

Katharina Andersson

Pojkar kan visst skriva!

Skrivkompetenser på nationellt prov i svenska i Sverige





Katharina Andersson

Katharina Anderssons avhandlingsarbete i pedagogik med inriktning modersmålets didaktik, "Pojkar kan visst skriva! Skrivkompetenser på nationellt prov i svenska i årskurs tre i Sverige" är avslutningen på forskarutbildningen vid Åbo Akademi i Vasa i Finland som påbörjades våren 2009.

Hon har förutom sin forskningsgrund också lång erfarenhet av att arbeta med läs-och skrivundervisning, dels som klasslärare med de yngsta eleverna i grundskolan dels med lärarstudenter, både som handledare och som adjunkt vid lärarutbildningen på Högskolan i Gävle i Sverige.

Åbo Akademis förlag
Tavastgatan 13, FI-20500 Åbo, Finland
Tfn +358 (0)2 215 3478
E-post: forlaget@abo.fi

Försäljning och distribution:
Åbo Akademis bibliotek
Domkyrkogatan 2-4, FI-20500 Åbo, Finland
Tfn +358 (0)2 -215 4190
E-post: publikationer@abo.fi

POJKAR KAN VISST SKRIVA!



Pojkar kan visst skriva!

Skrivkompetenser på nationellt prov i svenska i årskurs tre i Sverige

Katharina Andersson

Åbo Akademis förlag | Åbo Akademi University Press
Åbo, Finland, 2014

CIP Cataloguing in Publication

Andersson, Katharina.

Pojkar kan visst skriva! : skrivkompetenser på nationellt prov i svenska i årskurs tre i Sverige / Katharina Andersson. - Åbo : Åbo Akademis förlag, 2014.

Diss.: Åbo Akademi.

ISBN 978-951-765-746-4

ISBN 978-951-765-746-4
ISBN 978-951-765-747-1 (digital)
Gosmo Print Ab
Åbo 2014

Abstrakt

Tioåriga pojkar skriver texter på ett nationellt prov våren 2009. Syftet är att öka kunskapen om och förståelsen för pojkars skrivkompetenser genom att beskriva, analysera och tolka pojkarnas texter från nationella provet i svenska i årskurs 3, 2009, i Sverige. Materialet består av pojktexter och det är pojkarnas kompetenser att skriva texter som står i fokus. Genom att inte jämföra med flickors texter kan pojkarnas kompetenser sökas, granskas, tolkas och beskådas utan att samtidigt jämföras. Provet mäter skrivande med några språkriktighetsmotiv medan jag söker texternas innehåll och medvetande om en mottagare och andra väsentliga aspekter av att skriva texter. Texternas genrer är beskrivna utifrån provets instruktioner, vilket styr arbetet i klassrummet och därför även i mitt analysarbete. Analyserna söker mönster av skrivkompetenser i pojkarnas texter utan att främst söka fel och brister. När kompetenser söks bortom relation till kursplaner eller till nationella provets kravnivåer, ger provets pojktexter ett generellt underlag för undersökningar av skrivkompetenser. Texterna är avidentifierade från person, plats och social grupp och därför inte positionerade till sociala aspekter. Texterna är placerade i perspektivet tioåriga pojkar skriver texter på ett nationellt prov.

De teoretiska anslag som hämtas från Ivaničs (2004; 2012) ger modeller för teori om skrivande. Ett sociokulturellt synsätt (Smidt, 2009; Säljö, 2000) med literacy och en holistisk syn på skrivande är genomgående. Genom en abduktiv logik (se 4.4) kan material och teori arbeta i samspel med varandra.

Huvudmetoden hermeneutik (Gadamer, 1997) och analyserande närläsning (Gustavsson, 1999) används beroende på det texterna visar. Genom analyser från teoretiskt skilda vetenskapsområden får avhandlingen sin grund.

Centrala resultat i avhandlingen är att pojkarna som skriver texter på ett nationellt prov kan skriva i minst två genrer utan att blanda dem eller göra mellanformer och att pojkarna har stor kunskap om andra texter och har stor rörlighet mellan olika slags texter, lästa och sedda texter från teve, film, dator, böcker, spel och tidskrifter, till och med under ett så kulturellt kringgärdat tillfälle som ett prov. Texter som pojken har kunskap om från andra tillfällen kan helt implicit infogas i pojkens egen text, eller explicit skrivas med namn på huvudperson, titel eller annat utpekande. Dessa texter skrivs för att uttrycka och beskriva det provets rubriker anger. Även andra tydliga resultat av pojkarnas skrivkompetenser framkommer genom avhandlingens mångsidiga analysmetoder.

