätt då**, (5G) **han vill att jag ska tycka som honom** och (6E) **läraren är int som en maskin** tjänar som illustration av ett klart uttalat "han" eller "läraren". Samma adressat antyds i nyckelhändelser som (2F) **jag vill ju VETA vad som är fel**, (4A) **kommentaren stämmer**, (5D) **jag håller med till en viss del**, (6D) **man vill ju nog ha vitsord** på så sätt att händelsen förhåller dig till den andre, läraren. Också i en närmare läsning av resultatdelens liknande och övriga händelser växer bilden av en tydlig lärarläsare fram.

Den enda nyckelhändelse som enligt ett organisationsfokuserat perspektiv på adressivitet artikulerar studentexamen är (3C) **nu är det studentbedömningskriterier** och på motsvarande sätt skolinstitutionen (6F) **det är ju ändå skola det här**. Det är anmärkningsvärt att den tidigare händelsen (3C) placerar sig i figurens mittersta fält med ambivalens och icke-förståelse. När eleven inte förstår lärarens avsikt med responsen ser jag tendenser till att eleven hänvisar till det mer abstrakta, en bakomliggande norm som upprätthålls av en annan instans än läraren. I den här studien blir denna instans naturligt studentexamen och inte språknormerande dokument som exempelvis *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket* (2006) eller *Svenska skrivregler* (2008). Bilden av läraren förefaller att vara starkare än bilden av skolinstitutionen eller studentexamensinstitutionen. Ivaničs individfokuserade perspektiv på adressivitet dominerar över Chases organisationsfokuserade dito.

5.3.3 Mellan förståelse och icke-förståelse

Slutligen ingår också en relation av förståelse/icke-förståelse i den metanarrativa figuren. Med förståelse avser jag att informanten ger uttryck för att ha lyckats med att avkoda, analysera och tolka lärarens respons, medan icke-förståelsen står för det motsatta där redan den initiala avkodningen kan vara ett stort problem. Förståelsen respektive icke-förståelsen lägger sig inte i vardera ytterkanten av den horisontala axeln. Istället är det axelns mitt som utgör icke-förståelsens domän och ytterkanterna som utgör förståelsens domäner.

Den grå zonen eller icke-förståelsen är intimt relaterad till ambivalens. Förståelsen är i sin tur kopplad till acceptans och protest. Eleven kan förstå lärarens respons samtidigt som hon eller han väljer att i olika grad antingen

acceptera eller protestera mot den. När eleven inte förstår framträder ett tillstånd av ambivalens.

5.3.4 Berättelserna om skolans responskultur

Ur mönstret av responskultur (Figur 11) läser jag slutligen fram tre metanarrativa tolkningar om skolans responskultur, nämligen berättelserna om det villiga godkännandet, det nödvändiga motståndet och den bekymmersamma dunkelheten.

Berättelsen om det villiga godkännandet

Förståelsens och acceptansens domän artikulerar berättelsen om det villiga godkännandet. Exempelvis nyckelhändelserna (5B) **där har han rätt då**, (4A) **kommentaren stämmer**, (3A) **meningen är lång och ganska klumpig**, (2G) **det blir tydligare**, (1C) **ett litet designfel** och (1A) **jag visste int hur det stavas** visar att eleven förstått och tar till sig lärarens respons.

Eleven ger läraren rätt och inser det språkliga normbrott på de mer lokala textnivåerna, vilket det oftast handlar om. Godkännandet är ofta omedelbart och tveklöst. Trots att lärarresponsen är normerande och auktoritär visar eleven uppskattning inför den och är också villig att lära sig något av den inför det framtida skrivandet. I acceptansen etableras en dialog mellan elev och lärare.

Nyckelhändelsen (6F) **det är ju ändå skola det här**, uttrycker kritik mot tendenserna till den neråtglidande responsen. Eleven efterlyser respons på innehållet och inte enbart på den språkliga formen och dess brister.

Berättelsen om det nödvändiga motståndet

Förståelsens och protestens domän artikulerar berättelsen om det nödvändiga motståndet. Exempelvis nyckelhändelserna (5G) **han vill att jag ska tycka som honom** och (2H) **jag tycker int att det borde vara nå fel där int** visar att eleven inte delar lärarens synpunkter på texten, trots att han förstått dem.

Eleven vill äga sin text. Eleven vill också äga sitt språk och sin tanke. Förståelsens och protestens domän gestaltar en tydlig elevskribent, ett agerande subjekt, som på inget sätt är kuvad eller deterministiskt dömd till underläge. Både språkbruk, åsikter och värderingar är förhandlingsbara. I motståndet skapas ett talarsubjekt som är reflekterande och tydligt gentemot lärarens yttrande responsen. Genom motståndet etableras en dialog mellan elev och lärare.

Berättelsen om den bekymmersamma dunkelheten

Olika former av hinder för dialog förekommer i den gråa mittzonen av icke-förståelse och ambivalens, inom vilken berättelsen om den bekymmersamma dunkelheten artikuleras. Responsyttrandet positionerar eleven i ett ambivalent osäkerhetstillstånd av icke-förståelse. Exempelvis nyckelhändelserna (2D) **det är någå fel med ordet**, (2F) **jag vill ju VETA vad som är FEL**, (3E) **jag är ju int utbildad moddalärare**, (5E) **han har så slarvig handstil** samt (5F) **jag vet int vad det betyder** talar sitt tydliga språk.

Icke-förståelsens och ambivalensens domän artikulerar dunkelhetens responskultur. Det här är samtidigt den mest bekymmersamma formen av responskultur. Eleven fråntas sitt mandat som den accepterande eller protesterande aktören, eftersom lärarens yttrande inte kommunicerar. Dialogen mellan elev och lärare fungerar som sämst. Eleven förvandlas till ett frågande alternativt likgiltigt eller stumt subjekt, närmast ett objekt för respons.

5.3.5 Godkännande, motstånd och dunkelhet

Studiens tredje forskningsfråga löd: Vilka är elevens berättelser om lärarens skriftliga respons? Utgående från resultaten i kapitel 5 och i relation till resultaten i kapitel 4 ser jag sammanfattningsvis tre klara tendenser beträffande den skriftliga lärarresponsen. För det första är responsen normativ; den pekar på brister mer än förtjänster, den visar i större utsträckning på elevens oförmåga än förmåga att leva upp till förväntningarna för uppsatsen som skriftpraktik. För det andra tenderar läraren att halka in på neråtgången i sin responsgivning; de lokala textnivåerna uppmärksammas framför de mer globala. För det tredje ges responsen enbart på färdiga textprodukter, vilket inte gynnar skrivandet som process och upptäckt.

Den narrativa analysen i avsnitt 5.2 visar också att eleven är långt ifrån deterministiskt dömd till enbart acceptans av lärarresponsen. Nyckelhändelserna visar att eleven skapar ett rörelseutrymme mellan acceptans, ambivalens och protest. Nyckelhändelserna visar också att eleven förstår eller inte förstår lärarresponsen. Samtliga informanter rör sig relativt fritt i utrymmet av acceptans/förståelse, ambivalens/icke-förståelse och protest/förståelse. Unga människor sätta i rollen som elever i skola och examenssystem växer i själva verket till handlande subjekt när de ges utrymme, vilket sker under respons-samtalen. Däremot finns det anledning att misstänka att den skriftliga lärarresponsen sällan erbjuder motsvarande möjligheter till dialogiska möten med textrespons.

Studiens fjärde och sista forskningsfråga löd: Vilka är berättelserna om skolans responskultur? Ett sammanfattande svar ges i de tre metanarrativerna om det villiga godkännandet, det nödvändiga motståndet samt den bekymmersamma dunkelheten. Det dialogiska mötet mellan elev och lärarrespons fungerar bäst i ytterlighetsdomänerna om det villiga godkännandet samt det nödvändiga motståndet. Att artikulera godkännande respektive motstånd är bägge uttryck för dialog. Eleven är en aktiv samtalspart, ett aktivt talarsubjekt som på ett eller annat sätt bemöter responsgivarens yttrande. Responsen når också fram; den kommunicerar på något sätt med eleven. I domänen för den bekymmersamma dunkelheten fråntas eleven sin roll som ett godkännande eller protesterande subjekt. Eleven förkrymps och reduceras till ett frågande eller stumt objekt för respons.

Därmed har studiens tredje och fjärde forskningsfrågor besvarats. Det trippelhermeneutiska lyftet gjordes i avsnitt 5.3, varpå den kritiska diskussionen manifesteras i kapitlen 6 och 7. Studiens två sista kapitel föregås av ett retrospektivt metodologiskt dryftande.

5.4 Retrospektiv

Vändningen i riktning mot narrativ forskning ('the turn to narrative', Pinnegar & Daynes, 2007) medför en nödvändig acceptans av suddigt eller oskarpt vetande ('blurred knowing'), samt en multipel kunskapssyn som utvärderar vetenskapliga resultat utgående från autenticitet, resonans och tillförlitlighet

(Clandinin & Connelly, 2000; Denzin & Lincoln, 1994; Pinnegar & Daynes, 2007). Enligt Ellis och Bochner (2000, s. 751) bör man förhålla sig alternativt vid utvärderingen av narrativa studier och använda begreppet 'verisimilitude', vilket överläter åt läsaren att avgöra om studien verkar sannolik, trovärdig, relevant och autentisk. Hermeneutikens validitetsfråga (Ödman, 2007, s. 108) motsvaras dels av att etablera ett tolkningssystem vars delar korresponderar på ett logiskt sätt, dels av att ombesörja att tolkningssystemet och dess delar visar på ett "rimligt sammanhang med tolkningsobjektet". Begreppet validitet ser Ödman (s. 108) som synonymt med giltighet. Enligt Alvesson och Skoldberg (2008, s. 212) handlar hermeneutisk validiering om "rimlighetsöverbäganden". Hermeneutikern förhåller sig ödmjukt samtidigt som han har en aktiv inställning till sitt forskningsproblem. Tolkningsprocessen innehåller också en dialog med läsaren: "processen är inte endast privat, en relation mellan ett isolerat forskarsubjekt och de objekt/fakta som studeras" (s. 206–207).

Webster och Mertova (2007, s. 89–102) omdefinierar i linje med bland andra Polkinghorne (1988), Connelly och Clandinin (1990), Riessman (1993) samt Amsterdam och Bruner (2000) begreppen validitet och reliabilitet i förhållande till narrativ forskning. Beträffande validiteten levererar narrativ forskning inte resultat som är säkra eller ens generaliserbara; i narrativ forskning är ett resultat snarare signifikant om det kan ses som viktigt (Polkinghorne, 1988; Webster & Mertova, 2007, s. 90). Beträffande reliabiliteten används begrepp som 'dependability' eller pålitlighet i förhållande till data och 'trustworthiness' eller tillförlitlighet i förhållande till exempelvis transkriptioner (Polkinghorne, 1988; Webster & Mertova, 2007, s. 93). För att etablera narrativt grundade resultat samt för att ombesörja och garantera pålitlighet och tillförlitlighet finns fruktbara ingångar i begrepp som 'access', 'honesty', 'verisimilitude', 'authenticity', 'familiarity', 'transferability' och 'ethical issues' (Webster & Mertova, 2007, s. 94).

Läsaren bör ges access (Webster & Mertova, 2007, s. 94) eller tillgång till informanterna, deras sociala och kulturella kontext, samt till informanternas relation till och kunskapsprocess tillsammans med forskaren. Läsaren bör också ges tillgång till empiriska data för att kunna återkoppla och spåra data under sin läsning av studiens analys- och tolkningsprocess. Studiens informanter och deras sociala samt institutionella kontext har presenterats (avsnitten 3.3.1–3.3.2), empirin har beskrivits (avsnitten 3.4.1–3.4.3), insamlingen och vinklingen av data har både beskrivits (avsnitt 3.4.4) och problematiserats (avsnitten 3.5.1–3.5.2). Responsamtalen har konstruerats till responsberättelser som återgetts i sin helhet (avsnitten 5.1.1–5.1.8), vilket ger läsaren access till den empiri som ligger till grund för den narrativa analysen och tolkningen. Transparensen möjliggör också att läsaren kan återkoppla och relatera enskilda nyckelhändelser samt liknande och övriga händelser till den större berättelsekontexten i responsberättelsen.

Bilden av sanning eller sannolikhet ('verisimilitude') i mitt val av nyckelhändelser stärks genom den ständiga återkopplingen till liknande och övriga händelser, vilkas syfte är att bekräfta och förstärka nyckelhändelsen (Webster & Mertova, 2007, s. 99). I letandet efter narrativer ses det som en styrka ifall studien lyckas främmandegöra, lyfta det efterfrågade ur det väl

bekanta och invanda ('familiarity', s. 100). De framtolkade nyckelhändelserna har en ambition att främmandegöra invanda och många gånger icke-ifrågasatta responsmönster i uppsatsens skriftpraktik. Min förhoppning är alltså att nyckelhändelserna har ett slags drabbande, främmandegörande verkan på läsaren, där läsaren lockas till att inta den andres perspektiv. Studien och dess resultat bör också vara överförbara och jämförbara med liknande studier eller sammanhang ('transferability', s. 101). Tack vare designen i nyckelhändelser och därtill relaterade liknande och övriga händelser erbjuds läsaren tillgång till en bredd av detaljer och äkthet som möjliggör jämförelser och kritisk övervägning av befintlig analys och tolkning. Studien har också relaterats till andra forskningsresultat.

Etiska ställningsstaganden och problemställningar samt processer kring forskningstillstånd på skolan och vårdnadshavarens godkännande har redogjorts för, dryftats och problematiserats (avsnitten 3.3.3, 3.5.1 och 3.5.2). Eftersom en narrativ metod är kontextnära och syftar till en bred beskrivning av forskningsproblemet, kan man ha invändningar mot att jag valt att utelämna en hel del kontextrelaterade uppgifter för att skydda informanterna och till dem relaterade personer. Som forskare har jag inte heller vistats i klassrummen, vilket hade kompletterat materialet med observationer eller annan dokumentation av inte minst den muntliga interaktionen och eventuell muntlig respons på informanternas texter. Att stärka anonymiteten har eventuellt skett på kontextbeskrivningens och materialomfångets bekostnad. Jag har sett mig tvungen att utelämna kontexten då den svenskspråkiga populationen är förhållandevis liten och i allra högsta grad de finländska svenskspråkiga gymnasierna få. Att närvara i klassrummen hade också radikalt förändrat min roll och synlighet i det aktuella gymnasiet. Med dessa motiveringar och reservationer återstår för den kritiska läsaren att avgöra om studien lever upp till kriterierna för validitet och reliabilitet som i det här sammanhanget översätts i termer av äkthet, pålitlighet och tillförlitlighet.

I den narrativa analysens tredje rekonstruerande och tolkande steg (avsnitt 5.2) tog jag fasta på maktrelationer mellan lärare och elev, med läraren som den överordnade och eleven som den underordnade. Också i forskningsintervjun mellan mig som forskare och eleven som informant låg en ofrånkomlig hierarkisk maktrelation inbyggd. Forskningsintervjun är en "institutionell verksamhetstyp" (Johansson, 2005, s. 252) där den akademiska kontexten bestämmer både rollerna och syftet med intervjun. Kontroll, dominans och makt kan ställas mot följsamhet, respekt och aktivt lyssnande (s. 252–257), där de sistnämnda faktorerna är att föredra och de föregående är omöjliga att helt eliminera. I kvalitativ forskning i allmänhet och i narrativ forskning i synnerhet handlar den vetenskapliga trovärdigheten om forskarens förmåga att lyckas etablera ett följsamt, respektfullt och aktivt lyssnande i intervjusituationen utan att för den skull slinka in i allt för stark identifikation med informanten. Responsberättelserna bidrar med en transparens huruvida jag lyckats med balansgången mellan närhet och distans, mellan identifikation och främmandegörande. Responsberättelsernas genomgående inslag av tvekan och förhandling, omtagningar och avvikningar, motsägelser och tvära kast ser jag som viktiga tecken på att informanten känt sig fri att förhandla om ett svar och inte känt sig pressad att avge "rätt" svar. Det återstår för läsaren att avgöra om informanten

intagit subjektroll framför objektroll i intervjsituationen, vilket naturligtvis också har konsekvenser för berättelsernas trovärdighet.

De deskriptiva narrativerna breder ut sig över knappt 100 sidor (avsnitt 5.2), vilket man kan ha invändningar mot. I Kronholm-Cederberg (2005) valde jag att lägga de då aktuella deskriptiva narrativerna eller skrivberättelserna som bilaga sist i avhandlingen. I den här studien väljer jag att på ett radikalt sätt ge synlighet åt deskriptiverna genom att de läggs mitt i studien. Designen tjänar två syften: dels att ge status och synlighet åt elevens röst, dels att erbjuda access till empirin inför den kommande analysen. Läsaren kan naturligtvis välja att hoppa över deskriptiverna och återvända till dem vid behov. Genom att erbjuda transparens av och access till empirin riskerar jag att läsaren kommer fram till alternativa tolkningar och avvikande perspektiv. Samtidigt ingår risken för och möjligheten till divergerande läsningar i den hermeneutiska tolkningsaktens öppenhet.

Frånvaron av lärarperspektivet kan också ses som en brist. Den enda platsen där läraren kommer till tals är genom de skrifthändelser av respons som han delgett i elevernas texter. Intervju, videofilmning eller observation hade förmodligen gjort läraren större rättvisa. Lärarna på skolan visste att en undersökning pågick men inte vilka elever som deltog. Jag hävdar att den här restriktionen hade direkta konsekvenser för empirins autenticitet och gjorde stor skillnad för resultaten. Om läraren hade vetat vilka elever som deltog eller om jag som forskare vistats i de aktuella klassrummen hade risken varit överhängande för dels tillrättalagda skrivuppgifter och skrivprocesser, dels en respons där läraren bemödat sig extra omsorgsfullt om elevens text. Man kan kanske tycka att studien intar en hård och kritisk, rentav underkännande hållning gentemot lärarna. Det är ett faktum att lärarnas röster överlag är tydligare i skrivpedagogisk forskning än elevernas röster. Den här studien har som ambition att motverka den slagsidan, vilket har gjorts på bekostnad av en lärarrösten.

Att jag själv arbetat och arbetar som modersmålslärare ger mig ett visst tolkningsföreträde beträffande uppsatsen och responsen som skriftpraktiker. Omvänt kan förförståelsen leda till övertolkningar åt det ena eller andra hållet. I själva verket är det min egen brottnings med lärarrollen, responsdilemmat och dess smärtpunkter som drivit fram mitt forskningsintresse. Att få syn på den andres, elevens perspektiv, eller med andra ord den unga människan som en skrivande människa a priori och inte som en skrivande människa i vardande (Kronholm-Cederberg, 2005, s. 138–145) har varit en av ledstjärnorna i Skrivprojekt. Om jag betraktar gymnasisten som ung människa och inte elev får det också konsekvenser för mitt sätt att läsa det skrivande klassrummets texter. Att ge en bild av en sådan läsning har varit en av ambitionerna i den här studien; informanternas berättelser om lärarresponsen har tagits på största allvar och har getts egenvärde.

DEL III:
HÄRIFRÅN OCH FR@MÅT

6 Responskulturens villkor

Tristare än mycket är att vi som den sista gest i skolan, på väg ut mot en eller annan junisol, att det sista vi gör innan vi lämnar byggnaden är att dra ut vår lärares skrivbordslåda, ta upp rödpennan och stoppa den i vår innerficka, för att i många fall bära den med oss som en ömt vårdad taggtråd genom resten av livet. [...] För hur många gånger har vi inte sett någon av våra vänner försiktigt böja sig fram för att i någon annan väns nacke rista in den röda bocken? Och smärtan i att vi låter det fortgå, dagligen sträcker vi in handen mot fickan för att försäkra oss om att pennans udd ännu inte har brutits av.

Bob Hansson (2003, s. 26)

I det sjätte samt sjunde kapitlet breddas och fördjupas den trippelhermeneutiska diskussion som påbörjades i avsnitt 5.3. De två avslutande kapitlen kan också ses som ett mer generaliserande svar på studiens övergripande syfte att gestalta mönster i den responskultur de unga i gymnasiet berättar om och befinner sig i. Inledningsvis snävas diskussionen in mot skolkontexten och lärarens respektive elevens²³³ roller och positioner i skolans responskultur. Därefter problematiseras responskulturen i förhållande till dialogismen och dess spänningsförhållande mellan dels en interaktionistisk dimension, dels en kulturhistorisk dimension. Skolans responskultur ställs slutligen i relation till den nya medieåldern, det ständigt föränderliga och utvidgade offentliga rum som står att finna på nätets platser för socialisation och interaktion.

6.1 Läraren – mer bedömare än medskapare

I institutionella kontexter som skolan och klassrum är maktstrukturer närmast ofrånkomliga. Läraren är den som har makten och eleven är den som på olika sätt förhåller sig till sin underordnade samt lärarens överordnade position. I all synnerhet där bedömning ingår uppstår ett asymmetriskt och hierarkiskt mönster

²³³ I den kritiska diskussionen i kapitel 6 och 7 lösgörs individperspektivet och de åtta informanterna abstraheras till ett allmänt gällande ”elev” i obestämd eller bestämd form singularis.

i verksamheten (Ivanič, 1998, s. 242). Den avgörande frågan är hur läraren väljer att förvalta sin maktposition; frågan består i det här sammanhanget av om läraren intar rollen som medskapare eller som bedömare av elevtext.

Medskaparen är något av en skrivhandledare som tillsammans med eleven förhandlar om alternativ, pekar på textens möjligheter och bemödar sig om att se textens styrkor. En skrivhandledare deltar också under skrivprocessen och inte enbart i början som igångsättare eller beställare (Kronholm-Cederberg, 2005, s. 139) av text, för att återkomma i slutet av textprocessen som bedömare.

Bedömaren fokuserar den slutliga produkten framför skrivprocessen. Bedömaren lägger också tyngdpunkt på det normativa och står för ett bristtänkande (Parmenius Swärd, 2008, s. 173). Bedömarens huvudsakliga uppgift är att sätta sifferbetyg och motivera betygsättningen genom den respons som ges åt texten.

Sommers (1982, s. 154) konstaterar om den responderande läraren: "We find what we look for; instead of reading and responding to the meaning of a text, we correct our students' writing." Trots att Sommers artikel i skrivande stund har nästan trettio år på nacken är den fortfarande aktuell. Mycket känns igen och påfallande lite verkar ha skett i det skrivande klassrummet. I en närmast kanoniserad responskultur ligger det en paradox i att eleven förutsätts kommunicera ett meningsfullt innehåll, då läraren mest är intresserad av att korrigera språkliga brister. Sommers påpekar vikten av att göra skillnad mellan respons som sker på utkast under skrivprocessen och respons som ges på ett sista utkast eller en avslutad text. Progressionen går från en läsare som reagerar på innehåll och struktur, luckor i logik och obesvarade frågor till en korrekturläsare av texten där texten får sin sista finputsning av de lokala textnivåerna. I förhållande till Sommers föreligger allvarliga problem i den här studiens mönster av respons.

Endast färdiga texter responderas i studiens portföljmaterial. Av 10 responsmarkörer är över 8 negativa. Inte ens en halv positivt laddad responsmarkör ryms på dessa tio, då endast 4,2 % av responsmarkörerna är positiva. I materialet förekommer också påfallande ofta ett karakteristiskt rätt-tecken (se pärmens framsida) i slutet av elevtexten, antingen i anslutning till ett sifferbetyg eller ensamt. Rätt-tecknet tolkar jag som den minimala responsgesten från lärarens sida, ett slags kvittering: "Jag har gjort mitt jobb. Du är godkänd." Läraren är mån om att påpeka bristerna i texten framför textens styrkor. Ibland ger han en verbal slutkommentar men framför allt är hans huvudsakliga uppgift att ge ett sifferbetyg. Uppsatsen är också den text som konsekvent bedöms av läraren som den enda responsgivaren, vilket skapar ett segmenterat tillstånd av makt och högstatus hos läraren och ett tillstånd av underläge och lågstatus hos eleven.

Det är onekligen vanskligt att få syn på en uppmuntrande och stödande skrivhandledare bland studiens lärare. Läraren är intresserad av produkten och inte processen. Läraren är i första hand bedömare av text och använder sin röda penna (se pärmens framsida) som ett uttryck för sin korrigerande och normerande roll. Författaren Bob Hanssons (2003, s. 23) betraktelse av "röd-pennan" och "den röda bocken" i det här kapitlets ingress, informanten Janis ironiska konstaterande om "de här fina röda ruxen" (jani38b), och pärmens med rött tecknade korrigeringsstecken, betygssiffra samt rätt-tecken är alla uttryck för

att den röda färgen kopplas till lärarens responsspår i elevtexter. Också Bardine, Schmitz Bardine och Deegan (2000) ger sin artikel om skriftliga responsmönster titeln *Beyond the red pen. Clarifying our role in the response process*. Bergman Claeson (2003, s. 25) tecknar en bild av den korrigerande normväktaren till svensklärare ”ur vars penna det röda bläcket flödar”. Huruvida lärarens penna faktiskt alltid är röd är tveksamt. Det kan vara så att den medvetna skrivpedagogen avstår den aggressiva röda färgen. Anderson och Hertzberg (2005, s. 301) avstår också från hotbilden om ”sensor som en normativ, gammeldags rödblyantlærer”. I det här sammanhanget och i förhållande till studiens resultat tolkas rödpennan metaforiskt som ett uttryck för en dominerande normativ responskultur.

6.2 Eleven – mer leverantör än kreatör

Ivanič (1998, s. 215–217) använder begreppet ’ownership’ eller äganderätt beträffande skribenters upplevelser av att de identifierar sig med det själv som de ger uttryck för i sin text. Skribenterna antas antingen äga eller inte äga diskursen, i Ivaničs fall den akademiska. I den här studien handlar det om huruvida eleven äger eller inte äger koderna för skolans skriftkultur, eller mer specifikt skoluppsatsens skriftpraktik. Äganderätten handlar också om vilka förväntningar eleven är beredd att leva upp till. Är huvudsaken att leverera en text som matchar lärarens förväntningar och normer för en god uppsats eller att vara kreativ och tänja på skriftpraktikens normer, på lärarens grad av acceptans och på sitt eget mod att utmana kreativitet och nytänkande? Är eleven med andra ord en leverantör eller kreatör inom uppsatsens skriftpraktik?

Studiens elev vill alldeles tydligt äga språket och sin text. Äganderätten kommer till uttryck i det nödvändiga motståndet genom att han i varierande grad ifrågasätter, protesterar eller avfärdar lärarresponsen. Att visa oförståelse genom den bekymmersamma dunkelheten kan också vara ett sätt att försvara sig mot den auktoritära responsen; genom att se på responsen som obegriplig är eleven inte tvungen att ta ställning till responsens relevans och riktighet. Att inte veta är ett sätt att fortsätta äga.

Norberg Brorsson (2007, s. 65) konstaterar att eleverna är ovana vid kamratrespons, skriftlig kamratrespons förekommer överhuvudtaget inte. Samma responsmönster förekommer i den här studiens elevtexter; endast en text i portföljmaterialet är responderad av en kamrat. Norberg Brorsson visar bland annat på ett kontextuellt samband mellan skrivuppgifter, deras kommunikativa mönster på en mikronivå och skolan som organisation och institution på en mer övergripande nivå. Institutionens ramar griper in i både medvetna handlingar och mer implicita sådana: ”vi lever institutionen” (s. 258).

I Dysthes m.fl. (i tryck) studie i elektronisk respons etableras ett responsmönster där lärare och studenter är jämbördiga responsgivare. En av styrkorna i den dialogiska modellen är att de studerande möter på olika och förmodligen motstridiga röster från lärare och studerande. I mångstämmigheten utvecklar skribenten självständighet och en känsla av att just äga sin egen text. Den teoretiska kärnan i studien om elektronisk respons utgår från antagandet om ”the inner persuasive word” (Bakhtin, 1981), eller det inre övertygande ordet, som varje kunskapsövrande individ tillägnar sig genom att ifrågasätta auktoriteter

och inta kritisk distans till dessas yttranden. Processen till det inre övertygande ordet går genom att experimentera med texten, ifrågasätta och föreställa sig alternativ, utvärdera motsatta synsätt och utmana texten. I den traditionella auktoritära responsmodellen öppnas inte responsrummet för andra än läraren. Monologismen närmast omöjliggör den flerstämmighet som driver fram en inre övertygande röst och ett ägande av den egna texten. Snarare handlar det om att som elev söka efter de rätta svaren och lösningarna, vilka läraren underförstått besitter.

I den här studien ger eleven tydligt uttryck för en monologisk framför en dialogisk responskultur. I studiens enstämmiga respons möter eleven endast en röst, nämligen lärarens. Eleven skriver sin text och tar emot respons på den i frånvaro av motstridiga röster, vilka bland annat vore möjliga genom att öppna responsrummet för skriftpraktikens kamrater. Eleven utgår också intuitivt och automatiskt från att en explicit responsmarkör syftar till att påpeka en brist eller ett direkt fel och inte till förhandling utgående från en mångstämmighet. Det normativa tolkningsmönstret smittar också av sig på ett direkt åsiktsplan; eleven har uppfattningen att lärarens auktoritära röst påpekar att också åsikter eller synpunkter är direkt felaktiga. De så kallade felaktiga eller olämpliga åsikterna kan enligt eleven straffa sig i sämre betyg.

Trots luddiga bedömningskriterier och en påfallande dunkel responskultur är sifferbetyg önskade av eleverna. Betyget är trots allt ett mått på prestationen och hur den förhåller sig till tidigare prestationer, andras prestationer och examenssystemet överlag. Eleven accepterar på alla sätt bedömningskulturen; han infogar sig villigt och rentav uppskattar den. Eleven är heller ingen utmanare av skriftpraktikens normer (Anderson & Hertzberg, 2005); snarare handlar det om att erövra normerna, tillägna sig och ge uttryck för desamma. Studiens elev ”lever institutionen” (Norberg Brorsson, 2007, s. 258) Uppsatsens skriftpraktik uppmuntrar därmed inte kreatörer som utmanar konventioner och satsar på riskabla kort.

Sifferbetyget är praktiskt taget det enda som intresserar, särskilt om lärarens handstil är otydlig. Handskriftsproblematiken är ömsesidig; också eleverna ondgör sig över lärarnas närmast oläsliga handstil. Att responsen är obegriplig gäller inte bara för de standardiserade korrekturtecknen. Även där lärarresponsen är verbal och där läraren uttrycker sig i längre och mer sammanhängande texter råder obegriplighetsrespons på grund av initiala avkodningsproblem.

Den här studiens berättelser ger en bild av eleven som leverantör snarare än kreatör av text. Texter eller uppsatser levereras inom en monologisk responskultur med högsta möjliga sifferbetyg som främsta mål. Eleverna utmanas inte av flerstämmighet, där konkurrerande röster bidrar till en mer mångfacetterad bild av en text eller den unga människan som skrivande. I enlighet med monologismen är lärarens röst den enda som eleven kan spegla sig i. Genom att respons ges endast i slutet av en textprocess erbjuds eleven heller inga möjligheter att i konkret handling ifrågasätta lärarens respons, bemöta den och ifrågasätta den. Det här betyder också att vägen mot det inre övertygande ordet, där eleven upplever att han äger sin text, varken medvetet uppmuntras eller eftersträvas.

6.3 Responsen i ett utvidgat offentligt rum

Studiens resultat tyder på att det inte föreligger en automatik i att skolans responskultur är dialogisk och flerstämmig. Snarare visar resultaten på en monologisk och enstämmig responskultur med läraren som den enda läsaren av elevens text. De nya sociala medierna inbjuder däremot till interaktivitet med många läsare och en närmast oöverskådlig flerstämmighet. Nätets sociala och samtidigt offentliga rum upprätthålls av en interaktiv potential och funktion som överskrider traditionella konventioner för dialogens tidsmässiga och rumsliga dimensioner (Bostad, 2004, s. 182). Gemensamt för både skolans och nätets responskultur är ändå att de enskilda skrifthändelserna etablerar interaktiva mönster mellan läsare och skribent.

Också Kress (2003, s. 5) tillskriver lager av smidighet och omedelbarhet till de nya medieteknologiernas interaktivitetsbegrepp, vilka inte existerar i de gamla medierna. Läsaren står i direkt interpersonlig relation till nätskribenten, då läsaren utan större ansträngning kan kommentera exempelvis en tidningsartikel eller blogg. Rimligtvis innebär de förändrade interaktivitetsvillkoren att den digitalt infödda är förhållandevis van med respons; att få respons på en skriven text är inget märkvärdigt utan ses som en naturlig länk i vardagens interaktiva kommunikationsflöde. Den unga människans vana vid att vistas i ett utvidgat offentligt responsrum innehåller i själva verket en utvecklingspotential för det skrivande klassrummet.

Nätets responskultur bygger för det första på låga trösklar till att reagera på andras textuella uttryck. För det andra inbjuder nätets inbyggda hypertextuella natur till att dialogiska mönster gynnas utan tidigare motsvarigheter. Geografiska, etniska och kulturella gränser slås ut, hierarkiska klasstrukturer upplöses, tidigare etablerade vägar för opinionsbildning och nyhetsrapportering ter sig mer ostrukturerade och ostyrbara. Därmed inte sagt att nätet inte bidrar till ny gränsdragning, ny hierarkisering och nya former av förtryck och utslagning. På nätet etableras också maktstrukturer men den stora skillnaden i förhållande till etablerade institutioner som skola, kyrka, tidningshus, politiska organisationer med mera är att makten situeras i den för stunden etablerade interaktionen. I den situerade kontexten förhandlas och etableras maktstrukturer som gäller där och då men eventuellt inte för speciellt lång tid. Följande gång aktörerna interagerar kan maktförhållandet vara det omvända.

Omedelbar respons och snabba reaktionsförlopp är närmast en kommunikativ norm för de digitala medierna (Pedró, 2006, s. 11). Interaktiviteten i nätgemenskaper som Facebook och Twitter, samt i bloggar och på olika chattforum har låga trösklar. Den är mer eller mindre omedelbar och spontan. Den som responderar eller går in i interaktivitet gör det ofta för att hon eller han finner det lönsamt, intressant eller givande. Läsaren på nätet responderar helt enkelt för att hon eller han har något på hjärtat, för att hon eller han känner sig bekräftad eller kränkt, upprymd eller provocerad. Nätkulturens interaktivitet ser jag som autentisk, medan fallet riskerar att vara det motsatta i skolan. Lärarläsaren responderar nödvändigtvis inte för att han har lust till det. Han responderar i sin lärarroll och helt krasst för att han har betalt för det. Spåren av lärarens respons i den här studien tolkar jag som att läraren är föga intresserad av innehållsliga, dispositions- och genererrelaterade aspekter av elevens text. Läraren

bemödar sig mest om att pricka av de språkliga bristerna och andra relativt ytliga textaspekter. Därmed inte sagt att studiens lärare inte är genuint intresserade av elevens textinnehåll, men läraren har mycket att tjäna på att ge mer synlighet åt det intresset i så fall.

Eleven får också ofta vänta flera dagar eller till och med i veckor på lärarens respons. Eleven bryr sig främst om betyget och bemödar sig i allmänhet inte desto mer om lärarens övriga respons, eftersom den aktuella skrifthändelsen redan har fallit i glömska. Som skribenter i skolan sitter de unga med andra ord i kläm mellan traditionella och tröga responsförlopp i skolans skrivundervisning och den nya medieålderns möjligheter till en mångstämmighet i ett offentligt rum där responsen är en naturlig del av socialisationen.

Utgående från den här studiens resultat har jag konstaterat att uppsatsens responspraktik till stora delar består av onödiga ansträngningar och förspild energi i en bortkastad verksamhetskultur. Läraren utför helt enkelt oskäligt mycket arbete, i själva verket ett sisyfosarbete (Igland, 2007b), som är slöseri med värdefull arbetstid, eftersom eleven varken förstår eller ens bemödar sig om att begrunda responsen närmare. Istället kunde lärarkrafterna disponeras på verksamheter som kommunicerar textresponsen effektivare.

Det skrivande klassrummet kunde vara en plats för överbyggad responskultur mellan den traditionella formalistiskt präglade responspraktik, som gestaltas i den här studien, och den responspraktik som de digitalt infödda odlar, upprätthåller och nyskapar genom att socialisera sig på nätet. Skolans responskultur kunde i större utsträckning etableras i ett offentligt och även virtuellt rum. I ett skrivande klassrum som använder elektronisk respons som ett naturligt och självklart alternativ, deltar läraren och eleven på mer jämställda villkor (Dysthe m.fl., i tryck). Semiotiska tecken laddade med makt i form av lärarens rödpenna eller mer vuxna handstil avlägsnas. Med rätt enkla manövrar av läraren kan responsrummet öppnas till flerstämmighet för kamrater i det fysiska klassrummet men också på virtuella mötesplatser. Responssamtalet, som i den här studien används som ett medierande verktyg för en ökad förståelse av textrespons, är också ett kraftfullt sätt att synliggöra texter på.