Sökord är pojkar, text, skriva, återberätta, narrativa och deskriptiva texter, skrivkompetens, genre, och nationellt prov.

Abstract

10-year old boys are writing texts in a National Test in the spring of 2009. The aim of this study is to increase knowledge in and understanding of boys' writing skills through description, analysis and interpretation of the texts produced by the boys in the National Test in Swedish for junior level year three, taken in Sweden in 2009. The material consists of texts produced by boys and is focused on their ability to write. Through avoiding relating to texts produced by girls, it is possible to search, review, interpret and observe without simultaneously comparing the two genders. The aim of the test is to measure writing proficiency from a normative perspective, while I am investigating content, reception, awareness, and other aspects relevant when producing text. Genres are described through the instruction given in the test, which defines the work that takes place in the classroom and thereby my approach to the analysis. The latter is focused on finding patterns in the competence of the students rather than looking for flaws and limitations. When competence is searched for beyond the relationship to syllabi or the demands of the test in itself, the boys' texts from the test provide a general foundation for investigating writing proficiency. Person, place and social group have been removed from the texts thereby avoiding aspects of social positioning. The texts are seen from the perspective of 10-year old boys who write texts in a National Test.

The theoretical basis as provided by Ivaničs (2004; 2012) offers models for theory on writing. A socio-cultural viewpoint (Smidt, 2009; Säljö, 2000) including literacy and a holistic view on writing is found throughout. By the use of abdicative logic (see 4.4) material and theory work in mutual cooperation.

The primary method hermeneutics (Gadamer 1997) and analytical close-reading (Gustavsson, 1999) are used dependent on the requirements of the texts. The thesis builds its foundation through the analysis from theoretically diverse areas of science.

Central to the thesis is the result that boys who write texts in the National Test, are able to write in two separate genres without conversion or the creating hybrids between the two. Furthermore, the boys inhibit extensive knowledge about other types of texts, gained from TV, film, computers, books, games, and magazines even in such a culturally bound context as a

test. Texts the boy has knowledge of through other situations can implicitly be inserted in his own text, or be explicitly written with a name of the main character, title, as well as other signifiers. These texts are written to express and describe what is required in the topic heading of the test. In addition other visible results of the boys' ability to write well occur through the multitude of methods for analysis throughout the thesis which both search, and find writing competence in the texts written by the boys.

Keywords: Boys, text, writing, retell, narrative and descriptive texts, genre, National Test.

Förord

Att skriva en akademisk avhandling är att ifrågasätta, pröva och problematisera sina förförståelser. Både som lågstadie- och högskolelärare är det en unik upplevelse att söka essensen av mångårig och osorterad kunskap för att renodla tankar. Det är lika komplicerat och outtalat kompetensöverskridande att vara lärare för de yngsta eleverna i grundskolan som att vara lärarutbildare för blivande kollegor. Båda professionsidentiteterna har bidragit till arbetet.

Att forska är svårt men ”skulle vi ha alla svaren så behövde vi inte forska på det” säger min handledare, professor Ria Heilä-Ylikallio vid Åbo Akademi i Vasa i Finland, utan vilken det inte hade blivit någon avhandling. Mitt spretiga forskarprojekt blev färdigt därför att Ria sa att det var intressant, spännande och möjligt. Utan docent Åsa Morbergs hejarop, min bihandledare vid Högskolan i Gävle i Sverige, hade en avhandling aldrig kommit i fråga. Möjligheten till det rika och genuina materialet uppstod genom lektor Barbro Hagman-Persson, ansvarig för arkivet för nationella prov i Uppsala.

Vid Åbo Akademi i Vasa i Finland blev jag en del av en doktorandgrupp som målmedvetet diskuterat vetenskap på kurser och seminarier och ätit god mat på restaurang Ernst. Tack, Heidi Höglund, Katarina Rejman, Dan Åkerlund och alla ni andra doktorander för dessa utvecklande invecklade diskussioner! Ett särskilt tack till Dans tekniska support och gott kaffeprat.

Hemma i Gävle har lektor Charlotte Engblom varit en ständigt lyssnande, läsande och närvarande samtalspartner. Hur många diskussioner och frågor hon fått genomleva under de här åren, det kan ingen räkna. Micael Melander, Helena Hammarström, Maj-Britt Westlin, lektor Olle Hammermo har läst, kommenterat språkligt samt återfört texten till huvudfåran när bisatserna blivit för många. Susanne Holmberg, min äldsta kollega och vän, har utifrån professionen lärare, läst och ifrågasatt. Fil. dr. Lars Karlsson hjälpte mig att förstå statistik. Konstnären Anna Nordström gjorde en framsida som är en tillgång och vars arbete måste jag tacka särskilt för.