Det är inte bara eleverna som skulle göra sig betjänta av en utvidgad responskultur. De virtuella miljöerna och nätgemenskaperna erbjuder möjligheter till ett utvidgat professionellt rum för den enskilda läraren, där han kunde utbyta erfarenheter och material med andra kolleger. Det verkar dock finnas inbyggda motstånd i lärarkulturen för dylik interaktion och nätgemenskap. Carr och Chambers (2006) menar dels att skolan av tradition inte värdesätter och uppmuntrar kollegialt reflekterande utbyte och samarbete, dels att lärare inte använder nätuppkopplade kommunikationsverktyg i sitt arbete.

6.4 Mellan interaktion och tradition

Enligt en dialogisk läsning utgör skrifthändelsen responsamtal, som i den här studien gestaltats i responsberättelser, ett svar eller en respons på skrifthändelsen lärarrespons, som i sin tur är ett svar eller en respons på skrifthändelsen uppsats, som i sin tur är ett svar eller en respons på skrifthändelsen skrivuppgift. På det här sättet länkas skrifthändelser till varandra i ett mönster av varje enskilt

yttrandes inbyggda egenskap av adressivitet ('addressivity') och responsbenägenhet ('response-ibility', min övers.) (Bakhtin, 1990; Evensen, 2004, s. 155). Yttrandet både riktar sig framåt mot en mottagare samtidigt som det är ett svar, en respons på ett tidigare yttrande.

En strikt interaktionistisk läsning fokuserar den dyadiska relationen mellan skribent och läsare, samt förhandlandet av meningspotentialen mellan specifika och situerade skribenter och läsare (Nystrand, 1986). Utgående från den här studiens situerade skrifthändelser växlar rollerna skribent och läsare mellan lärare och elev. Det interaktionistiska perspektivet är mikrosocialt och lösgör sig från tidigare klassiska och förenklade kommunikationsmodeller enligt sändare-text-mottagare-strukturen. Perspektivet öppnar bland annat för studier av social interaktion i skrivundervisningen, samt för ett synliggörande av negativa faktorer i den formalistiska skrivundervisningen (Evensen, 2004, s. 150). Svagheten med den sociala interaktionismen är att den inte fångar upp mer än den situerade skrivsituationen. Kontextuella aspekter, kulturhistoriska spår och genremönster lämnas utanför.

Varianter av en social konstruktionistisk läsning (Nystrand m.fl., 1993) etableras också utgående från ett sociokulturellt perspektiv, där kommunikativa konventioner är ett resultat av växelverkan mellan olika sociala grupper, deras organisation, deras syften och deras symboliska resurser (Evensen, 2004, s. 152). Den konstruktionistiska dimensionen fångar också in de semiotiska resurser som med tiden sedimenterar språk och därmed också genrer (s. 153). Därtill kan läggas begrepp som diskurs och praxisgemenskaper, språkvarianter och etablerade språknormer. I den här studien utgörs grupperna främst av skrivande elever och responderande lärare. Den mest konkreta organisationen är den finländska gymnasieskolan, som i sin tur ligger inbäddad i en nationell och historiskt förankrad utbildningspolitisk kontext med bland annat en snart 160-årig studentexamenstradition. De symboliska resurserna för uppsatsgenrens del kunde sammanfattas i de symboliska resurser som ligger inbäddade i uppsatsen som skriftpraktik.

Sammansmältningen av den interaktionistiska dimensionen på en horisontal axel och den konstruktionistiska dimensionen på en vertikal axel²³⁴ resulterar i en syntes: dialogismen²³⁵ (Evensen, 2004, s. 155–156, förf. kursiveringar):

What follows from observations like these, is that dialogue is a multiple phenomenon, [...] There *is* a dialogue going on between each specific writer and each equally specific reader, as social interactionism highlights. [...] There also *are* cultural conventions that are relevant whenever we communicate, as social constructivism highlights.

I relation till den här studiens resultat väljer jag att använda Evensens (2004) tillämpning av dialogismen. Jag tolkar således in ett förhållande av konflikt och spänning mellan intersubjektiv interaktion och kulturellt bestämda konventioner

²³⁴ Evensen (2004, s. 155–158) utgår från Bakhtins (1990) ”axiological reflexive approaches” och bygger upp en dialogisk fyrfältsmodell för skriftlig kommunikation.

²³⁵ Evensen (2004, s. 155–158) utvecklar i själva verket begreppet den dubbla dialogen, vilket jag inte fördjupar mig i här. Relevant för mig är just skärningspunkten mellan social interaktionism och social konstruktivism, vilken sammanstrålar i dialogismen.

eller kulturhistoriska aspekter, det vill säga mellan spänningsfältets interaktionistiska och kulturhistoriska dimensioner. Vid en transformation av studiens dominant och empiriskt belagda skolska berättelse om responskulturen läser jag in en rörelse mellan förgrund och bakgrund i förhållande till de här interaktionistiska och kulturhistoriska dimensionerna.

I en skolskt präglad responskultur förskjuts den interaktionistiska dimensionen i bakgrunden. I studiens resultat är angelägenheten om en vital interaktion i responsen och en horisontell dialog mellan läsare och skribent perifera och sekundära inslag. Det kan till och med finnas skäl att tala om en frånvaro av en interaktionistisk dimension i det skrivande klassrum som gestaltats i den här studien. Det skrivande klassrummets tradition är i själva verket monologiskt auktoritär och responskulturen upprätthålls som en skenkommunikation där läraren inte är primärt intresserad av dialog och flerstämmighet. Lärarens responsröst är snarare auktoritär i sitt normativa och bedömningsfokuserade anslag.

Lärarens monologiska respons och elevens berättelse om en monologisk och auktoritär responskultur ljuder istället av kulturhistoriska ekon, vilket gör att den kulturhistoriska dimensionen utgör förgrunden. Gymnasieläraren agerar i första hand formalistiskt och normativt och inte på något sätt friställd från styrdokument som studentexamensförberedande läroböcker (Gayer & Grönholm, 1994, 1999, 2009; Abrahamsson m.fl., 2005), gamla studentexamensprov och studentexamensnämndens examensinstruktioner (Studentexamensnämnden, 2006a, 2006b). Risken för en instrumentell slagsida är överhängande. I elevens berättelser återfinns återspeglings av dessa kulturhistoriska artefakter; likt bakhtinska ekon sammanstrålar trådar av instrumentella betygs- och examenssystem i elevens berättelser om lärarens respons. Evensen (2004, s. 154–155) ser också en pedagogisk etisk utmaning som lägger sig inom det konstruktionistiska perspektivet; en allt för stabil eller till och med fossiliserad syn på språk och genre rättfärdigar ständigt återkommande ursäkter och försvar av formalistisk undervisning där gamla metoder blir nya genom att komplettera dem med attributet ”ny” i t.ex. ’new genre approaches’ och ’new rhetoric’. Den svaga länken blir således att den sociala konstruktionismen inte ser till den situerade interaktionen mellan skribent och läsare. I anslutning till Evensen kan jag konstatera att resultaten i den här studien ger en bild av skrivundervisningen som präglad av den kulturhistoriskt och konstruktionistiskt präglade dimensionen. Risken är överhängande för en skolretorik som fossiliserar och rättfärdigar beprövade metoder i skrivundervisningen, inte minst för responsens del.

Nätkulturernas skriftpraktiker kan också speglas i interaktionistiskt och konstruktionistiskt perspektiv. Ett närmast motsatt spänningsförhållande anas. I nätgemenskaperna utgör den interaktionistiska dimensionen förgrunden. Relationen mellan skribent och läsare, mellan yttrare och adressat, upprätthåller i själva verket nätkulturernas karakteristiska och påfallande lösa strukturer. Institutioner och kulturhistoriskt givna hierarkier får på många sätt ge vika för individens starka ställning i nätkulturen. Drotner (2005, s. 62) bekräftar tendensen i begrepp av individuell aktivism:

This transformation of public space into a 'common living room' (Kopomaa 2000)²³⁶ is routinely deplored as an intrusion of the trivial and mundane into the loftier, more abstract realms of publicness, both in its spatial and social sense. Alternatively, the transformation is hailed as a victory of innovation and individual activism undermining old-fashioned institutions and hierarchical structures.

Skribenten griper tag i nätets interaktiva verktyg i syftet att fånga upp en svarare. Adressaten är långt ifrån alltid känd på förhand men yttrandet riktas ändå mot en presumtiv läsare. Den interaktionistiska dimensionen är hjärtat i umgänget på nätet eller som författaren Hjalmar Söderberg skrev redan i början av 1900-talet: "Man vill ingifva människorna någon slags känsla. Själen ryser inför tomrummet och vill kontakt till hvad pris som helst." (Söderberg, 1905, s. 106). I nätkulturerna är maktstrukturerna inte givna på förhand. De kulturhistoriska men också rent privat självbiografiska gränsdragningarna i en ung människas liv såsom familj, vänner, skola, kön, sexuell läggning och etnicitet finns naturligtvis med i bakgrunden som ett slags bagage, men faktorernas eventuella begränsande och kringskärande benägenheter är eliminerade. I nätkulturerna är det i själva verket möjligt att ignorera och fiktionalisera ett själv friställt individens faktiska självbiografiska och kulturhistoriska bestämningar. Jagets görbarhet²³⁷ möjliggörs som aldrig förr, på gott och ont naturligtvis.

²³⁶ Drotner (2005, s. 62) hänvisar till Kopomaa, T. (2000). *Speaking Mobile: The City in Your Pocket*. Helsinki: Gaudeamus. Hämtad (9.6.2003) från <http://www.hut.fi/Yksikot/YTK/julkaisu/mobile.html>.

²³⁷ Jfr med Ziehes (1993, s. 24) artikel om "kroppen inom görbarhetens horisont" och Giddens (1991) begrepp "the reflexive project of the self".

7 Skriftkulturens villkor

Raden, den gåtfulla raden som lever
i mig, den som jag inte kan lämna
och som inte lämnar mig
Allt har jag fått till skänks,
allt jag har började hos någon
annan

Inga-Britt Wik (2008)

I det sjunde och sista kapitlet diskuteras de samtida och framtida skriftkulturella villkoren, där framför allt handskriftsteknologin ifrågasätts. Diskussionen knyts till ett närmast akut behov av digitaliseringsreform av skolan och inte minst av den finländska studentexamen. Slutligen vidgas diskussionen till de skriftsamhälleliga krav och villkor för vardagens umgänge och socialisation, vilka de unga möter utanför skola och institution oberoende om de genomgått en yrkesinriktad utbildning eller en mer teoretisk gymnasieutbildning.

7.1 Status Update studentexamen

Beträffande ett ökat krav på en mer genomgripande digitalisering av den finländska skolan bekräftar Krumsvik (2008, s. 282) i linje med tidigare skrivforskning (Berge, 1988, 1996; Kronholm-Cederberg, 2005; Hoel, 1990, 1995; Smidt, 1992) att examen styr innehållet i undervisningen:

I found that ICT only has an impact on teacher's practice and willingness to achieve better digital competence if it is clearly attached to the vital structures of school: assessment and exams, curriculum and syllabus. [...] Fifthly, the most important steering instrument for advancing the use of ICT by teachers is that Norway has now implemented ICT-based exams. This means that pupils can use their own laptops in exams in both lower- and upper secondary schools. This is a milestone in the Norwegian school system and it is clear that it has increased the status of ICT considerably.

Situationen i Finland är inte jämförbar med den norska digitaliseringen av såväl läroplan²³⁸ som nationella examina. Den finländska studentexamen²³⁹ inklusive

²³⁸ I och med den norska läroplanens införande av digital kompetens som en av fem nyckelkompetenser, poängterar Erstad (2006) vikten av att skolan etablerar ett elevperspektiv utifrån de ungas faktiska användning av digital teknologin. I det lärande samhället (Qvortrup, 2001) till skillnad från samhällsepitet som kunskaps-, informations- eller nätsamhälle väver Erstad (s. 417) in ett mer aktivt, processororienterat perspektiv.

övriga nationella prov på andra skolstadier har inte genomgått och genomgår inte heller för tillfället en digitaliseringsreform. Essäprovet avläggs fortfarande när det här skrivs på konceptpapper med 9–10 millimeters rutor (se pärmens framsida) och rimliga marginaler. Essäprovet ska renskrivas på varje rad och med kulspets- eller bläckpenna. Det nya textkompetensprovet skrivs med blyertspenna av god kvalitet, till exempel HB eller nr 2. Till de yttre förtjänsterna räknas också en tydlig handstil (Studentexamensnämnden, 2006a, s. 2)²⁴⁰.

Ett faktum är att många barn och unga i sin skolvardag fortfarande använder pennan och pappret som de huvudsakliga skrivverktygen. De här skrivdonen framstår idag eller inom en snar framtid som museala eller främst som anteckningsverktyg för kort och snuttifierad text. Karlsson (2006, s. 139) konstaterar att skolan är en av de få kontexter där man fortfarande skriver det mesta för hand. Kronholm-Cederberg (2005) bekräftar det här till fullo. En påfallande stor del av elevtexterna i materialet är skrivna för hand. Det här gäller också för alla responderade uppsatser i den här studien: de är alla skrivna för hand med blyertspenna på konceptpapper. Studentuppsatsens skriftpraktik reproduceras i det skrivande klassrummet genom grundskolan och upp i gymnasiet; så länge som examen efterfrågar handskriften känner sig skrivpedagogerna tvungna att göra detsamma.

Flera finlandssvenska framtidsprojekt pågår trots allt där det första skriv- och läslärandet sker vid tangentbord och datorskärm²⁴¹. Det blir också allt vanligare med onlinekurser eller e-lärande inom gymnasieutbildningen, där virtuella rum för lärande etableras. Med andra ord finns tecken i tiden på att den finlandssvenska skolan gör ansträngningar för att följa den medieteknologiska utvecklingen. Det lär ändå dröja innan utvecklingen nått alla klassrum och varje elev. Tendensen verkar vara samma som ovan (Krumsvik, 2008); för att en genomgripande digitaliseringsreform ska äga rum bör först en digitalisering av examen genomföras.

Den finländska studentexamen står alltså i ett närmast akut behov av en digitaliseringsreform, där proven avläggs med datorn som skrivverktyg. De digitalt infödda gymnasisterna lever i ett livstillstånd av dagliga och täta skrivhandlingar av typen statusuppdatering eller 'Status Update' på nätgemenskaper som Facebook och Twitter. Det personliga livsprojektet gestaltas och exponeras i realtidsuppdateringar genom att yttraren upplyser världen om sitt aktuella livstillstånd. För att understryka den rätt dramatiska brytningen

²³⁹ De samtida villkoren för modersmålsprovet i den finländska studentexamen ifrågasätts också i Kronholm-Cederberg (2005).

²⁴⁰ Studentexamensnämndens forskrifter för provet i modersmål har hittills funnits tillgängliga för gymnasisten på nämndens hemsida (Studentexamensnämnden, 2006a). I det senaste av studentexamensförberedande läromedel (Gayer & Grönholm, 2009, s. 7–26) finns föreskrifterna återgivna i sin helhet. De kan tjäna ett informativt syfte, men genom att föreskrifterna lagts allra först i boken blir bokens anslag enligt mitt sätt att se olyckligt instrumentellt.

²⁴¹ Ett exempel är ”ett allfinlandssvenskt utvecklingsprojekt” under namnet Intelligent på tangent i fem kommuner runt om i Svenskfinland (Heilä-Ylikallio, 2009).

mellan gammal och ny skriftkultur väljer jag att plocka metaforen 'Status Update' från de här nya formerna för existens och reflexivitet. Därefter placerar jag metaforen i ett av de tyngre och mer prestigefyllda institutionella rummen inom det finländska utbildningssystemet. Det finns inget som motiverar att studentexamen inte ska leva med sin tid, sträva efter relevans och attraktionskraft i en tid när valmöjligheterna är fler än någonsin för de unga människorna. Det är dags för den finländska studentexamensnämnden att göra en Status Update.

Innebär en uppdatering av studentexamen endast att byta ut ett antikt skrivdon som pennan till tangentbordet? Resulterar en digitaliseringsreform endast i avskrivning av den handskrivna lineära texten i ett Word-dokument? Den här förhållandevis enkla förändringsmanövern vore ändå att förminska den multimodala skriftteknologin till en gammaldags skrivmaskin. Elmfelt och Erixon (2007, s. 209–244) diskuterar också den handskrivna uppsatsens plats och funktion i medielandskapet. Svenskämnet framstår mycket riktigt som "ett monomodalt skriftspråksämne" som inte utmanar till multimodal textproduktion. När den finländska studentexamen förhoppningsvis kommit så långt att möjligheter finns att avlägga examen på dator, förefaller den monomodala skriftspråksynen att vara den mest realistiska. Datorn används alltså i första hand som en skrivmaskin och därmed uttraderas vitala alternativ till multimodala uttrycksmöjligheter som bild, video, ljud och musik. Den stora vinsten kvarstår dock att textprocessen tillåts vara rekursiv och inte lineär.

Hypertext som skrivpedagogisk metod har inte vunnit gehör i skrivundervisningen (Elmfeldt & Erixon, 2007, s. 75). Genom att lyfta in den nya skriftteknologin i det skrivande klassrummet, så väller nätets textflöde och interaktionsmekanismer in. Rörelsen blir också den motsatta; klassrummets texter letar sig ut ur det fysiska rummet och mot de virtuella offentliga rummen. Det vidgade textbegreppets i GGL 2003 (Utbildningsstyrelsen, 2004b, s. 34) eller multimodalitetens fulla potential borde därmed beaktas i bedömningen av skriftkompetens. De digitala texternas krav på grafikdesign med bilder, diagram, ljud, hypertextuella länkar med mera omöjliggör helt enkelt att texter levereras i pappersform. I förlängningen innebär en digitaliseringsreform att det framtida studentexamensprovet torde levereras och läsas i elektronisk form med tillgång till nätet och dess myriader av textformer. I skenet av den här framtidsbilden blir också tanken på att studentexamensprovet ska avläggas under sex timmar och i enrum utan virtuell eller reell kontakt med yttvärlden närmast absurd. Bilden av den skrivande människan inlåst i sin kammare och allvarligt försjunknen över sin skrivpulp tillhör helt enkelt en svunnen tid.

7.2 Det skrivande klassrummet och framtiden

Idag sker en stor del av lärandet utanför skolan och i informella sammanhang. Därmed inte sagt att pedagoger inte behövs och att skolan inte har något att bidra med i de unga människornas liv. Den klyfta som uppstått mellan användningen av den nya skriftteknologin i och utanför skolan är ändå på många sätt bekymmersam (Dunkels, 2006; Erstad, 2006; Krumsvik, 2008; Pedró, 2006; Prensky, 2001).

Pedro (2006, s. 13) drar slutsatsen: "It can be reasonably expected that NML²⁴² are more willing to use ICT²⁴³ in learning activities than schools allows them to do." Utanför skolan spelar de unga onlinespel och letar efter information på nätet. De umgås på olika nätgemenskaper och kommunicerar genom textmeddelanden och e-post. I skolan förefaller informationssökningen att vara den enda rumsrena aktiviteten, medan digitala socialiseringsformer inte anses vara typiska aktiviteter för lärande och undervisning. Teknologisk determinism med uppgivna pedagoger är ingen lösning på de utmaningar som möter framtidens skola och dess skrivundervisning. Att varje elev utrustas med en egen nätuppkopplad bärbar dator och erbjuds access till virtuella läromiljöer, att varje klassrum inreds med den senaste utrustningen i form av interaktiva skrivtavlor tillrättalägger heller inte samtidens läromiljöer som på många sätt befinner sig i ontologisk kris. Krisen utspelar sig i scenarion mellan gammal och ny skiftkultur, mellan alfabetisk bildningstradition och digitalt kunskapsflöde, mellan undervisande digitala immigranter och deras digitalt infödda elever. Den mest toppmoderna utrustning lyckas inte lösa de epistemologiska och ontologiska knutarna. Därtill behövs orädda och kreativa pedagoger framför mediepaniker (Drotner, 1992), vilka tar medierna i anspråk och skapar egna och nya vägar till utveckling av det skrivande klassrummet.

Tidigare icke-skriftburna yrken blir idag allt mer skriftburna. Så gott som varje yrke består av mer eller mindre triviala skrifthandlingar, såsom planering, dokumentation, problemlösning samt intern och extern kommunikation inte minst i elektronisk form (Karlsson, 2006, 2009). Både yrkesliv och undervisning genomgår en avgörande vändning, där IRL-aktiviteter med muntlig kommunikation ansikte mot ansikte övertas av skärmkulturen och dess kommunikationsnormer. Den här vändningen ställer följaktligen allt större krav på den enskilda individens läs- och skrivkompetens (Bostad, 2004). Det är inte endast gymnasister som är i behov av en kritisk, stark och bred skriftkompetens innefattande allt från traditionell läs- och skrivkompetens till digital kompetens, vilken kunde sammanfattas i begreppet 'critical literacy' (Smidt, 2009). Också de unga människorna inom mer praktisk yrkesutbildning är i stort behov av en sammanfattad skriftkompetens för att klara ett framtida yrkesliv och dess skriftkulturella krav.

All mänsklig interaktion bygger i själva verket på en längtan efter dialog. Så är även fallet i samspelet inom den tristaste av skolsk responskultur där såväl tröghetsmekanismer som instrumentell examensretorik riskerar att fördunkla dialogen. Berättelserna om det villiga godkännandet, det nödvändiga motståndet och den bekymmersamma dunkelheten är uttryck för denna längtan. Dialogismens bidrag till det skrivande klassrummet (Bostad, 2004; Dysthe m.fl., i tryck; Evensen, 2004; Dyson, 2008) är därmed aktuellt som aldrig förr. I skolan upprätthålls och odlas den kulturhistoriska dimensionen med monologiska och auktoritära förtecken på den interaktionistiska dimensionens bekostnad. Nätet är en plats där de kulturhistoriska och många gånger frysta positionerna slås sönder och andra villkor för interaktion skapas. I förlängningen handlar ytterligheterna av och spänningarna mellan skolans och nätets skriftkulturer, som de här

²⁴² förkortning av "New Millennium Learners" (Pedro, 2006, s. 2)

²⁴³ förkortning av "Information and Communication Technologies" (Pedro, 2006, s. 2)

skissats, om en mer djupgående ontologisk vändning för det skrivna yttrandets potential för människans vara.

Många viktiga perspektiv, såsom köns-, lärar- eller klassrums perspektiv ligger utanför den här studiens intresse. Framtida forskning kunde fördjupa insikten i flickors respektive pojkars responsbeteende på nätet och i klassrummet. Lärarnas perspektiv och röster borde också fångas upp i en tid när gamla undervisningsmetoder ifrågasätts som aldrig tidigare; inte minst skolans skriftpraktiker ställs på kant. Etnografisk klassrumsforskning skulle också vidga insikten om den muntliga responsen och interaktionen, om skrifthändelser och skriftpraktiker i det faktiska klassrummet. Inte minst handlar den skriftteknologiska revolutionen om betydligt större ting än blott skrivundervisning och skriftliga responsmönster i skolämnet modersmål och litteratur.

Summary

Aim and Background

The *Skrivprojekt* (Writing project) research project has resulted in two studies based on various parts of its empirical material. The first study consists of my Licentiate thesis, *Om skrivandets villkor – unga människors berättelser om skrivandet i gymnasiet* (On the conditions for writing – youths' narratives of writing in general upper secondary school) (Kronholm-Cederberg, 2005). The second study, *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen* (The textual response culture of school as literacy practice. General upper secondary school students' narratives of teachers' written response to essays), is delineated in this Doctoral thesis.

The main purpose of this study is to discern patterns in the textual response culture that general upper secondary school students narrate/tell about and find themselves in during the teaching of writing during Swedish (mother tongue) lessons, more specifically students' narratives of teachers' written response to essays. This study emanates from and is designed in accordance with four central questions: which expressions does the essay as literacy practice take; which expressions does written teacher response as literary practice take; what are the students' narratives of teachers' written response to essays; and what are the narratives of school's textual response culture. The last two chapters in the discussion section of this study relate school's response culture to the online response culture of modern social media.

This study's central empirical material consists of authentic student essays and written teacher response, in-depth interviews (so-named text conversations), as well as student text portfolios. The study took place at a Swedish-language general upper secondary school in Finland. Finland has two official languages, Finnish and Swedish, with Swedish comprising the minority language. Finland's population consists of approximately 5,2 million inhabitants, of which nearly 300,000 or 5,6 percent report Swedish as being their mother tongue. General upper secondary school in Finland lasts for three years and normally commences after a nine-year basic education. General upper secondary school studies culminate in a central national examination, the Matriculation Examination. The mother tongue test (in either Finnish or Swedish) is now the only compulsory portion of the Finnish Matriculation Examination and is comprised of two parts, an essay and a textual skills section. The essay portion of the mother tongue test rests on a soon-to-be 160 year old Matriculation Examination tradition, where the essay portion of the test, with rhetorical roots in the classic academic thesis, has set the tone. The subject taught at general upper secondary school related to a student's mother tongue is called "Mother tongue and literature"; the subject is hereafter referred to as "Swedish".

Theoretical approaches

Since the 20th century, the socio-cultural perspective has been central in both international (Juzwik et al. 2006; Nystrand, 2006; Prior, 2006) and Nordic (Berge, 2006; Dysthe & Hertzberg, 2007; Hoel, 1997; Igland, 2007b) writing

research. This study avails itself of the socio-cultural perspective. The dialogical perspective has been addressed in a number of writing research studies (Dysthe, 1993, 1995, 1997, 2001, 2006; Dysthe, Lillejord, Vines & Wasson, in press; Ivanič, 1998; Sheehy, 2003). In addition to the aforementioned Dysthe, Bostad (2004), Evensen (2002, 2004), Iglund (2007b), and Ongstad (2004) have positioned dialogism within socio-culturally influenced literacy research in a Nordic context during the past few years. In this study, dialogism is the epistemological point of emanation from which to interpret and understand patterns discerned in the teaching of writing using hermeneutically based research (Alvesson & Sköldberg, 2008; Ödman, 2007).

In order to better describe, analyze, and interpret the actions that converge in writing education's most school-typical genre, the essay, theories normally categorized as belonging to Literacy Studies are used. This study emanates from a pluralistic understanding of literacy, which should preferably be called a spectrum of literacies (Barton, 2007; Kress, 2003; Street, 1984) instead of mere literacy. Various expressions of written cultural expressions can be discerned in the most varied of contexts: both public and private, within and separate from institutions such as schools, virtually and in real life (IRL).

Yet when emanating from a pluralistic concept of literacy one cannot view literacy at school as an unambiguous phenomenon; instead, it must be considered a spectrum of more or less related phenomena which intermittently work together and produce various expressions, or utterances, of literacy (Melve, 2004). In this study, a student's essay is understood to be one literacy event while a teacher's response is another. Comparable separate and observable literacy events establish in the long-run patterns of literacy practices. Text conversations are also a type of literacy event that constitute a form of meta-reflection on a given essay and related teacher response.

Using narrative inquiry as a research method is an alternative in the search for individual, social, and contextually constituting research results (Clandinin & Connelly, 2000; Pinnegar & Daynes, 2007; Webster & Mertova, 2007). In this study's first descriptive stage (5.1.1-5.1.8), the literacy events essay, teacher response, and text conversation are shaped simultaneously and purely graphically. The text conversations are transformed into first person narratives. The design and shape of this study is based on social semiotics' concept of multimodal texts (Kress & van Leeuwen, 2006; Kress, 2003) and my previously established view of essays and teacher response as pictures and narratives (4.1-4.4). In the study's second deconstructive stage (5.2.1-5.2.6), the previously addressed descriptive narratives are deconstructed and categorized into key events, like events, and other events. The deconstruction occurring in this study has been inspired by Webster and Mertova's (2007) critical event narrative analysis. The analysis also follows a logic which is based on placing the study's response markers into a variation of Hillock (1987) and Hoel's (2000) response triangulation model, which points out the local and global levels in a text. In the study's third reconstructive stage (5.3.1-5.3.3 and Figure 11), the previous results are interpreted partially in relation to the power and conflict related dichotomy that is acceptance/protest, primarily emanating from Ivanič's (1998)

concepts accommodation and resistance, with an element of ambivalence, and partially in relation to the dichotomy understanding/non-understanding.

Through the use of an inductive hermeneutic reading of the study's raw material and the progressive three-step analysis delineated above, the analysis results in a meta-narrative interpretation (5.3.4), that is to say a pattern of the response culture. The triple hermeneutic ambition to reveal the power relationship and expression of dominance (Alvesson & Sköldbberg, 2008) is realized in chapters 6 and 7, where I both expand and intensify the flaws in school's textual response cultures as well as highlight these in relation to the general context of modern society's multimodal texts.

Empirical approaches

Eight general upper secondary school students were chosen by lottery to participate in this study, four girls and four boys. All of these students were enrolled in their second year of general upper secondary school at the time of data collection. The entire group of second year general upper secondary school students at the participating school was divided into low, average, and high performance groups in accordance with the average grade students received in the subject of Swedish during their first year of study. From each of these sub-groups, two low performance, four average performance, and two high performance students were selected via lottery. Permission for participation in the study was first sought from both the students and their legal guardians; interviews which took place during the entire school year were thereafter started. The school's students' and teachers' names and all other relevant individual biographic material has been fictionalized or eliminated. In order to further guarantee anonymity and confidentiality, the following information has also been removed: the year during which material was collected, the size of the considered student body, and the school's geographical location.

The empirical material consists of seven interview rounds with the eight informants, referred to in the study as Cecilia, Ninni, Olga, Pia, Jani, Kasper, Kent, and Rami, equating to fifty-six interviews in total. The interviews focused on various perspectives of writing and the writing process as well as reading and writing profiles, teacher response, text recipient, revision of text, and conversations regarding evaluation of text. Furthermore, portfolio material was collected from all of the text material acquired during two Swedish courses. During their actual Swedish courses, informants continuously kept a diary in which they were asked to record their reflections pertaining to the content of their lessons, teaching/education in general, and teaching specifically pertaining to writing.

The third round of interviews comprises the core material for this study and focuses on teachers' responses to essays. The interviews, or text conversations, lasted from 35 to 70 minutes in length. Using an interview guide consisting of text coded questions and subsequent response-interpreted questions, each response marker in the actual essay was systematically considered. In order to create the most favorable conditions for the authentic writing tasks and subsequent teacher response, the school's Swedish teachers were informed of the

fact that a study was taking place but remained unaware of which students were participating in the study.

In addition to the text conversations, the portfolio material also constitutes the core material. This material was divided into produced, reproduced, and distributed genres in Kronholm-Cederberg (2005). The produced genre equates to texts written by a student at the request of a teacher. The reproduced genre consists of texts written by a student where the text is a transcription of another text; here one mainly sees various types of notes. The distributed genre equates to texts given to a student as part of educational material, often photocopies. It is understood that the eight essays and relevant responses, which comprise the basis of the response narrative, are part of the portfolio material and categorized as belonging to the produced genre.

The essay and teacher's related response – main results

Regarding the portfolio material and its produced genre, one can initially state that the informants write significantly more running text than bulleted text and that they write significantly more often by hand than on the computer. Barely over one tenth of the texts were written on the computer. Of the portfolio material's 94 texts, more than 8 out of 10 response markers are negative and not even 1 out of 10 positive are positive. In that all of the genre essays receive the most comprehensive responses and are given numerical grades, one understands that essays are a genre attributed high status.

In the fourth chapter, the study's two first research questions are addressed: which expressions does the essay as literacy practice take; which expressions does written teacher response as literary practice take.

Visually constituted and routinized literacy events in the essay consist of the text heading, underlined title and assignment number, and the author's name. Moreover, margins and double line spacing constitute an invitation to the teacher to respond to a student's text. The teacher-response literacy events are applied as a new layer to the student's essays, both in the text, in the margins, and at the end of the text. Final comments are often given as well. These final comments are situated together with the numerical grade, allowing the teacher to motivate his/her grading. The teacher points out the problems or good points of a text as a whole, but considerably more often the problems. The response artifact, the "correct" symbol (see dissertation cover), is also placed adjacent to the numerical grade. The teacher's response is the only available response to the material's 25 essays and response has exclusively been given to completed essays. Overall, peer response is not seen in the essays.

The fifth chapter addresses the study's third and fourth research questions: what are the students' narratives of teachers' written response to essays; and what are the narratives of school's textual response culture.

In sections 5.2.1-5.2.6, the third research question is answered; the presentation of results follows a structure based on the responses' key events with hierarchally related like and other events. The disposition follows the logic locally-globally related response, that is to say in accordance with the sequence: orthographically, lexically, and syntactically related; disposition related; content

and genre related; and situation related response. In sections 5.3.1-5.3.5, the fourth and last research question is addressed. As an introduction, Figure 11 (p. 280), entitled *Meta-narrative figure of patterns in the response culture* is presented. The figure is a four quadrant grid, with the local-global text comprising the vertical axis. The dichotomies acceptance/understanding and protest/understanding comprise the horizontal axis, with an element of ambivalence/non-understanding in the middle. The key events are translated into English (“I” refers to a student, “he” refers to a teacher):

- (6A) in the RIGHT way but about the WRONG things
- (6B) more difficult than I thought
- (6C) the last lesson on Thursday and
- (6D) of course you want a grade
- (6E) he is not a machine
- (6F) this is of course still school
- (5A) I had good content there
- (5B) he’s right there
- (5C) you can never be so good that comments aren’t needed
- (5D) I agree to a certain point
- (5E) he’s got such sloppy handwriting
- (5F) I don’t know what that means
- (5G) he wants me to agree
- (4A) the comments are right
- (3A) the sentence is long and pretty clumsy
- (3B) a standard formulation
- (3C) now it is Matriculation Exam grading criteria
- (3D) that’s RIGHT
- (3E) I’m not a trained teacher
- (2A) everyday Swedish
- (2B) it comes from Finnish
- (2C) I, like, just write
- (2D) there’s something wrong with the word
- (2E) a doodle just to see that something is wrong
- (2F) I want to KNOW what is WRONG
- (2G) it’s clearer [now]
- (2H) I don’t think there should be anything wrong
- (1A) I didn’t know how to spell it
- (1B) I’m so attached to this everyday language
- (1C) a little design error

The key events are in the end transformed into and summarized in the following three meta-narratives on the conditions of the response culture.

The story of the willingness to accommodate

The domain of understanding and acceptance articulates the willingness-to-accommodate response culture. Key events as examples: (5B) **he’s right there**, (4A) **the comments are right**, (3A) **the sentence is long and pretty clumsy**, (2G) **it’s clearer [now]**, (1C) **a little design error**, and (1A) **I didn’t know how to spell it** show that the students have understood and accepted the teacher’s response.

The student feels that the teacher is correct and understands the linguistic mistakes made in the more local text levels, which are the texts most commented on. Acceptance is often immediate and unconditional. The student demonstrates appreciation of the teacher's response and is also willing to learn something from the response.

The key event (6F) **this is of course still school** expresses criticism of the tendency for downward response: that is to say the teacher responds to the local more than the global text levels. The student seeks response regarding content and not merely the linguistic (grammatical and/or stylistic) form and the mistakes made therein.

The story of the necessary resistance

The domain of understanding and protest articulates the necessary resistance response culture. Key events as examples: (5G) **he wants me to agree** and (2H) **I don't think there should be anything wrong** show that the student does not share the teacher's views on a text, despite the fact that the student has understood them.

The student wishes to own his/her text. The student also wishes to own his/her language and articulated thought. The domain of understanding and protest discerns a manifest student writer, a writer who is in no manner subdued or deterministically doomed to a disadvantageous position. Choice of language, opinions, and values are negotiable. What is really created in the resistance is a narrative subject that is considered and clear regarding the teacher's expressed response.

The story of the troubled obscurity

Various types of obstacles are seen in the grey area of non-understanding and ambivalence, a sort of domain of obscurity. The responses are monologic and authoritarian, placing the student in an ambivalent state of uncertain non-understanding. Key events as examples: (2D) **there's something wrong with the word**, (2F) **I want to KNOW what is WRONG**, (3E) **I'm not a trained teacher**, (5E) **he's got such sloppy handwriting**, and (5F) **I don't know what that means** speak volumes.

The domain of non-understanding and ambivalence articulates the response culture of obscurity. This is also the most concerning form of response. The student is deprived of his/her mandate as the accepting or protesting actor in that the teacher's statement does not communicate. The teacher-student dialogue is not working. The student is changed into a questioning or, alternatively, mute subject, primarily an object for response.

School's textual response culture

Based on the analysis seen in the study's fifth chapter, three clear tendencies emerge. Firstly, response is normative: it points to mistakes more than merits and it demonstrates to a greater degree a student's incapability, rather than capability, to meet expectations as regards the essay as literacy practice. Secondly, teachers tend to slip into a downward spiral in their responses: local

text levels are noticed more than global text levels. Thirdly, response is only given to finished text products, which does not support writing as a process and voyage of discovery.