Vetenskapliga granskare av arbetet har varit professor emeritus Jon Smidt, Högskolan i Sør-Trøndelag och lektor Sara Routarinne, Helsingfors universitet samt professor emeritus Sauli Takala. Språkgranskare var fil. dr. Barbro Wiik.

I hemmet har maken, Bob Andersson, ständigt funnits till hands med te, nackmassage och välvilligt kluriga frågor. Tack Bob och våra vuxna barn, Fritjof och Hannah, för ovärderligt stöd och många glada tillitsfyllda tillrop!

Högskolan i Gävle har finansierat doktorandtiden och Åbo Akademi i Vasa har stått för finansiering av flera resor, internationella konferenser, utbildning på nordiska forskarmöten och för en akademisk miljö.

Tillsammans blev det en doktorandtid som jag aldrig ska glömma! Tack!

Innehåll

1	Varför en avhandling om pojkars skrivande?	13
1.1	Mitt forskningsintresse.....	15
1.1.1	Bakgrund om pojkars skolprestationer	18
1.2	Övergripande syfte och forskningsfråga	22
1.3	Materialet för undersökningen	23
1.4	Läsanvisning	24
2	Nationellt prov i fokus	25
2.1	Läroplan	25
2.2	Kursplan	27
2.3	Nationellt prov i svenska i årskurs 3	29
2.4	Sammanfattning av nationellt prov och bakgrund.....	35
3	Skrivkompetenser och skrivutveckling	37
3.1	Texter i relation.....	37
3.2	Sociokulturella teorier om skrivande	48
3.3	Textbegrepp	54
3.4	Literacy	56
3.4.1	Pojkar läser och skriver	60
3.4.2	Att skriva texter	65
3.4.3	Skrivprocessen i provsituationen.....	70
3.4.4	Mottagarmedvetenhet	73
3.5	Genrer	77
3.6	Intertextualitet.....	84
3.7	Sammanfattning.....	88
4	Metod för att analysera pojkarnas provtexter	89
4.1	Preciserat syfte och forskningsfråga	89
4.2	Datainsamling och material	90
4.3	Urval och etiska perspektiv	95
4.4	Hermeneutik för att förstå.....	97
4.5	Analys av data	102
4.5.1	Återberättande text i kursplaner och i nationella provet	104
4.5.2	Narrativa texter i kursplanen och i nationella provet	108
4.5.3	Deskriptiva texter i kursplaner och i nationella provet	112
4.6	Sammanfattning.....	116
5	Resultat av pojkarnas texter	119
5.1	Pojkarnas återberättande texter	121
5.1.1	Blanketten för de återberättande texterna	125
5.1.2	Multimodala markörer i texter.....	126
5.1.3	Bilder i texter	130
5.1.4	Sammanfattning av pojkarnas återberättande texter	135
5.2	Pojkarnas narrativa texter	136
5.2.1	Instruktioner för den narrativa texten.....	137
5.2.2	Intertextualitet i narrativa texter	138
5.2.3	Mottagarmedvetenhet i narrativa texter	148

5.2.4	Rubriken <i>Rädsla</i>	149
5.2.5	Så börjar de narrativa texterna	154
5.2.6	Berättare och huvudpersoner	155
5.2.7	Skurkar och hjältar	158
5.2.8	Så slutar de narrativa texterna	162
5.2.9	Kodväxlingar, svordomar och vapen	168
5.2.10	Dialoger	172
5.2.11	Ord som ger ljudupplevelser	175
5.2.12	Metaforer	176
5.2.13	Sammanfattning av pojkarnas narrativa texter	179
5.3	Pojkarnas deskriptiva texter	179
5.3.1	Deskriptiva texter analyseras narrativt	181
5.3.2	Intertextualitet i deskriptiva texter	182
5.3.3	Deskriptiva texters struktur	184
5.3.4	Rubriken <i>Djurens språk</i>	189
5.3.5	Skriva med progression	192
5.3.6	Ord som ska stå på tavlan	193
5.3.7	Mottagarmedvetenhet i deskriptiva texter	195
5.3.8	Att stava	197
5.3.9	Ord och uttryck med nya betydelser	200
5.3.10	Sammanfattning av pojkarnas deskriptiva texter	201
5.4	Pojkarnas samlade skrivkompetenser	202
6	Tolkande diskussion	207
6.1	Metodologiska reflektioner	207
6.2	Pojkarnas skrivkompetenser	209
6.2.1	Pojkarna och genrer	210
6.2.2	Pojkarna och intertext	213
6.2.3	Pojkarna som läsare och skribenter	214
6.2.4	Pojkarnas bilder	217
6.2.5	Pojkarna och normbrott	219
6.3	Pojkarna och provet	220
6.3.1	Pojkarna och mottagarmedvetenhet	225
6.3.2	Pojkarna och instruktionerna	226
6.3.3	Pojkarna och skrivtiden	229
6.4	Analyser på tvären	231
6.5	Implikationer för framtiden	232
7	Summary in English	237
7.1	Theoretical Framework	238
7.2	Method	239
7.3	Results	240
7.4	Discussion	241
	Referenser	243
	Bilaga	257

Lista över figurer och tabeller

Figurer

Figur 1:	Pojke 163, narrativ text.....	13
Figur 2:	Flerlagermodell av texter efter Ivanič (2004, s. 223).	40
Figur 3:	Avhandlingsarbetets struktur efter Ivanič (2004, s. 223).....	41
Figur 4:	Ivanič, (2012, s. 23).....	45
Figur 5:	Pojke 61, återberättande narrativ (ån).	129
Figur 6:	Pojke 147 narrativ text.	141
Figur 7:	Pojke 143, narrativ text.	142
Figur 8:	Pojke 38, narrativ text.	143
Figur 9:	Pojke 223, narrativ text.	144
Figur 10:	Pojke 126, narrativ text.	144
Figur 11:	Pojke 144, narrativ text.	145
Figur 12:	Pojke 188, narrativ text.	146
Figur 13:	Pojke 162, narrativ text.	148
Figur 14:	Pojke 165, narrativ text.	148
Figur 15:	Pojke 113, narrativ text.	153
Figur 16:	Pojke 93, narrativ text.	154
Figur 17:	Pojke 187, narrativ text.	155
Figur 18:	Pojke 20, narrativ text.	155
Figur 19:	Pojke 60, narrativ text.	156
Figur 20:	Pojke 120, narrativ text.	161
Figur 21:	Pojke 155, narrativ text.	161
Figur 22:	Pojke 152, narrativ text.	162
Figur 23:	Pojke 45, narrativ text.	170
Figur 24:	Pojke 216, narrativ text.	171
Figur 25:	Pojke 219, narrativ text.	172
Figur 26:	Pojke 90, narrativ text.	173
Figur 27:	Pojke 111, narrativ text.	173
Figur 28:	Pojke 67, narrativ text.	174
Figur 29:	Pojke 144, narrativ text.	174
Figur 30:	Pojke 125, narrativ text.	175
Figur 31:	Pojke 50, deskriptiv text.	183
Figur 32:	Pojke 11, deskriptiv text.	184
Figur 33:	Pojke 230, deskriptiv text.	185
Figur 34:	Pojke 8, deskriptiv text.	186
Figur 35:	Pojke 33, deskriptiv text.	187
Figur 36:	Pojke 191, deskriptiv text.	187
Figur 37:	Pojke 201, deskriptiv text.	187
Figur 38:	Pojke 223, deskriptiv text.	188
Figur 39:	Pojke 217, narrativ text.	188
Figur 40:	Pojke 158, narrativ text.	189

Figur 41:	Pojke 132, deskriptiv text.	189
Figur 42:	Pojke 152, deskriptiv text.	191
Figur 43:	Pojke 90, deskriptiv text.	191
Figur 44:	Pojke 32, deskriptiv text.	192
Figur 45:	Pojke 7, deskriptiv text.	195
Figur 46:	Pojke 141, deskriptiv text.	196
Figur 47:	Pojke 63, deskriptiv text.	197
Figur 48:	Pojke 122, deskriptiv text.	196
Figur 49:	Pojke 44, deskriptiv text.	198