A silent response culture does not rule in the essays included in the portfolio material. Essays maintain their high status by receiving response in a varying and comprehensive manner. In other words, a teacher takes advantage of his/her room for response and, thanks to the evaluation of essays through numerical grades, essays are attributed an even higher status. The symbol for “correct” is interpreted as a sort of record that the teacher has read and graded a text and wishes to indicate that the job is finished. The symbol for “correct” acts as a routinized literacy event, a teacher registered and amplified mark of finality.

The study’s student perspective shows that students are far from being deterministically doomed to mere acceptance of teacher response. Instead, a student creates the space for movement between acceptance, ambivalence, and protest. All of the informants also move relatively freely in this space. Youths given the role of student at school and within the examination system are, in reality, acting subjects when given the proper space to do so, which occurs during text conversations. However, there is reason to suspect that writing education seldom offers the possibility for dialogical meetings.

The dialogical meeting between student and teacher’s response works best in the four quadrant grid’s outer domains (Figure 11), comparable to the meta-narratives of the response cultures associated with the willingness to accommodate as well as necessary resistance. Expressing accommodation or, respectively, resistance are both expressions of dialogue. The student is the active conversationist, an active subject that in one manner or another meets the comments given by the teacher during his/her response. The response also achieves its goal; it communicates in some manner with the student. In the troubled obscurity’s response culture, a student is deprived of his/her role as an accommodating or protesting subject and simply becomes a questioning or mute object for response.

The students participating in this study clearly wished to own their language and texts. The right of ownership is expressed via necessary resistance in that the students to varying degrees question, protest, or dismiss the teacher’s response. Showing non-understanding can also be a manner of defending oneself against an authoritarian response; by considering a response to be incomprehensible, a student is not required to take a position on the response’s relevance and accuracy. Not knowing is also a manner of continuing to own.

In such a prevailing traditional and authoritarian response model (Dysthe et al., in press), the space for response is not accessible to anyone other than the teacher. The monologic framework primarily renders polyphony, the inner persuasive word (Bakhtin, 1981, 1986), and ownership of one’s own text impossible. If anything, this pertains to a student seeking the right answers and solutions that the student believes the teacher (tacitly) desires. The student writes his/her text and receives response to it in the absence of contradictory voices, which would be possible if the room for response was opened to peers during practice. The student intuitively and automatically assumes that an explicit

response marker aims to call attention to an insufficiency or direct problem and not an action emanating from polyphony. The-normative interpretation pattern also influences on a direct opinion-level; the student perceives that the teacher's authoritarian voice also points out that opinions or views are wholly incorrect. According to the student, so-named incorrect or inappropriate opinions can be penalized in the form of a reduced grade.

It is almost alarming that such a large number of the response markers are negative. In other words, the students exist in a negative, normative, and deficiency-focused response culture. The tendency is that the low performing student is bombarded with negative response and his/her position as a weak student is thereby reinforced or fixed. The narrative is clear: you cannot write. The high performing student is lulled into the belief that everything is as it should be and is not challenged to further development either.

Routinized literacy events in both essays and response provide security and a clear framework; both writers and readers agree on within which genre they are communicating. At the same time it is possible that routine affects the content. Routine completely fossilizes a literacy practice in which a writer²⁴⁴ writes strategically and instrumentally in order to achieve as good a grade as possible (Kronholm-Cederberg, 2005). At worst, a fossilized literacy practice leads to a writer not challenging convention and daring to be innovative and creative.

Regardless of ambiguous evaluation criteria and a conspicuously obscure response culture, students want to receive numerical grades. Despite everything, a grade is a measurement of a student's performance and how that performance measures up to the student's previous performance, the performance of others, and the overall examination system. A student wholly accepts the evaluation culture; he/she willingly engages in the culture and actually appreciates it. A numerical grade is also the only thing that interests the student, especially if a teacher's handwriting is illegible. The problems with handwriting are mutual: students take offence over teachers' almost illegible handwriting while teacher's do the same regarding students' handwriting. The impression that response is incomprehensible does not only apply to standardized grading symbols; even when teacher response is written out and the teacher expresses him/herself in longer and more cohesive texts, incomprehensibility prevails due to initial decoding problems.

It is also regrettable that the students participating in this study do not appear to be offered instruction in process writing, evidenced by the fact that few texts were preceded by drafts and those drafts seen in the portfolio material completely lack any trace of a response. Emanating from Igland's (2007b) classification of process response and product response, in this study process response is conspicuous in its absence while product response wholly prevails.

²⁴⁴ Differences most likely exist between the genders as regards the attempt to write strategically and instrumentally. Studies indicate differences between boys' and girls' manner of tackling a writing task as well as a varying ability between the genders to write (Silverström, 2002, 2004, 2008; Sperling & Freedman, 1987; Vagle, 2005). Nonetheless, the genus perspective lies beyond the framework of this particular study.

The past few decade's process writing, with its tremendous penetrative power in writing education both in the Nordic and international arenas, does not appear to have left any visible traces on in this study.

It is undeniably difficult to find an encouraging and supportive writing instructor amongst the teachers participating in this study. The teachers are interested in the product and not the process. A teacher is the primary judge of a text. An image of the student as the supplier rather than the creator of a text also emerges. Texts or essays are delivered in a monologic response culture with the highest possible numerical grade being the primary goal. In that response is only given at the end of the writing process, the student is neither forced to nor offered the chance through concrete actions to question, meet, or challenge the teacher's response.

Lastly, one can maintain that the essay's textual response practice to a great deal consists of unnecessary effort and wasted energy. A teacher simply does an unreasonable amount of work, performing in actuality a Sisyphean task (Igland, 2007b) that wastes valuable work time since students neither understand nor care to ponder more closely the response given by teachers. Instead, the effort that teachers expend could be spent on activities that communicate text responses more effectively to students.

From here forward

Response in an expanded public space

This study's results indicate that there is no automatism in that school's response culture is dialogical and polyphonic. Modern social media, however, invites interactivity and an almost incalculable polyphony; the Internet's social and simultaneously public rooms are maintained by an interactive potential and function that surpass traditional conventions for dialogue's time and spatial dimensions (Bostad, 2004). Kress (2003, p. 5) also ascribes layers of flexibility and immediateness to the concept of interactivity in and through new media technologies that do not exist in the old media. Immediate response and quick reactions are almost a communicative norm for digital media (Pedró, 2006, p. 11). To simultaneously be a consumer and producer of media, a "prosumer" (Farris, 2003; Tapscott, 1996), entails an increasingly active participation on behalf of the individual actor.

There is a low threshold to interactivity in weblogs (blogs), Internet communities, and various online chat programs; the interactivity here is more or less immediate and spontaneous. An individual who responds to or engages in interactivity often does so because he/she finds it to be worthwhile, interesting, or rewarding. An online reader responds simply because he/she has something to say. The interactivity seen in online culture can be considered authentic while there is a risk that this is the opposite at school. The teacher as reader does not respond because he/she feels like doing so; he/she responds as part of his/her role as teacher and, rather crassly, because he/she is paid to do so. In this study, the teacher response seen is interpreted as the teacher being scarcely interested in the content, disposition, and genre related aspects of a student's text. The teacher mainly exerts him/herself by marking the vocabulary, stylistic, and

grammatical deficiencies and other superficial textual aspects. This is not to say that the teachers participating in this study are not genuinely interested in what their students' texts contain, but these teachers would benefit from expressing such interest more clearly.

A student often also has to wait several days or even weeks for a teacher's response. The student is mainly concerned with his/her grade and does not generally pay attention to the teacher's other forms of response since the actual literacy event has been forgotten. As writers at school, students are caught between the traditional and sluggish response in writing education and modern media's possibilities for polyphony and immediateness in a public room where response is a natural part of its socialization.

The online response culture is based, firstly, on low thresholds for reacting to others' textual expressions. Secondly, the Internet's inherent hyper-textual nature invites a previously unseen promotion of dialogical patterns. Geographical, ethnic, and cultural boundaries are eliminated, hierarchal class structures dissolved, previously established paths through which to shape opinion and report news are more unstructured and uncontrolled. Nonetheless, this does not imply that the Internet does not contribute to a new demarcation, new hierarchy, and new types of oppression and exclusion. Power structures are also established online, yet the main difference in relation to established institutions such as schools, churches, newspapers, political organizations, and so on is that online the power is situated in provisionally established interaction. In the situational context, power structures are negotiated and established that are relevant then and there but which are transient and may not last especially long. The next time the same actors interact, the power structure may be reversed.

Not only students would benefit from an expanded response culture. Virtual environments and online communities offer the possibility of an expanded professional room for the individual teacher, where he/she could trade experiences and material with other colleagues. It would seem, though, that there is an inherent resistance within the teacher culture regarding such interaction and fellowship. Carr and Chambers (2006) maintain that, in part, school traditionally does not value and encourage collegially reflected exchange and cooperation and, in part, that teachers do not use Internet-based communication tools in their work.

The writing classroom could be a setting for a reconciliatory response culture that bridges the gap between the traditional formalistically-influenced textual response practice as described in this study and the response practice that digital natives (Prensky, 2001) cultivate, maintain, and recreate by socializing online. In a writing classroom that considers electronic response a natural and obvious alternative, the teacher and students participate on more equal terms (Dysthe et al., in press). Semiotic symbols charged with power such as a teacher's red pen or a more adult style of handwriting are removed. Through the use of quite simple maneuvers by a teacher, the room for response can be turned into a polyphony for peers in the physical classroom and even virtual meeting places. Response and text conversations, which in this study are used as a mediating

tool for increased understanding of text response, are also a powerful way to illuminate texts.

Between interaction and tradition

In a dialogical reading, a literacy event constitutes the text conversation, which in this study is shaped in the response narratives, that is to say an answer or response to a literacy event known as a teacher's response, which in turn is an answer or response to a literacy event known as an essay, which in turn is an answer or response to a literacy event known as a writing assignment. In this manner, literacy events are linked to one another in a pattern consisting of every individual utterer's inherent capacity for addressivity and response-ibility (Bakhtin, 1990; Evensen, 2004, p. 155). An utterance is aimed forward towards a receiver at the same time that it is an answer, a response to a previous utterance.

A strict social interactionist reading focuses the dyadic relation between writer and reader as well as the handling of the meaning potential between specific and situated writers and readers (Nystrand, 1986). Emanating from this study's situated literacy events, the roles of writer and reader change into student and teacher. The social interactionist perspective is micro-social and disengages itself from previous classical and simplified communication models according to the sender-text-receiver structure. This perspective allows for, amongst other things, studies of social interaction in writing education as well as the uncovering of negative factors in formalist teaching traditions (Evensen, 2004, p. 150). The drawback of social interactionism is that it is not capable of capturing more than the situated writing situation. Contextual aspects, socio-historical cultural traces, and genre patterns are left out.

Variations on a social constructionist reading (Nystrand et al., 1993) are also established emanating from a socio-cultural perspective where communicative conventions are the result of the interaction between various social groups, their organization, purpose, and symbolic resources (Evensen, 2004, p. 152). The constructionist dimension also captures the semiotic resources that with time reinforce language and, accordingly, genres also (p. 153). Concepts such as discourse and praxis communities, language varieties, and established language norms can be furthermore added. The most concrete organization is the Finnish general upper secondary school, which in turn is embedded in a nationally and historically rooted educational-political context with, amongst other things, a soon-to-be 160 year old Matriculation Examination tradition.

The amalgamation of the interactionist dimension into a horizontal axis and the constructionist dimension into a vertical axis²⁴⁵ results in a synthesis: dialogism²⁴⁶ (Evensen, 2004, p. 155–156, author's italics):

²⁴⁵ Evensen (2004, p. 155–158) emanates from Bakhtin's (1990) "axiological reflexive approaches" and creates a dialogical four quadrant grid for written communication.

²⁴⁶ Evensen (2004, p. 155–158) actually develops the concept "the double dialogue", which is not further discussed in this study. What is relevant for this study is the point of intersection between social interactionism and social constructivism, which converge in dialogism.

What follows from observations like these, is that dialogue is a multiple phenomenon, [...] There *is* a dialogue going on between each specific writer and each equally specific reader, as social interactionism highlights. [...] There also *are* cultural conventions that are relevant whenever we communicate, as social constructivism highlights.

In relation to this study's results, I choose to use Evensen's (2004) adaptation of dialogism. Accordingly, a relationship of conflict and tension is interpreted between intersubjective interaction and culturally determined conventions or socio-historical cultural aspects. During a transformation of the study's dominant and empirically inclined school typical narratives of the textual response culture, I read in a movement between the foreground and background in relation to these interactionist and socio-historical cultural dimensions.

In a school-typical response culture, the interactionist dimension is displaced into the background. The element or matter of a vital interaction in the response and a horizontal dialogue between reader and writer is peripheral and secondary in the study's results. One could even speak of the absence of an interactionist dimension in the writing classroom described in this study. The writing classroom's tradition is in actuality monologically authoritarian and the response culture is maintained as mock communication where the teacher is not primarily interested in dialogue and polyphony. The teacher's response voice is, instead, authoritarian in its normative and grade-focused impact.

The traces of the teacher's monologic response and the student's narrative of a monologic and authoritarian response culture resonates instead with socio-historical cultural echoes, which allows the socio-historical cultural dimension to comprise the foreground. The general upper secondary school teacher primarily acts formalistically and normatively and not in any way liberated from guiding documents such as the Matriculation Examination Board's examination instructions (Studentexamensnämnden, 2006a, 2006b). The risk for an instrumental asymmetry is imminent. In the student's narratives, reflections of these socio-historical cultural artifacts are found: uniting threads of the instrumental grading and examination system in the student's narrative of teacher response. Evensen (2004, p. 154-155) also sees an educational ethical challenge situated in the constructionist perspective: a too stable or even fossilized view of language and genre justifies continuously recurring excuses and the defense of formalist approaches to teaching where old methods become new by supplementing them with the attribute "new", for example "new genre approaches" and "new rhetoric". The weak link accordingly becomes that social constructionism does not take the situated interaction between writer and reader into consideration. With reference to Evensen, it can be noted that this study's results place writing education within the socio-historical cultural and constructionist dimension. The risk of a school rhetoric that fossilizes and justifies proven methods in writing education is imminent, not least as regards response. Such reasoning should be perceived as criticism of the traces of writing education seen in the study results.

The online culture's literacy practices can also be reflected in these dimensions and one can almost suspect that a contrary tension relationship exists here. In online communities, the interactionist dimension comprises the foreground. The

relationship between writer and reader, between utterer and addressed, preserves in actuality the online culture's characteristic and strikingly loose structures. In many ways, institutions and socio-historical, culturally evident hierarchies must yield to the individual's secure position in online culture. The writer grasps online interactive tools with the purpose of attracting a respondent. The person being addressed is far from always being known ahead of time but the utterance is still aimed at a presumptive reader. The interactionist dimension is the actual heart of online interaction. The socio-historical cultural but also purely private self-biographical demarcations in a young person's life such as family, friends, school, gender, sexual preference, and ethnicity naturally exist in the background as a sort of baggage, but these factors' eventual limiting and curtailing tendencies are eliminated. In online culture, it is possible to ignore and fictionalize a self, independent of one's actual (factual) self-biographical and socio-historical cultural attributes. The self's "makeability"²⁴⁷ is facilitated as never before, in both a positive and negative sense, naturally.

The Finnish Matriculation Examination – time for a Status Update

The Finnish Matriculation Examination²⁴⁸ has not undergone and is not currently undergoing a digital reform. The tests are still written on writing paper consisting of 9-10 millimeter squares and generous margins. The essay section/test should be copied onto each line and a ballpoint or ink pen used. However, the new textual skills section should be completed using a good-quality lead pencil, for example an HB or number 2 pencil. Merit is also awarded for clear handwriting (Studentexamensnämnden, 2006a, p. 2).

It is a fact that many children and youths still use pen and paper as their main writing tools during the school day. Karlsson (2006, p. 139) maintains that school is one of the few contexts where individuals still primarily write by hand. Kronholm-Cederberg (2005) fully corroborates this. This is also true of all of the essays included in this study which received response: they are all written by hand on draft paper. The literacy practice of the Matriculation Examination's essay is reproduced in the writing classroom throughout compulsory education and general upper secondary school; as long as the Matriculation Examination Board demands handwriting, the majority of writing instructors will follow suit.

In defiance of all of this, in Swedish-speaking Finland, several projects pertaining to the future are underway; in these projects the first instruction a student receives in writing and learning occurs in front of the computer screen and on the keyboard²⁴⁹. Online courses are also becoming more common in general upper secondary school education where virtual forums for learning are being established. In other words, there are signs that in Swedish-speaking Finland, schools are attempting to follow the developments occurring in media-technology. Nonetheless, it will likely take a while before such development

²⁴⁷ Compare to Giddens's (1991) concept "the reflexive project of the self".

²⁴⁸ The current conditions have also been questioned in Kronholm-Cederberg (2005).

²⁴⁹ An example of such is the Swedish-language development project known as *Intelligent på tangent* ("Intelligent on the keyboard", author's translation) taking place in five municipalities throughout Swedish-speaking Finland (Heilä-Ylikallio, 2009).

reaches every classroom and each student. According to Krumsvik (2008), a digitalization of the Matriculation Examination needs to transpire first in order for a comprehensive digital reform to occur in daily school life.

The Finnish Matriculation Examination is in nearly desperate need of a digital reform: tests should be taken using computers. General upper secondary school students are digital natives and live in a world of daily and frequent writing actions of the “status update” type in online communities such as Facebook and Twitter. The personal life project is shaped and exposed to real-time updates through the utterer communicating his/her current life state to the world. In order to emphasize the rather dramatic rupture between the old and new literacy, I choose to single out the metaphor “Status Update” from the new forms of existence and reflexivity. Thereafter, I place the metaphor in one of the more serious and prestige filled institutional rooms within the Finnish educational system, namely the Finnish Matriculation Examination. There is no reason that the Finnish Matriculation Examination should not follow the times and strive for relevance and appeal in a time when more choices exist for young people than ever before. It is time for the Matriculation Examination Board to perform a Status Update.