Tabeller

Tabell 1.	Ivanič (2004) delmoment om läsande och skrivande i kortform.....	48
Tabell 2.	Texternas antal och genrer.....	92
Tabell 3.	Genrespecifika skillnader på återberättande texter	121
Tabell 4.	Antal ord i pojkarnas två återberättande textgenrer.....	122
Tabell 5.	Bilder i pojktexterna	131
Tabell 6.	Explicita intertextualiteter	139
Tabell 7.	Implicita intertextualiteter	140
Tabell 8.	Barnkulturella intertextualiteter	147
Tabell 9.	Nio teman för de narrativa texterna	151
Tabell 10.	Pojkars rubrikvarianter, även dubbla varianter	152
Tabell 11.	Berättarperspektiv, huvudpersoner och genus i narrativa texterna	156
Tabell 12.	Hjältar i de narrativa texterna	158
Tabell 13.	Pojkarnas tio sätt att avsluta narrativa texter med exempel och antal.....	163
Tabell 14	a, b, c. Metaforer i pojktexterna	177
Tabell 14	d, e Metaforer i pojktexterna	178
Tabell 15.	Två genrer analyserade enligt Labovs (1972) analyschema	181
Tabell 16.	Orden i antal som skulle stå på tavlan	193

1 Varför en avhandling om pojkars skrivande?

I avhandlingen undersöker jag tioåriga pojkars skrivkompetenser genom att med flera olika metoder analysera de texter som pojkar skrev i skolämnet svenska på det nationella provet som genomfördes för första gången för årskurs tre i Sverige på våren 2009. Tidigare har det genomförts nationella prov i Sveriges skolor, men då i årskurserna 5 och 9. Mitt forskningsintresse är pojkarnas skrivkompetenser och för att finna dem närläste och analyserade samt tolkade jag texterna förbehållslöst. Detta nationella prov, bedömde elevers förmåga att läsa och skriva, samt färdigheter i ämnet matematik, vilket inte berörs här¹.

Materialet, som jag valt består av cirka 900 pojktexter som alla skrev på nationellt prov i årskurs 3. Det ger en unik möjlighet att undersöka pojkars texter och deras skrivkompetenser. Som en inblick i arbetet visar jag en av pojktexterna och ett prov på analysarbetets metoder.

Rädsla

Det var en gång tre pojkar Som hette Erik, Lucas och Gustav. Dom skulle Sova över hos Gustav. På kvällen Så Skulle dom se på en Skrek film. Den heter Wolls and headhogs. den har blivit utsed till Världens kuligaste barnfilm.

Erik, Lucas och Gustav Såg på ända tills klockan va 12 På natten. Sen på natten Så drömde alla att dom var med i filmen. Igelkottarna Var bamsar och Erik, Lucas och Gustav red på mini vargar. Slut.

Figur 1: Pojke 163, narrativ text².

¹ (<http://www.dn.se/nyheter/sverige/var-fjarde-tredjeklassare-misslyckas-med-matten/>)

² Pojkarnas texter är sorterade i nummerordning i bilaga 1, där redovisas placeringen av varje pojkes citat i avhandlingen.

På provet skrev en pojke den här berättelsen, det vill säga en narrativ text, utifrån rubriken *Rädsla*, så som provet angav. Han skrev om tre pojkar som skulle se en film. Inte vilken film som helst utan en skräckfilm utsedd till världens "kuligaste" film. Menar han världens kusligaste film eller menar han kuligaste i betydelsen rolig?

Texten har 80 ord, har rubriken *Rädsla*, och den börjar genrepositionerat narrativt med "Det var en gång". Personerna presenteras initialt, i mittendelen finns händelsens spänning, texten avslutas lugnt och behagligt, och sist kommer ett enda ord, "Slut". Så slutar många böcker och filmer som pojken har sett och säkert andra narrativer som han har skrivit, helt genreenligt.

Den narrativa texten är åtta meningar lång. Minst tre meningar börjar med versaler och avslutas med interpunktion i form av en punkt. Även andra versaler förekommer på namn på personer och titeln på filmen. Några ord i pojkens text är felstavade men de flesta, både formord och innehållsord, är korrekt stavade. Stavfelen är dels två dubbelteckningar, dels en talspråklig variant av ordet var, liksom den talspråkliga formen av de, det vill säga "dom". Texten visar att pojken vet något om filmen han skriver om. Titeln på filmen, som är på engelska, kan han nästan stava till, och han kan betydelsen av orden i titeln eftersom han, utan förklaringar, kodväxlar från engelska till svenskans ord för vargar och igelkottar. Pojken berättar att kamraterna är uppe sent på natten och att de därefter drömmer om filmen.

I en kavat anda skriver han en narrativ text om andra, namngivna, pojkar som var uppe sent på natten och såg en skräckfilm. Det kan vara en film som vuxna inte tillåter pojkar att se. Ett tecken på en mottagarmedvetenhet som också visar pojkens medvetenhet om sig själv som skribent, är provokationen tydlig. Relationer till vuxna framkommer mer implicit än explicit i texten; inferenserna anas mer än de skrivs ut.