Does an updating of the Matriculation Examination entail merely replacing an antique writing utensil such as the pen with a keyboard? Will a digital reform merely result in the copying of handwritten linear text into a Microsoft Word document? This relatively simple modification could still diminish multimodal writing technology into an old-fashioned typewriter. Elmfeldt and Erixon (2007) also discuss the place and function of the handwritten essay within the media landscape. The subject of Swedish appears rather fittingly as a monomodal language subject that does not encourage multimodal text production. When the Finnish Matriculation Examination has hopefully advanced so far that the possibility to take the test via computer exists, the monomodal view of language will be the most realistic. Computers are mainly used as typewriters and, therefore, vital alternatives to multimodal possibilities for expression are eliminated. The greatest benefit still remains that the text process is allowed to be recursive and not linear.

Hypertext and its possibilities for linking running text and images has not met with sympathy within writing education (Elmfeldt & Erixon, 2007). By importing new writing technology into the writing classroom, the text flow and interaction mechanisms seen online automatically stream in. The movement is also reversed; classroom texts find their way out of the physical room and into the public virtual room. The expanded or multimodal text concept's (GGL 2003, 2004, p. 34) full potential should by these means be taken into consideration during the evaluation of literacy competency. The demands that digital text places on graphic design in the form of pictures, diagrams, sound, hyperlinks, and so forth make it impossible for such texts to be handed in in paper form. In the long-term, a digital reform of the future Finnish Matriculation Examination entails that the examination should be furnished and read in electronic form and feature an online connection. In light of this vision of the future, the thought that the various Matriculation Examination tests should each last six hours and take place disconnected from virtual or real contact with the surrounding world is

almost absurd. The image of the writer locked in his/her chamber and sunken earnestly over his/her desk simply belongs to a bygone time.

All human interaction is in actuality based on the desire for dialogue, even the interaction in the most boring of school response cultures where both mechanisms that slow down the system as well as instrumental examination rhetoric risk obscuring the dialogue. Dialogism's contribution to the writing classroom (Bostad, 2004; Dysthe et al., in press; Evensen, 2004; Haas Dyson, 2008) is, consequently, of greater and more immediate interest than ever before. In school, the socio-historical cultural dimension, with its monological and authoritarian signature, is maintained and cultivated at the cost of the social interactionist dimension. The online culture's socio-historical cultural dimensions are not as entirely predictable and stigmatized as in the school response culture. School's textual response culture is more normative than communicative, it is more vertically authoritarian than horizontally equal, it is more monological than dialogical. Nevertheless, online interaction is far from being horizontally equal. The big difference is that online an eventual authoritarian power structure is not pre-determined but is instead negotiated and situated in the immediate interaction situation.

Many important perspectives, such as gender, teacher, or classroom perspectives, lay outside of this study's scope. Future research could further insight into girls' and boys' online and classroom response behavior. The teacher's perspective and voice should also be discerned in a time when old methods of instruction are called into question as never before: not least school's literacy practices are being challenged. Ethnographic classroom research would also broaden insight into verbal response and interaction, literacy events, and literacy practices in the actual classroom. The technological revolution occurring in literacy in particular pertains to more than mere writing education and written response patterns in the school subject of Swedish.

Referenser

- Abrahamsson, B., Mentzer-Ekholm, V., Schybergson, A., & Tuominen, L. (2007). *Berättelsens värld 1*. Helsingfors: Söderströms.
- Abrahamsson, B., Mentzer-Ekholm, V., Schybergson, A., & Tuominen, L. (2005). *Språkets värld. Modersmål och litteratur för gymnasiet*. Helsingfors: Söderströms.
- Alexa. (2009). Hämtad 26.4.2009, från <http://www.alex.com/topsites>
- Alsing, R. (2003). *Prästunge och maskrosboll. En bok om Göran Tunström*. Stockholm: Bonnier.
- Alver, B. G. (2001). Forskningsetiske perspektiver i studiet av børnekultur. *Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, (43), 13–29.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Amsterdam, A. G., & Bruner, J. S. (2000). *Minding the law*. London: Harvard University Press.
- Andersen, S., & Hertzberg, F. (2005). Å ta en risk – "Utfordrerne" blant eksamensskriverne. Ingår i K. L. Berge, m.fl. (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst* (s. 275–301). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anderson, C. (2008). *The long tail: Why the future of business is selling less of more*. New York: Hyperion.
- Andersson, E. (1993). *Grammatik från grunden. En koncentrerad svensk satslära*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Applebee, A. N. (1981). *Writing in the secondary school: English and the content areas*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Applebee, A. N. (1984). *Contexts for learning to write: Studies of secondary school instruction*. Norwood, NJ: Ablex.
- Axelsson, M., Rosander, C., Sellgren, M. (2005). *Stärkta trådar. Flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Spånga: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. M. Holquist (Red.), Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). The problem of speech genres. Ingår i C. Emerson, & M. Holquist (Red.), *Speech genres and other late essays* (s. 60–102). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1990). Author and hero in aesthetic acitivity. Ingår i *Art and Answerability. Early Philosophical essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1997). Frågan om talgenrer. Ingår i E. Haettner Aurelius, & T. Götselius (Red.), *Genreteori* (s. 203–239). Lund: Studentlitteratur.

- Bardine, B. A., Schmitz Bardine, M. & Deegan, E. F. (2000). Beyond the red pen. Clarifying our role in the response process. *English Journal*, september, 94–101.
- Barton, D. (1991). The social nature of writing. Ingår i D. Barton, & R. Ivanič (Red.), *Writing in the community* (s. 1–13). Newbury Park, California: Sage.
- Barton, D. (2001). Directions for literacy research: Analysing language and social practices in a textually mediated world. *Language and Education*, 15 (2–3), 92–104.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2. uppl.). Malden, MA: Blackwell.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bazerman, C. (Red.). (2008). *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beach, F., & Friedrich, T. (2006). Response to writing. Ingår i C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research* (s. 222–234). New York: The Guilford Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1985). Cognitive coping strategies and the problem of "inert knowledge". Ingår i J. W. Segal, S. S. Chipman, & R. Glaser (Red.), *Thinking and learning skills. Current research and open questions*. Vol. 2. (s. 65–80). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berg, E. C. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 215–241.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: LNU/J. W. Cappelen's Forlag.
- Berge, K. L. (1996). *Norsksensorenes tekstnormer og doxa. En kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse*. Trondheim: NTNU, Institutt for anvendt språkvitenskap (doktorsavhandling).
- Berge, K. L. (2004). Skriftkultur. Ingår i K. L. Berge, T. G. Dahl, & S. Walton (Red.), *Skriftkultur* (s. 5–13). Oslo: Norsk sakprosa.
- Berge, K. L. (2005a). Skriveprøvenes pålitelighet. Ingår i K. L. Berge m.fl. (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I: Norsksensuren som kvalitetsvurdering* (s. 101–113). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2005b). Tekstkulturer og tekstkvaliteter. Ingår i K. L. Berge m.fl. (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst* (s. 11–190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2006). Perspektiv på skriftkultur. Ingår i S. Matre (Red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag* (s. 57–76). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (Red.). (2005a). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I: Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (Red.). (2005b). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., & Tønnesson, J. L. (2007). Skriveopplæring og skriveforskning for nåtid og framtid. Hvor går veien? Ingår i S. Matre, & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole. Bind I* (s. 29–51). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Berge, K. L., Walton, S., & Dahl, T. G. (Red.). (2004). *Skriftkultur*. Oslo: Norsk sakprosa.
- Bergman-Claeson, G. (2003). *Tre lärare – tre världar. Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Berninger, V. W., & Fuller, F. (1992). Gender differences in orthographic, verbal, and compositional fluency: Implications for assessing writing disabilities in primary grade children. *Journal of School Psychology, 30*(4), 363–382.
- Berusad.org. (2009). Hämtad 20.1.2009, från <http://www.berusad.org/>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education, 5*(1), 7–74.
- Bloome, D., & Green, J. L. (1991). Educational contexts of literacy. *Annual Review of Applied Linguistics, 12*, 49–70.
- Bostad, F. (2004). Dialogue in electronic public space: The semiotics of time, space and the internet. Ingår i F. Bostad m.fl. (Red.), *Bakhtinian perspectives on language and culture. Meaning in language, art and new media* (s. 167–184). New York: Palgrave Macmillan.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carr, N., & Chambers, D. P. (2006). Cultural and organisational issues facing online learning communities of teachers. *Education and Information Technologies, 11*(3–4), 269–282.
- Carson, D. A. (1996). *The gagging of god: Christianity confronts pluralism*. Grand Rapids, Michigan: ZondervanPublishingHouse.
- Chase, G. (1988). Accommodation, resistance and the politics of student writing. *College Composition and Communication, 39*(1), 13–22.
- Cho, K., Schunn, C. D., & Charney, D. (2006). Commenting on writing: Typology and perceived helpfulness of comments from novice peer reviewers and subject matter experts. *Written Communication, 23*(3), 260–294.
- Clandinin, D. J. (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Clandinin, D. J., & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. Ingår i D. J. Clandinin (Red.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (s. 35–75). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14.
- Connors, R. J., & Lunsford, A. A. (1993). Teachers' rhetorical comments on student papers. *College Composition and Communication*, 44(2), 200–223.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Drotner, K. (1992). Modernity and media panics. Ingår i M. Skovmand, & K. C. Schröder (Red.), *Media cultures: Reappraising transnational media* (s. 42–62). London: Routledge.
- Drotner, K. (2000). Difference and diversity: Trends in young danes' media uses. *Media, Culture & Society*, 22(2), 149–166.
- Drotner, K. (2005). Media on the move: Personalized media and the transformation of publicness. *Journal of Media Practice*, 6(1), 53–64.
- Dunkels, E. (2005). Nätkulturer – vad gör barn och unga på internet? *Tidskrift för lärarutbildning och forskning/Journal of Research in Teacher Education*, 12(1–2), 41–49. Hämtad 11.8.2008, från http://www.educ.umu.se/presentation/publikationer/lof/lofu_nr1-2_2005.pdf
- Dunkels, E. (2006). The digital native as a student – implications for teacher education. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning/Journal of Research in Teacher Education*, 13(1), 43–56. Hämtad 26.4.2009, från http://www.educ.umu.se/presentation/publikationer/lof/lofu_nr1_2006.pdf
- Dunkels, E. (2007). *Bridging the distance: Children's strategies on the Internet*. Umeå: Umeå universitet (doktorsavhandling).
- Dyson, A. H. (2008). Staying in the (curricular) lines: Practice constraints and possibilities in childhood writing. *Written Communication*, 25(1), 119–159.
- Dysthe, O. (1993). *Writing and talking to learn: A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*. Rapport, nr 1. Tromsø: Universitetet i Tromsø (doktorsavhandling).
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. Ingår i L. S. Evensen, & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 44–77). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt.
- Dysthe, O. (2006). *Dialogical perspective and Bakhtin: Conference report*. Bergen: Program for læringsforskning, Universitetet i Bergen.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2007). Kunnskap om skrivning i utdanning og yrkesliv – hvor står vi i dag? Ingår i S. Matre, & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for*

- nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole. Bind I* (s. 10–28). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Dysthe, O., Lillejord, S., Vines, A., & Wasson, B. (i tryck). Productive E-feedback in higher education: Some critical issues. Ingår i S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen, & R. Säljö (Red.), *Learning across sites: New tools, infrastructures and practices*. Oxford: Pergamon Press.
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Ingår i N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 733–768). California: Sage Publications.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 36(3), 353–371.
- Elmfeldt, J. (2004). Verklighet och illusion. Ingår i C. Holmberg, & J. Svensson (Red.), *Mediekulturer. Hybrider och förvandlingar* (s. saknas). Stockholm: Carlsson.
- Elmfeldt, J., & Erixon, P. (2007). *Skrift i rörelse. Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Erstad, O. (2003). Electracy as empowerment: Student activities in learning environments using technology. *Young*, 11(1), 11–28.
- Erstad, O. (2006). A new direction? *Education and Information Technologies*, 11(3–4), 415–429.
- Evensen, L. S. (1986). *Den vet best hvor sko(l)en trykker... En deskriptiv surveyundersøkelse av elevers og læreres opplevelse av problemer i språkundervisning i ungdomsskole og vidaregående skole*. Trondheim: NTNU (doktors-avhandling).
- Evensen, L. S. (2002). Convention from below. Negotiating interaction and culture in argumentative writing. *Written Communication*, 19(3), 382–413.
- Evensen, L. S. (2004). From dialogue to dialogism: The confessions of a writing researcher. Ingår i F. Bostad, m.fl. (Red.), *Bakhtinian perspectives on language and culture: Meaning in language, art and new media* (s. 147–164). New York: Palgrave Macmillan.
- Facebook. (2009). Hämtad 20.1.2009, från <http://www.facebook.com/>
- Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32(4), 400–414.
- Farris, D. F. (2003). Enter the "prosumer" age. *Library Journal*, 128(17), 44–47.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1–11.
- Ferris, D. (2007). Preparing teachers to respond to student writing. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 165–193.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.

- Flower, L., & Hayes, J. R. (1984). Images, plans, and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1(1), 120–160.
- Forskningsetiska delegationen. (2002). *God vetenskaplig praxis och handläggning av avvikelser från den*. Helsingfors: Forskningsetiska delegationen.
- From, J., & Holmgren, C. (2000). Hermeneutik och pedagogik. *Nordisk Pedagogik*, 20(4), 219–229.
- Gayer, G. Grönholm, M., & (1994). *Studentuppsatser 1994*. Helsingfors: Söderström.
- Gayer, G. Grönholm, M., & (1999). *Studentuppsatser 1998*. Helsingfors: Söderström.
- Gayer, G-B., & Grönholm, M-B. (2009). *Knixar med skriverier. Skrivteknik för gymnasiet*. Helsingfors: Söderströms.
- Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Falmer.
- Gere, A., & Stevens, R. (1985). The language of writing groups: How oral response shapes revision. Ingår i S. Freedman (Red.), *The acquisition of written language: Revision and response* (s. 85–105). Norwood, NJ: Ablex.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. London: Heinemann Educational.
- Goody, J., & Watt, I. (1962). The consequences of literacy. *Comparative Studies in History and Society*, 5(3), 304–345.
- Goody, J. (1968). *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1987). *The interface between the written and the oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guardado, M., & Shi, L. (2007). ESL students' experiences of online peer feedback. *Computers & Composition*, 24(4), 443–461.
- Gullberg, T. (2007). *Gymnasiets röst. En utredning om de finlandssvenska gymnasierna – ur deras egen synvinkel*. Helsingfors: Svenska kulturfonden.
- Halse, M. E. (1993). Loggen, novellen og jentene. Ansatser til en bakhtinsk lesing av en prosessorientert skrivekultur. Ingår i I. Moslet, & L. S. Evensen (Red.), *Skrivepedagogisk fornying* (s. 49–100). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hamstra-Bletz, L., & Blote, A. W. (1990). Development of handwriting in primary school: A longitudinal study. *Perceptual and Motor Skills*, (70), 759–770.
- Hamstra-Bletz, L., & Blote, A. W. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disabilities*, 26(10), 689–699.

- Handler, R., & Gable, E. (1997). *The new history in an old museum: Creating the past at colonial Williamsburg*. Durham: Duke University Press.
- Hannén, K. (2000). *Nationell utvärdering av inlärningsresultat i modersmålet i åk 9, 1999*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Hannén, K. (2001). *Utvärdering av inlärningsresultat i modersmål i åk 6 i den grundläggande utbildningen våren 2000*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Hansson, B. (2003). *Bräcklighetens poetik*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Heilä-Ylikallio, R. (2002). Nya utmaningar för skrivpedagogiken. Ingår i R. Heilä-Ylikallio (Red.), *Om skrivpedagogik. SMLF:S skrift 2002. Unga röster III*. (s. 7–17). Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Heilä-Ylikallio, R. (2007). Elevtexten som en spegel av skrivpedagogiken – reflektioner från Svenskfinland i ett tioårsperspektiv. Ingår i S. Matre, & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole. Bind I* (s. 158–166). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Heilä-Ylikallio, R. (2009). *Intelligent på tangent vid Vasa övningsskola (2006–2009). Mot ett allfinlandssvenskt utvecklingsprojekt*. Hämtad 22.4.2009, från http://www.vasa.abo.fi/users/rheila/pdf/IPT_styrgruppsmote_14_1_2009.pdf
- Heilä-Ylikallio, R., & Wickman-Skult, A. (Red.). (2007). *Modersmålslärares i går, i dag, i morgon. SMLF 1957–2007*. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Heilä-Ylikallio, R., Østern, A-L., & Bondestam, L. (Red.). (2004). *Litteraturboken 1. Poetens penna*. Helsingfors: Söderström.
- Heilä-Ylikallio, R., Kaihovirta-Rosvik, H., Rantala, B., & Østern, A-L. (Red.). (2005). *Litteraturboken 2. Valters fotspår*. Helsingfors: Söderström.
- Heilä-Ylikallio, R., Østern, A-L., Kaihovirta-Rosvik, H., & Rantala, B. (Red.). (2007a). *Litteraturboken 3. Huvudet kallt*. Helsingfors: Söderström.
- Heilä-Ylikallio, R., Østern, A-L., Kaihovirta-Rosvik, H., & Rantala, B. (2007b). *Åtta riktmärken. Lärarhandledning till litteraturboken Huvudet kallt*. Helsingfors: Söderströms.
- Hernwall, P. (2001). *Barns digitala rum. Berättelser om e-post, chatt & internet*. Stockholm: Stockholms universitet (doktorsavhandling).
- Hernwall, P., Borovic, C., Lundmark, S., & Löfberg, A. (2005). Att ta sin vardag i anspråk – hur teknik blir ett medel i människans vardagsliv. Slutrapport från forskningsprojektet Virtual Society – beyond mobility. Stockholm: Stockholms universitet och Södertörns högskola.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavica*, (18), 92–105.
- Hertzberg, F. (2006). Risikoskriverne i KAL-materialet – noen teksteksempler. Ingår i S. Matre (Red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag* (s. 30–37). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Hertzberg, F. (2007). Hvordan utvikles sjangerkompetanse? Sjanger og form – en didaktisk utfordring. Ingår i R. Heilä-Ylikallio, & A. Wickman-Skult (Red.), *Moderstmålläraren i går, i dag, i morgon* (s. 25–36). Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Hetmar, V. (2003). Klasserummet som kulturelt felt – utfordringer i lærer-elevdialogen. Paperpresentation under symposiet Språk som kultur – brytninger i tid och rum, 6–8 nov. 2003. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Hewett, B. L. (2000). Characteristics of interactive oral and computer-mediated peer group talk and its influence on revision. *Computers and Composition*, 17(3), 265–288.
- Hillocks, G. (1982). The interaction of instruction, teacher comment, and revision in teaching the composing process. *Research in the Teaching of English*, 16(3), 261–278.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on reading and communication skills.
- Hillocks, G. (1987). Synthesis of research on teaching writing. *Educational Leadership*, 44(8), 71–82.
- Hillocks, G. (2002). *The testing trap: How state writing assessments control learning*. New York: Teachers College Press.
- Hillocks, G. (2007). *Narrative writing: Learning a new model for teaching*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hillocks, G. (2008). Writing in secondary schools. Ingår i C. Bazerman (Red.), *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text* (s. 311–329). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hillocks, G., & Smith, M. W. (2003). Grammar and literacy learning. Ingår i J. Flood m.fl. (Red.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (2uppl). (s. 721–737). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk. Prosessorientert skrivning i teori og praksis*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Hoel, T. L. (1995). *Elevsamtaler om skriving i vidaregåande skole. Responsgrupper i teori og praksis*. (ALS-skrift nr. 3, I–II). Trondheim: NTNU (doktorsavhandling).
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. Ingår i L. S. Evensen, & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3–44). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hultman, T. G., & Westman, M. (1977). *Gymnasistsvenska*. Lund: LiberLäromedel.
- af Hällström-Reijonen, C., & Reuter, M. (2008). *Finlandssvensk ordbok*. (4 uppl.). Esbo: Schildts.