Genom att söka på den felstavade titeln fick jag många svar [hämtat från Google 23 juli 2012]. *Wolfs and hedgehogs* är en tecknad japansk mangafilm med bakgrund från datorspelet Selga, en av 1990-talets första storsäljare (Gefle Dagblad 13 december 2011³). Datorspelet handlar om vargar och igelkottar med spretiga punkfrisyrer. Det engelska ordet för igelkott, behövdes för att förstå kodväxlingen mellan svenska och engelska i slutet av berättelsen. Pojken använder en text från en annan slags läsning än den han troligen vanligen arbetar med i skolan. Datorspel och filmer är inte så ofta provtexter, men kanske pojktexter. Med pojktexter avser jag härefter de texter som pojkarna skriver, inte för att de behöver särskiljas från andra slags texter, utan för att understryka det faktum att det är pojkar som skrivit dem.

Detta är ett inledande exempel från en av de många texter som pojkar skrev på nationella provet och hur jag, som läsare, kan analysera och tolka

³ <http://gd.se/noje/spel/1.4195103-fransprungen-hjalt>

den, för att fördjupa bilden av skrivkompetenser i pojkars texter. Detta återkommer längre fram i avhandlingen.

1.1 Mitt forskningsintresse

Mitt forskningsintresse handlar om tioåriga pojkars skrivkompetenser. Elever som går i årskurs tre på våren kommer att fylla tio år under innevarande kalenderår och därför kallar jag dem för tioåringar. I skolan finns elever, pojkar och flickor, elever är av båda könen och alla är barn. När jag undersöker pojkarnas texter skriver jag pojkar, där begreppet elever förekommer betyder det båda könen. När jag beskriver pojkarnas texter betyder det dessa pojkar som skrev nationella provet våren 2009. Det som pojkarnas texter visar betyder inte att samma sak inte skulle kunna förekomma bland flickornas texter, men det har jag inte undersökt. Jag förklarar mina antaganden utifrån det material av pojktexter jag har undersökt.

Jag har valt pojkarna som undersökningsgrupp eftersom det sägs, påstås och återopas uppfattningar om pojkarnas skolresultat utifrån uppdelningen i biologiskt kön. De nationella provens resultat presenteras uppdelade i grupperna flickor och pojkar via etiketten på provets svarsblankett, där kön ska fyllas i av eleverna. Jag undersöker pojkar, som ofta betraktas som dem som får de lägre betygen, och dem som i lägre grad går vidare till högre studier efter avslutad obligatorisk skolgång. Uppfattningar om pojkars skolprestationer grundas dels på vanan att läsa (Millard, 1997/2000; Molloy, 2007), dels på vanan att läsa andra genrer (Furhammar, 1997; McKechnie, 2006) samt uppfattningar om pojkars vilja att kunna, men inte nödvändigt att lära sig (SOU 2010:53).

Liedman (2002) reflekterar över när grupper av människor, ställs emot varandra i undersökningar.

Frågan vad människan är för något kan besvaras på två olika sätt. Antingen förklarar man vad som skiljer eller förenar människor – alla människor (...) Eller också gör man en uppräknings av olika slags människor, det må vara män eller kvinnor, (...) I det ena fallet söker man det typiskt eller rent av det idealiskt mänskliga. I det andra är det skillnader mellan olika människor som befinner sig i brännpunkten.

(Liedman, 2002, s.103)

Enligt Liedman ovan ska inte människor alltid grupperas som män och kvinnor, eller som jag tolkar texten, som pojkar och flickor, eftersom uppdelningen i två grupper, resulterar i att en grupp automatiskt är bäst och en är sämst. Pojkar är de som anses ha sämre skolresultat än flickor, jag undersöker gruppen som betraktas som den som uppnår sämre resultat.

En elev är en människa, som kan definieras på olika sätt; som pojke, som tioåring, som en läsande och skrivande människa i vardande. I avhandlingen använder jag kön som urvalsgrund, eftersom myndigheten Skolverket (exempelvis Skolverket, 2006b) i sina redovisningar och dokumentationer av resultat från nationella prov gör det i termer av kön. Avhandlingsarbetet följer detta trots att elevers skrivkompetenser skulle kunna undersökas även om kategoriseringen varit en annan. Språk, modersmål, socioekonomiska faktorer eller exempelvis handikapp kan utgöra andra möjliga urvalsgrunder som inte har valts i det här arbetet.