- Igland, M-A. (2001). Mens teksten blir til: Lærarkommentarer og felles bearbejdingsprosjekt. Ingår i O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 241–268). Oslo: Abstrakt.
- Igland, M-A. (2007a). "Svinaktig vanskelig"? Skriftleg argumentasjon på ungdomssteget. Ingår i S. Matre, & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole. Bind I* (s. 277–291). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Igland, M-A. (2007b). Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarer til utkast. Oslo: Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo (doktorsavhandling).
- Igland, M-A., & Ongstad, S. (2003). Norsk skriveforskning i internasjonal kontekst. *Norsklæreren*, (3), 55–57.
- IRC-galleria. (2009). Hämtad 26.4.2009, från <http://www.irc-galleria.net>
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Iversen Kulbrandstad, L. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobs, G. M., Curtis, A., Braine, G., & Huang, S. (1998). Feedback on student writing: Taking the middle path. *Journal of Second Language Writing*, 7(3), 307–317.
- Jansson, T. (1962). *Det osynliga barnet och andra berättelser*. Helsingfors: Schildt.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod. Med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Juzwik, M. M., Curcic, S., Wolbers, K., Moxley, K. D., Dimling, L. M., & Shankland, R. K. (2006). Writing into the 21st century: An overview of research on writing, 1999 to 2004. *Written Communication*, 23(4), 451–476.
- Kaarninen, M., & Kaarninen, P. (2002). *Sivistyksen portti. Ylioppilastutkinnon historia*. Helsingfors: Otava.
- Karlsson, A-M. (1997). Textnormer i och utanför skolan – att skriva insändare på riktigt och på låtsas. Ingår i G. Håkansson (Red.), *Svenskans beskrivning 22. Förhandlingar vid tjuogoandra sammankomsten för svenskans beskrivning. Lund den 18–19 oktober 1996*. (s. 172–186). Lund: Lund University press.
- Karlsson, A-M. (2002). *Skriftbruk i förändring. En semiotisk studie av den personliga hemsidan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International (doktorsavhandling).
- Karlsson, A-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftenvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Karlsson, A-M. (2009). Positioned by reading and writing: Literacy practices, roles, and genres in common occupations. *Written Communication*, 26(1), 53–76.

- Khemiri, J. H. (2003). *Ett öga rött*. Stockholm: Norstedt.
- Knoblauch, C. H., & Brannon, L. (1981). Teacher commentary on student writing: The state of the art. *Freshman English News*, 10(2), 1–4.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. R., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2. uppl.). London: Routledge.
- Kronholm-Cederberg, A. (2005). *Om skrivandets villkor unga människors berättelser om skrivandet i gymnasiet*. Rapport nr 16/2005. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Kronholm-Cederberg, A. (2007). De ungas skrivande på väg mot ett utvidgat offentligt rum. Ingår i S. Matre, & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. skrivning i arbeidsliv og skole. Bind I* (s. 321–332). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Krumsvik, R. J. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education and Information Technologies*, 13(4), 279–290.
- Krumsvik, R. (2009). Situated learning in the network society and the digitised school. *European Journal of Teacher Education*, 32(2), 167–185.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Nasjonalt senter for skrivning til Høgskolen i Sør-Trøndelag*. Hämtad 20.3.2009, från <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/presSESenter/pressemeldinger/2008/nasjonal-senter-for-skrivning-til-hogsko.html?id=536686>
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervju*. Lund: Studentlitteratur.
- Lag om grundläggande utbildning 1998*. 21.8.1998/628. (1998). Hämtad 15.4.2009, från <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Larsson, K. (1984). *Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk*. Malmö: LiberFörlag.
- Lee, G., & Schallert, D. L. (2008). Constructing trust between teacher and students through feedback and revision cycles in an EFL writing classroom. *Written Communication*, 25(4), 506–537.
- Lexin. (2008). Hämtad 5.6.2009, från <http://lexin.nada.kth.se/sve-sve.html>
- Lieblich, A., Zilber, T., & Tuval-Mashiach, R. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Liestøl, G. (2006). Sammensatte tekster – sammensatt kompetanse. *Digital Kompetanse*, 1(4), 277–305.
- Lindgren, S., & Sandgren, T. (2007). *Unga och nätverksskulturer. Mellan moralpanik och teknikromantik*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Liu, J., & Sadler, R. W. (2003). The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 2(3), 193–227.
- Livingstone, S. M. (2002). *Young people and new media*. London/Thousand Oaks, California: Sage.

- Luhtanen, R. (1993). *Grundskola och gymnasium*. Helsingfors: Statens tryckericentral.
- LunarStorm. (2009). Hämtad 20.1.2009, från <http://www.lunarstorm.se/>
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. Kristiansand: Høgskolen i Agder.
- MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Red.). (2006). *Handbook of writing research*. New York/London: Guilford.
- Matre, S. (Red.). (2006). *Ufordringar for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Matre, S., & Hoel, T. L. (Red.). (2007a). *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole. Bind I*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Matre, S., & Hoel, T. L. (Red.). (2007b). *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning og rettleiing i høgere utdanning. Bind II*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Melve, L. (2001). *Med ordet som våpen. Tale og skrift i vestleg historie*. Oslo: Samlaget.
- Melve, L. (2004). Skriftkultur – kva er det? Ingår i K. L. Berge, T. G. Dahl, & S. Walton (Red.), *Skriftkultur* (s. 15–41). Oslo: Norsk sakprosa.
- Mentzer-Ekholm, V., Ritamäki-Johansson, I., Schybergson, A., & Söderling, T. (2006). *Bokskogen. Litteratur för gymnasiet*. Helsingfors: Söderströms.
- Merriam-Webster OnLine. (2009). Hämtad 26.4.2009, från http://www.m-w.com/info/07words_prev.htm
- Miao, Y., Badger, R., & Zhen, Y. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of second language Writing*. 15(3), 179-200.
- Michelsen, P. A. (1993). *Sjangeroppbrudd. Om stilskriving og skriveopplæring i den videregående skolen*. Oslo: LNU/Cappelen.
- MySpace. (2009). *MySpace*. Hämtad 05.11.2009, från <http://www.myspace.com/>
- Nakamura, L. (2002). *Cybertypes: Race, ethnicity, and identity on the internet*. New York: Routledge.
- Nilsen, H. (1997). Underveisskriverne – hvem skriver de til? Ingår i L. S. Evensen, & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 179–204). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Norberg Brorsson, B. (2007). *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Örebro: Örebro universitet (doktorsavhandling).
- Nordström, K. (2007). Det sitter en flicka i en pulpet. Ingår i A. Kronholm-Cederberg (Red.), *En sak på insidan* (s. 39). Nykarleby: Ung Arbis i Nykarleby.
- Nystrand, M. (1986). *The structure of written communication: Studies in reciprocity between writers and readers*. Orlando: Academic Press.

- Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing. *Written Communication*, 6(1), 66–85.
- Nystrand, M. (1997). Tekst på deling. Leseres innvirkning på unge skrivere. Ingår i L. S. Evensen, & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 130–152). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Nystrand, M. (2006). The social and historical context for writing research. Ingår i C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research* (s. 11–27). New York/London: Guilford.
- Nystrand, M., Greene, S., & Wiemelt, J. (1993). Where did composition studies come from? An intellectual history. *Written Communication*, 10(3), 267–333.
- Nyström, C. (2000). *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 51. Uppsala: Uppsala universitet (doktorsavhandling).
- Nyström Höög, C. (2006). Berättelser som källa till information om språkliga attityder. *Nordmålforum 2005: Nordiska språkklima under engelsk press, artikel 12*. Hämtad 10.4.2007, från <http://www.norden.org/sprak/Forside>
- Oker-Blom, G., Finström, M., & Stenius, J. (2004). *Med glödande penna meningsfullt läsande och skrivande i de lägre årskurserna: Idéer och exempel*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London/Methuen: Routledge.
- Ong, W. J. (1990). *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Bokförlaget Anthropos.
- Ongstad, S. (1996). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier. Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Trondheim: NTNU (doktorsavhandling).
- Ongstad, S. (1999). Vad är positioneringsanalys? "självpositionering" i en (post)modern skola som exempel. Ingår i C. A. Säfström, & L. Östman (Red.), *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik* (s. 148–176). Lund: Studentlitteratur.
- Ongstad, S. (2004). Bakhtin's triadic epistemology and ideologies of dialogism. Ingår i F. Bostad, m.fl. (Red.), *Bakhtinian perspectives on language and culture: Meaning in language, art and new media* (s. 65–88). New York: Palgrave Macmillan.
- Parmenius Swärd, S. (2008). *Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Malmö: Lärautbildningen, Malmö högskola (doktorsavhandling).
- Pedró, F. (2006). *The new millennium learners. challenging our views on ICT and learning*. Hämtad 15.4.2009, från <http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf>
- Peppar.fi. (2009). Hämtad 20.1.2009, från <http://www.peppar.fi/>
- Peterson, S. (2003). Peer response and students' revisions of their narrative writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 3(3), 239–272.

- Peterson, S. S., & Kennedy, K. (2006). Sixth-grade teachers' written comments on student writing: Genre and gender influences. *Written Communication*, 23(1), 36–62.
- Pinnegar, S., & Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically. thematics in the turn to narrative. Ingår i D. J. Clandinin (Red.), *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (s. 3–24). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Polkinghorne, D. E.. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Ingår i J. A. Hatch, & R. Wisniewski (Red.), *Life history and narrative* (s. 5–23). London: The Falmer Press.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 14.5.2007.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory on writing. Ingår i C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research* (s. 54–66). New York: The Guilford Press.
- Program for digital kompetanse. (2003). Hämtad 14.4.2009, från http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/program_for_digital_kompetanse_liten.pdf
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.
- Radnitzky, G. (1970). *Contemporary schools of metascience: Anglo-saxon schools of metascience, continental schools of metascience* (2. uppl.). Göteborg: Akademiförlaget.
- Reinheimer, D. A. (2005). Teaching composition online: Whose side is time on? *Computers & Composition*, 22(4), 459–470.
- Reuter, M. (2001, 28 november). Krux och mera krapula. *Hufvudstadsbladet*, s. 15.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park: Sage.
- Rubin, N., & Henderson, S. E. (1982). Two sides of the same coin: Variations in teaching methods and failure to learn to write. *Special Education: Forward Trends*, 9(4), 17–24.
- Rushkoff, D. (1999). *Playing the future: What we can learn from digital kids*. New York: Riverhead Books.
- Sarbin, T. R. (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
- Schostak, J. F. (2002). *Understanding, designing and conducting qualitative research in education: Framing the project*. Buckingham: Open University Press.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

- Sheehy, M. (2003). The social life of an essay: Standardizing forces in writing. *Written Communication*, 20(3), 333–385.
- Silverström, C. (2002). *Utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2001*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Silverström, C. (2003). *Modersmål och litteratur i sex år. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur hos elever som slutfört årskurs 6 i den grundläggande utbildningen år 2002*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Silverström, C. (2004). "Ett viktigt men utmanande ämne". *En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i årskurs 9 våren 2003*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Silverström, C. (2008). *Modersmålskunskap, attityder och betyg. En utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur efter årskurs 6 år 2007*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Simmons, J. (2003). Responders are taught, not born. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(8), 684–693.
- Skriveopplæring i "kunnskapsamfunnet"?. (2008). Hämtad 5.4.2009, från <http://skriv08.hist.no/>
- Slotte-Lüttge, A. (2005). *Ja vet int va de heter på svenska. Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumdiskurs*. Åbo: Åbo Akademis förlag (doktorsavhandling).
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (1992). *I grenseland. En studie av elevers og læreres arbeid med nye eksamensoppgaver i videregående skole AF*. Rapport nr 8 fra prosjektet SKRIVE-PUFF. Utvikling av skriftspråklig kompetanse. ALLFORSK. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Smidt, J. (1996). *Fornyelsens konflikter. Skriveopplæring i videregående skole i 90-åra*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2009, 7 mars). Finding voices, negotiating identities, standard language education as social context for rewriting and restaging stories about world and self. Key note-föreläsning under *NERAs 37th Congress – Literacy as Worldmaking*, 5–7 mars. Trondheim: NTNU.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, 31(4), 378–388.
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148–156.
- Sperling, M. (1990). I want to talk to each of you: Collaboration and the teacher-student writing conference. *Research in the Teaching of English*, 24(3), 279–321.
- Sperling, M., & Freedman, S. W. (1987). A good girl writes like a good girl: Written response and clues to the Teaching/Learning process. Technical report no. 3., 1–18.

- Stake, R. E. (2000). Case studies. Ingår i N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (2 uppl). (s. 435–454). Thousand Oaks, California: Sage.
- Statistikcentralen. (2008). *Fler internetanvändare än för ett år sedan*. Hämtad 20.1.2009, från http://www.tilastokeskus.fi/til/sutivi/2008/sutivi_2008_2008-08-25_tie_001_sv.html
- Stenvall, K. (1993). *Waterhouse*. Hämtad 15.1.1008, från <http://www.kajstenvall.com/>
- Storch, N., & Tapper, J. (2000). The focus of teacher and student concerns in discipline-specific writing by university students. *Higher Education Research & Development*, 19(3), 337–355.
- Street, B. (2000). Literacy events and literacy practices: Theory and practice in new literacy studies. Ingår i M. Martin-Jones, & K. Jones (Red.), *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds* (s. 17–30). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Studentexamensnämnden. (u.å.). *Studentexamens jubileumsår 2002*. Hämtad 20.2.2009, från <http://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/studentexamen/studentexamen150/>
- Studentexamensnämnden. (2006a). *Föreskrifter för provet i modersmålet*. Hämtad 23.4.2009, från <http://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/foreskrifterna/ainekohtaiset/20050322140433.html>
- Studentexamensnämnden. (2006b). *Allmänna föreskrifter och anvisningar utfordrade av studentexamensnämnden*. Hämtad 5.6.2009, från <http://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/foreskrifterna/ohjeet/>
- Studentprov på dator föreslås. (2005, 27 april). *Hufvudstadsbladet*, s. 3.
- Svenska Akademiens ordlista över svenska språket. (2006). (13. uppl.). Stockholm: Norstedts Ordbok.
- Svenska datatermgruppen. (2009). Hämtad 6.10.2009 från <http://www.nada.kth.se/dataterm/>
- Svenska skrivregler* (2008). (3. uppl.). Stockholm: Liber.
- Söderberg, B. (1994). Medeltidsliteracy – ett nutida termproblem. Ingår i U. Teleman (Red.), *Språkbruk, grammatik och språkförändring. En festskrift till Ulf Teleman 13.1.1994* (s. 359–364). Lund: Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet.
- Söderberg, H. (1905). *Doktor Glas*. Stockholm: Bonnier.
- Tapscott, D. (1996). *The digital economy: Promise and peril in the age of networked intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Teleman, U. (1991). *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Solna: Almqvist & Wiksell.
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. London: Collins.

- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327–369.
- Truscott, J. (1999). The case for “The case against grammar correction in L2 writing classes”: A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 111–122.
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 255–272.
- Tuzi, F. (2004). The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course. *Computers & Composition*, 21(2), 217–235.
- Twitter. (2009). Hämtad 26.4.2009, från <http://www.twitter.com/>
- Utbildningsstyrelsen. (1994). *Grunderna för gymnasiets läroplan 1994*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2004a). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2004b). *Grunderna för gymnasiets läroplan. Grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för ungdomar 2003*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Vagle, W. (2005). Jentene mot røkla. Sammenhengen mellom sensuren i norsk skriftlig og utvalgte bakgrunnsfaktorer, særlig kjønn. Ingår i K. L. Berge m.fl. (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst* (s. 237–274). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vagle, W., & Evensen, L. S. (2005). Oppgavesettene og elevers oppgavevalg i KAL-årene. Ingår K. L. Berge m.fl. (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I: Norsksensuren i kvalitetsvurdering* (s. 161–203). Oslo: Universitetsforlaget.
- Webster, L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. London: Routledge.
- Wesch, M. (2007). *The machine is Us/ing us*. Hämtad 5.11.2009, från http://www.youtube.com/watch?v=NLIGopyXT_g
- Wik, I-B. (2008). *Skriver i dagarnas bok*. Helsingfors: Schildt.
- Witte, S. P., & Faigley, L. (1983). *Evaluating college writing programs. studies in writing & rhetoric*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- x3m. (2009). Hämtad 20.1.2009, från <http://www.yle.fi/extrem/>
- YouTube. (2009). Hämtad 20.1.2009, från <http://www.youtube.com/>
- Ziehe, T. (1993). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. (3. uppl.). Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Ziviani, J., & Elkins, J. (1984). An evaluation of handwriting performance. *Educational Review*, 36(3), 249–261.
- Ödman, P. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik* (2. uppl.). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Åpning av Skrivesenteret 2009. (2009). Hämtad 5.10.2009, från <http://www.skrivesenteret.no/nyhet?a=a5698>

Østern, A-L. (2007). Morgondagens svensklärare handledare för interkulturella möten. Ingår i R. Heilä-Ylikallio, & A. Wickman-Skult (Red.), *Modersmåsläraren i går, i dag, i morgon. SMLF 1957–2007* (s. 75–83). Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.

Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 57. Uppsala: Uppsala universitet (doktorsavhandling).