I arbetet om pojkars skrivkompetenser använder jag begreppet kön i stället för genus, eftersom genus inte är funktionellt i det här sammanhanget. Ursprungsmaterialet, dvs. samtliga elevtexter, delar upp eleverna i två grupper kategoriserade efter kön; pojkar och flickor. Anledningen till mitt beslut att använda den av Skolverket (2006b) givna uppdelningen beror på att diskussioner om resultat alltid görs med den könsliga uppdelningen. En rapport där skillnaden mellan flickors och pojkars skolresultat diskuteras, beskrivs och förklaras är *Delegationen för jämställdhet i skolan*, förkortat DEJA (Skolverket, 2009/10; Skolverket, 2010b; SOU 2010:53) som visar flera modeller för att söka svar på frågan varför pojkars resultat är sämre än flickors. Exempelvis diskuterar pojkars resultat, i sin del av DEJA-utredningen (SOU 2010:53), utifrån sådant som kvinnors ökande grad av yrkesarbete, att okvalificerade yrken försvinner, mäns överrepresentation på fångvårdinrättningar, skolans konstruktion och även kunskapskraven som sådana. Kimmel ger argument till varför endast en grupp kan undersökas utan att göra jämförelser med den andra gruppen.

Bruket av biologiska skillnader som grund för yttranden tenderar att överdriva skillnaderna mellan män och kvinnor – mestadels små, ofta obetydliga och helt utan beaktande av resultaten av jämförelser där man funnit obetydliga skillnader – samtidigt som de stora, betydelsefulla skillnader som framgått bland män och bland kvinnor förminskats i fall där resultaten har tillkännagivits och förklarats.

(SOU 2010:53, s. 29)

Där Kimmel (SOU 2010:53) anser att skillnader överdrivs i sina proportioner så anser i stället Butler (1999) att kön blir stereotypiserade av att grupper ses som ensidigt konstruerade. Angående särhållande av kön skriver Styrke och Wiklund (2012) att skolan betraktar skillnader mer än den ser likheter.

Begreppet jämställdhet förutsätter alltså en förförståelse om en ”naturlig” uppdelning i två kön; utan dessa två åtskilda kategorier blir jämställdhet inte betydelsebärande. Jämställdhet vilar alltså på ett kategoriserande, men också på ett skillnadsskapande, då begreppet skulle vara betydelselöst utan de skillnader i rättigheter, skyldigheter och möjligheter som existerar mellan könen. Jämställdhetsbegreppet står på så sätt i vägen för sitt eget mål och motverkar sitt eget syfte. Den återkommande uppdelningen mellan flickor och pojkar hjälper till att

upprätthålla i särhållandet av könen vilket bevarar ojämnställda förhållanden mellan dem.

(Styrke & Wiklund, 2012, s. 18)

Om forskning söker skillnader mellan pojkars och flickors prestationer behövs båda grupperna som jämförelsematerial. Om världen sorteras i två grupper och skillnaderna mellan dessa grupper undersöks, då kommer det alltid att finnas skillnader eftersom själva delningen i två grupper möjliggör detta. Eftersom avsikten inte är att ta reda på pojkars prestationer i förhållande till flickornas, utan att förstå och tolka pojkar texter, då behövs inte jämförelsen med flickornas texter. Det finns många sätt att dela upp mänskligheten på, även där kön inte alls har någon funktion eller ens något berättigande (Eliasson, 1991). Jag undersöker pojkars skrivande utan att ställa det emot flickornas skrivande, eftersom det inte är skillnaderna mellan grupper av människor som är intressant.

När elever i skolan placeras i kategorierna pojkar respektive flickor presenteras deras resultat i förhållande till varandra. Såväl PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) (Skolverket 2007b; 2010b; 2012), och PISA (Programme for International Student Assessment 2012/2013) (Skolverket, 2013) som de svenska nationella proven i år 5 (Skolverket, 2011c), visar att pojkar har sämre resultat än flickor. I alla de cirka femtiotalet länder⁴ som deltar i PISA⁵ och i PIRLS⁶ har flickor bättre resultat än pojkar, särskilt vad gäller att läsa och att skriva. Både nationella och internationella studier använder alltså kategorierna kön som kategoriseringsvariabler. Eftersom resultaten redan finns beskrivna och dokumenterade behövs inte fler sådana undersökningar. Jag kan fördjupa mig i pojkars skrivkompetenser.

Det samma gäller betygsstatistiken som finns hos det svenska Skolverket från minst 40 år tillbaka i tiden är kön den variabel som används. Kunskapen att flickor är mer högrepresterande på prov och att de får bättre betyg finns sedan statistiken började samlas in på 1960-talet, enligt statssekreterare Ulf Andersson⁷ vid Skolverket. Studier som visar att flickor presterar bättre än pojkar är således redan gjorda.