Bilaga 1: Producerade genrer i kronologisk ordning med rubrik-, genre- och formbeskrivning samt sidantal

	textnr	rubrik	genre	form	s.
CECILIA	1	Novell Analys Kyssen	novellanalys	punktförm, handskriven	1
	2	Apan Analys	novellanalys	punktförm, handskriven	1
	3	nr 8 kultur kollisioner	utkast 1 till CECILIA 4	punktförm, handskriven	1
	4	nr. 8 Kultur kollisioner	mb, slutgiltig version	löpande text, handskriven	6
	5	Intervju med Jennifer Lopez	intervju	löpande text, handskriven	3
	6	Kära mamma!	brev	löpande text, datorskriven	1
	7	Bridget Jones Diary	bokrecension	punktförm, handskriven	1
	8	Frå uppsats om något som har påverkat mig	utkast 1 till CECILIA 9	punktförm, handskriven	1
	9	Vad som har haft stor påverkan på mitt liv	rp, slutgiltig version	löpande text, handskriven	5
	10	Nutidens barn	mb	löpande text, handskriven	5
NINNI	1	rubrik saknas (min anm.)	intervju	löpande text, handskriven	1
	2	Finlandssvensk?	insändare	löpande text, handskriven	1
	3	Min älskade	novell	löpande text, handskriven	1
	4	20.4	dagbokstext	löpande text, handskriven	1
	5	rubrik saknas (min anm.)	utkast 1 till NINNI 6	löpande text, handskriven	1
	6	Matti Meikäläinen	saga, slutgiltig version	löpande text, handskriven	2
	7	5B Egen rubrik:			
	8	Sanningen om syndafloren	utkast 1 till NINNI 8	punktförm, handskriven	1
	9	Sanningen om syndafloren	mb, slutgiltig version	löpande text, handskriven	3
	10	Unga mår bara sämre och sämre	mb	löpande text, handskriven	4
	11	En rollfigurs liv	teaterrecension	löpande text, handskriven	2
OLGA	1	Quenta Silmarillion	bokrecension	löpande text, handskriven	2
	1	ANALYS av Kyssen	novellanalys	punktförm, handskriven	1
	2	rubrik saknas (min anm.)	utkast 1 till OLGA 3	punktförm, handskriven	1
	3	Att sova är inte bortkastad tid	mb, slutgiltig version	löpande text, handskriven	4
	4	Tågresan, av Tove Jansson	novellanalys	löpande text, handskriven	8
	5	Analys av novellen "En hjältes död", av Pär Lagerkvist	novellanalys, kursprov	löpande text, handskriven	6
	6	Åldringar	rp	löpande text, handskriven	4
7	Fuskare, se hit!	insändare	löpande text, handskriven	4	

PIA	8	"Broilerfisk" – framtidens fisk	mb	löpande text, handskriven	8
	1	UNGDOMSSPRÅK HELT OK?	mb	löpande text, handskriven	6
	2	ÖVNING PÅ FREDAGEFTERMIDDAG	saga	löpande text, handskriven	1
	3	Tiden talar...	novell	löpande text, datorskriven	3
	4	Analys av "Tågresan"	utkast 1 till PIA 5	punktförm, handskriven	3
	5	ANALYS AV TOVE JANSSONS "TÅGRESAN"	novellanalys	löpande text, handskriven	4
	6	Tågresan. Jämförelse med min egen analys	textanalys	punktförm, handskriven	1
	7	FUSK ÅR SYND!	insändare	löpande text, handskriven	2
	8	ANALYS AV "FÖRSTA BEKYMRET"	novellanalys	punktförm, handskriven	2
	9	LEVANDE SKÄRGÅRD	mb	löpande text, handskriven	6
	10	Boken "Fittstim" speglar samhällskritiken	bokrecension	löpande text, handskriven	4
	11	Recension av "Den komiska tragedin"	teaterrecension	löpande text, handskriven	4
	12	6 KLÄDERNA TALAR, LYSSNAR DU?	mb	löpande text, handskriven	9
	13	Bristfällig trafiksäkerhet	mb	löpande text, datorskriven	2
	14	Skrivövning	kortprosa	löpande text, handskriven	1
	15	Resan	utkast 1 till PIA 17	löpande text, handskriven	1
	16	RESAN	utkast 2 till PIA 17	löpande text, handskriven	4
	17	RESAN	rp, slutgiltig version	löpande text, handskriven	4
	18	Tjeckiens köp av JAS-flygplan ställs in	notis	löpande text, datorskriven	1
JANI	1	Diskussion om Robinson Crusoe	diskussionsprotokoll	punktförm, handskriven	1
	2	Eget slut	novell, eget slut på Robinson Crusoe	löpande text, handskriven	1
	3	Min inställning till barn	insändare	löpande text, handskriven	1
	4	Diskussion om föregående timmens tema (barn, min anm.)	diskussionsprotokoll	punktförm, handskriven	1
	5	rubrik saknas (min anm.)	novellanalys	löpande text, handskriven	2
	6	"Målningsanalys"	utkast 1 till JANI 7	löpande text, handskriven	2
	7	Flickan vid gårdet	bildanalys, slutgiltig version	löpande text, handskriven	3

8	En sparv i tranedans – skillnader mellan novellen och filmen	novellanalys	löpande text, datorskriven	1
9	10. Fula ord som en del av ungdomskulturen	mb	löpande text, handskriven	7
10	Den miljövänliga ungdomen	rp	löpande text, datorskriven	4
11	rubrik saknas (min anm.)	kortprosa	löpande text, handskriven	1
KASPER				
1	rubrik saknas (min anm.)	novellanalys	punktförm, handskriven	3
2	Materialbaserad	utkast 1 till KASPER 3	punktförm, handskriven	1
3	4. Är statistiken att lita på?	mb, slutgiltig version	löpande text, handskriven	4
4	rubrik saknas (min anm.)	diktanalys	punktförm, handskriven	1
5	Analys av En hjältes död av Pär Lagerkvist	novellanalys, kursprov	löpande text, handskriven	3
6	Mera kärnkraft? Nej tack!	insändare	löpande text, handskriven	1
7	29. Vad är ett större hot mot framtiden, kärnvapen eller kärnkraftverk?	rp	löpande text, handskriven	4
8	rubrik saknas (min anm.)	novellanalys	punktförm, handskriven	3
9	14. Levande skärgård – en miljökonflikt	mb	löpande text, handskriven	4
10	rubrik saknas (min anm.)	utkast 1 till KASPER 11	punktförm, handskriven	1
11	Analys av Sanningen av Luigi Pirandello	novellanalys, slutg. version	löpande text, handskriven	4
12	Analys av "Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö av Håkan Nesser	bokrecension	löpande text, datorskriven	2
KENT				
1	Dörhandtaget	novell	löpande text, handskriven	1
2	Fi-fi-fi-fi-fi-finlandssvensk	insändare	löpande text, handskriven	1
3	Dagbok av flickan som gjorde slut	dagbokstext	löpande text, datorskriven	1
4	En öl Tack!	saga	löpande text, handskriven	3
5	bentxxx	novell	löpande text, datorskriven	3
6	På väg hem	mb	löpande text, handskriven	7
7	rubrik saknas (min anm.)	kortprosa	löpande text, handskriven	1
8	Bokpres.	utkast 1 till KENT 10	punktförm, handskriven	2
9	rubrik saknas (min anm.)	utkast 2 till KENT 10	löpande text, handskriven	3
10	Moddrepresentation "Holden Caulfield"	bokrecension, slutg. version	löpande text, datorskriven	1
11	Akrofobi	rp	löpande text, datorskriven	2
12	Allt fusk skall bort ur våra skolor!	insändare	löpande text, handskriven	4
13	Tove Jansson, Tågresa	novellanalys	löpande text, handskriven	4

14	Hur skiljer sig Maltes novellanalys från Kents?	textanalys, jfr med kompis novellanalys	punktförm, handskriven	1
15	3. Havets betydelse för människan	mb	löpande text, handskriven	5
RAMI				
1	Associationer till: Själmorna kvittar det lika	diktanalys	punktförm, handskriven	1
2	rubrik saknas (min anm.)	novellanalys	punktförm, handskriven	1
3	9. Uppptäckare och Uppptäckta	mb	löpande text, handskriven	5
4	Mindmap	utkast 1 till RAMI 6	punktförm, handskriven	1
5	9. Världen om 100 år	utkast 2 till RAMI 6	punktförm, handskriven	1
6	9. Världen om 100 år	rp, slutgiltig version	löpande text, handskriven	4
7	Navigationens evolution	mb	öppande text, handskriven	4
8	Fusk borde tillåtas	insändare	löpande text, handskriven	4
9	Det Limonadiska Kriget	novell	löpande text, datorskriven	2

Sammanlagt: 94 texter

mb = materialbaserad uppsats

rp = rubrikprov

Bilaga 2: Uppgiftsbeskrivningar till de åtta uppsatserna

Cecilia: uppgift 8

8. Skriv om kollisioner mellan olika kulturer och om deras följder. Du kan antingen begränsa dig till de frågor som tas upp i materialet eller använda materialet som utgångspunkt och diskutera andra kulturkonfrontationer som du känner till. Rubrik: **Kulturkollision** (s. 12–13)

(Studentexamensnämnden, 1992)

Ninni: uppgift 5B

5. På s. 9 finns den bibliska berättelsen om syndafloden och på s. 10–11 Birgitte Svennevigs rapport om en del arkeologiska forskningsresultat. Välj någondera av uppgifterna:

A. Diskutera berättelsen om syndafloden som biblisk berättelse och som en del av mänsklighetens gemensamma mytologi. Egen rubrik.

Eller:

B. Diskutera Bibelns berättelse om syndafloden mot bakgrunden av den arkeologiska forskningen. Egen rubrik.

(Studentexamensnämnden, 2000)

Olga: uppgift 12

12. **Att sova är inte bortkastad tid** (s. 16–20)

(Studentexamensnämnden, 1992)

Pia: uppgift 9

9. Ungdomsspråk kännetecknas av en viss upproriskhet, av jargong, slang och svordomar. Det uppfattas ofta som dåligt språk. Tag ställning till texterna på sidorna 11–13 och diskutera vilka sociala funktioner ungdomsspråket har och vilka drag som utmärker det. Rubrikförslag: **Ungdomsspråk helt okej?**

(Studentexamensnämnden, 1998)

Jani: uppgift 10

10. Fula ord och svordomar anses i allmänhet misspyrda språket. Ändå använder många och speciellt ungdomar ganska ofta fula ord. Men vilka ord är fula och varför använder man dem och inte andra mer neutrala ord? Diskutera

problematiken kring fula ord och din egen inställning till dem (s. 12–13).
Välj egen rubrik.

(Studentexamensnämnden, 1998)

Kasper: uppgift 4

4. **Är statistiken att lita på?** Granska undersökningsresultaten och diskutera undersökningen (s. 8)

(Studentexamensnämnden, 1992)

Kent: uppgift 1B

1. På materialhäftets pärmsidor finns fyra bilder av finska konstnärers verk, två skulpturer och två målningar. Välj någondera av uppgifterna:
- A. Analysera och tolka ett av konstverken på pärmsidorna. Egen rubrik.
Eller:
 - B. Konstverk väcker tankar, känslor och frågor. Studera ett eller flera av konstverken på häftets pärmsidor och på s. 8. Egen rubrik.

(Studentexamensnämnden, 2000)

Rami: uppgift 9

9. Upptäckare och upptäckta

(Studentexamensnämnden, 1992)

Material

Studentexamensnämnden (1992). Modersmålet I, 23.3.1992

Studentexamensnämnden (1998). Modersmålsprov I, 21.9.1998.

Studentexamensnämnden (2000). Modersmålsprov I, 13.3.2000.

Bilaga 3: Intervjuguide för intervju 3

Om respons

Namn:

Datum:

Tid:

Tema:

- ❖ autentisk respons på autentisk text

Introduktion:

- ❖ Tankar om senaste intervjutillfälle?
- ❖ Viktigt:
 - Oändligt många olika sätt att läsa och tolka text på. Finns inget absolut rätt eller fel.
 - Jag vill inte att du svarar med tanke på rätt eller fel, utan jag vill att du svara utgående från ditt sätt att se på saken. Du ska utgå från det som du vill säga om din text och lärarens respons på den.
 - Jag är alltså inte ute efter några rätt eller fel svar. Jag kommer inte att betygsätta dina åsikter på något sätt. Dina åsikter är viktiga för att de är dina åsikter.
- ❖ Jag bandar som vanligt...
- ❖ Frågor?

Byggstenar:

- ❖ Under tiden att jag ställer igång bandspelaren m.m. ber jag informanten läsa igenom sin egen text.
- ❖ Vi går markering för markering genom texten. Varje responsmarkör har försetts med en nummermarkering.

Nyckelfrågor:

- ❖ VAD har du skrivit här?
(informanten läser högt utdraget ur uppsatsen)
- ❖ VAD har läraren kommenterat här?
(informanten läser högt lärarens responsmarkör)
- ❖ VAD tänker du att läraren menar med sin respons just här?
Berätta mer!
Vad menar du med...
- ❖ VAD tycker du om lärarens respons just här?
Berätta mer!
Vad menar du med...?

Avslutning:

- ❖ Logg – Just nu.
- ❖ Ytterligare frågor eller reflektioner?
- ❖ Datum för nästa intervju.

Datum: _____ dagen _____ / _____ kl. _____ – _____.

Bilaga 4: Beviljande av forskningstillstånd



Till Annette Kronholm-Cederberg

Forskningsplanen, Gymnasieeleven som skribent, har mottagits och tillstånd ges härmed att intervjua gymnasieelever i årskurs två under läsåret xxxx–xxxx. Skolan ser fram emot resultatet av din forskning.

Hälsningar



Rektor

Bilaga 5: Brev till informant och vårdnadshavare för samtycke till deltagande

Bästa elev och vårdnadshavare

Jag är forskare i modersmålets didaktik vid Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi. Mitt forskningsintresse för gymnasieeleven som skribent bottenar i min egen erfarenhet av att jobba som gymnasielärare i modersmål och litteratur.

[REDACTED] har gett mig sitt tillstånd att bedriva forskning i årskurs 2 under läsåret [REDACTED]. Genom lottnings har åtta elever, fyra flickor och fyra pojkar, valts ut som intervjupersoner för undersökningen Skrivprojekt.

Dessa åtta elever – varav en är du – intervjuas om sitt skrivande vid åtta olika tillfällen under läsåret med start i augusti [REDACTED]. Intervjuerna tas upp på band. Dessutom önskar jag att du för logg (anteckningar) under pågående modersmålskurser under läsåret, samt samlar allt material från modersmålslektionerna i en pärm. Som ersättning för utförd prestation beviljas du enligt överenskommelse med rektor en valfri kurs i modersmål och litteratur.

När jag använder materialet – intervjuer, loggar och kursmaterial – försäkrar jag att all information behandlas anonymt och konfidentiellt genom att ändra namn på samtliga elever, lärare och skola när forskningen rapporteras i en licentiatavhandling och i förlängningen i en doktorsavhandling. Om ytterligare frågor dyker upp kan du eller din vårdnadshavare kontakta mig på nedan angivna telefonnummer (under kontorstid) eller e-postadress.

Jag är djupt tacksam för ditt godkännande och din vilja att gå med i Skrivprojekt. På det här sättet bidrar du på ett ovärderligt sätt till att förbättra modersmållärares och forskares insyn i gymnasieelevens situation som skribent. Samtidigt är det min övertygelse att du under tiden som projektet pågår, stärker din bild av dig själv som skribent och blir en säkrare sådan.

Med vänliga hälsningar,

FM Annette Kronholm-Cederberg
assistent i modersmålets didaktik
tel. [REDACTED]
e-post: [REDACTED]

Medgivande för deltagande i undersökningen Skrivprojekt

Jag ger härmed min tillåtelse till att Annette Kronholm-Cederberg använder det material som samlas in under Skrivprojekt [REDACTED]
[REDACTED]

Elev: _____ Datum: _____ / _____ [REDACTED]

Namn förtydligat

Jag ger härmed min tillåtelse till att Annette Kronholm-Cederberg använder det material som samlas in under Skrivprojekt [REDACTED]
[REDACTED]

Vårdnadshavare: _____ Datum: _____ / _____ [REDACTED]

Namn förtydligat

Var vänlig – signera och returnera till kanslisten senast _____.

Nettis kafferum

Kafferummet är den plats många har på jobbet. Jag kaffar här.



Länkar:

- * Netti om nät
- * Nettis forsk
- lättversion
- * Sandkorn
- * Sandkorn
- *Husis-repo
- Sandkorn
- *Min licentia
- *Sandkorn
- böckerna!
- Åbo Akade

Andlig he

Ann i galler

Arga och re

CHs omdesa

bloggrum

Erkki med en

Gretamoster
Kat Gäddnäs -
poetenvänner

Konstiga Kriste

Lady of the lake

Medierådet - om b
ungas nät- och

Jag vill ju VETA vad som är FEL liksom men så förstår jag int vad dom menar. Läraren borde förklara vad han tycker.

- Pia, informant

11.12.2009 08:28:32

Om doktorsavhandlingen

Elever skriver uppsatser och läraren ger respons. De här etablerade och på många sätt traditionsbundna skrifthandlingarna tillhör rutinerna i modersmålsundervisningen på svenska i Finland. Skolans skriftliga responskultur är bara en av de många skriftkulturer som de unga människorna möter i sin vardag. Inte minst nätets skriftkulturer med interaktivitet och socialisation som responsens drivkrafter utmanar lärarnas sätt att bemöta elevtexter.

Vad har gymnasisterna att berätta om modersmållärares skriftliga respons? frågar sig Annette Kronholm-Cederberg. Med ett starkt elevperspektiv och en narrativ analysmetod utforskas berättelsemönster i uppsats, respons och responsamtal.

Resultaten visar att lärarresponsen har en normativ slagsida och att den oftare visar på uppsatsernas brister än förtjänster. Bristfokuseringen till trots framstår gymnasisterna som handlande subjekt genom både protest mot och acceptans av lärarresponsen. I en framtidsvision problematiseras skolans tröga responsmönster i förhållande till nätets snabba och interaktiva motsvarighet. Författaren argumenterar också för en digitaliseringsreform i skrivundervisningen och inte minst i den finländska studentexamen.

Nyckelord: literacy studies, dialogism, skrivundervisning, respons, studentexamen,

Anmäl detta inlägg

Kommentera (2)

Tipsa en vän

Okej, det är ju ändå skola det här. Vi lär ju oss förstås. Men att den där TANKEN sku borda komma mera fram. Det sku borda vara mera kommentarer om själva INNEHÅLLET också i texten. Kanske int alltid hur texten är skriven.

- Rami, informant

Åbo Akademis förlag

ISBN 978-951-765-504-0



9 789517 655040