⁴ Armenien, Australien, Azerbadjan, Bahrain, Bosnien och Hercegovina, Botswana, Bulgarien, Danmark, Egypten, Finland, Förenade Arabemiraten, Georgien, Honduras, Hong Kong SAR, Indonesien, Iran, Israel, Italien, Kinesiska Taipei, Kuwait, Libyen, Litauen, Malta, Marocko, Mongoliet, Nederländerna, Nya Zeeland, Norge, Polen, Qatar, Rumänien, Ryssland, Serbien, Singapore, Skottland, Slovakien, Slovenien, Spanien, Storbritannien, Sverige, Sydafrika, Syrien, Tyskland, Ukraina, Ungern, USA, Österrike.

⁵ PISA mäter 15-åringars läskompetenser, matematik och naturvetenskap i 65 länder

⁶ PIRLS mäter 11-åringars läskompetenser

⁷ Personlig kommunikation med statssekreterare Ulf Andersson 2008 per e-post

Jag har, sedan länge, varit lärare både i grundskolan för elever, varit handledare för lärarstudenter och har undervisat på högskolan i lärarutbildningen. I samtliga dessa funktioner är jag intresserad av läs- och skrivutvecklingsfrågor i grundskolans första årskurser. Jag undersöker pojkars texter som skrivits inom ramen för nationella provet. Här följer en presentation av retoriken om pojkars prestationer som en del av arbetets bakgrund.

1.1.1 BAKGRUND OM POJKARS SKOLPRESTATIONER

Under ett drygt decennium har diskussioner om pojkars skolresultat förts både i Sverige och i de övriga nordiska länderna (Egelund, 2012; Nordahl, Gro, Knudsmoen, Aasen, Sunnevåg, 2011; Silverström & Huisman, 2006) liksom i Storbritannien (Connell, 1995/2005). Den massmediala diskussionen hävdar att pojkar i Sverige har lägre provresultat än flickor och att de är sämre nu än tidigare (Gefle Dagblad 13 februari 2013⁸). Det sägs att svenska pojkar är sämre än pojkar i andra länder i internationella jämförelser (PIRLS och PISA) (Skolverket, 2007b; 2012; 2013). Rapporterna från dessa båda prov i Sverige (Skolverket, 2006b; 2011b), i Finland (Uljens, 2009; Silverström & Huisman, 2006) och i Danmark (Danmarks evalueringsinstitut, 2005) samt *Northern Light on PISA* (Egelund, 2012) är exempel på att flickors studieresultat i läsande och skrivande redovisas som bättre än pojkars resultat oavsett årskurs. I läsning har flickor i samtliga nordiska länder bättre resultat, liksom i de allra flesta andra länder i världen har flickor bättre resultat än pojkar (Fredriksson & Taube, 2012 s.79-83).

I både massmediala och i forskningsanknutna texter liksom i politiska texter analyseras orsaker till varför pojkars resultat inte når flickors resultat. Ofta definieras pojkar som de med problem. Men om det är pojkarna, lärare eller proven i sig som är källan till de bristfälliga resultaten diskuteras. DEJA-utredningen slår fast att "[e]n lärare förväntar sig sannolikt inte samma beteende och sociala handlingar från flickor som från pojkar" (SOU 2010:99 s. 68). Detta diskuteras av Heikkilä (2011).

Flickor och pojkar lär sig olika saker och olika mycket, får olika tillgång till lärarens tid, olika tillgång till klassrummet, olika tillgång till särskilt stöd, blir utsatta för kränkningar på olika sätt och de behandlas på olika sätt i skolan bara på grund av sitt kön.

(Heikkilä, 2011, s. x-x)

Att redovisa sämre prestationer hos pojkar som grupp utifrån antagandet att skolan inte förväntar sig goda resultat från pojkar, är en av vägarna för att förklara pojkar som dem som presterar sämst. Flickor anses vara de som

⁸ <http://gd.se/ledare/1.5551658smarta flickor dumm pojkar>

presterar för de högsta betygen genom att skolans bedömningar anses premiera flickors anpassning till både den öppna och den dolda läroplanen (Jackson, 1968/1990).

Den största otjänsten som görs mot pojkar är att ha låga förväntningar och acceptera avvikelser som leder till sämre skolprestationer för pojkar under devisen att pojkar är som pojkar är (Skolverket, 2011b). Skolverket (2009/2010) påpekar att pojkars och flickors skolarbete skiljer sig åt genom att flickor i genomsnitt anstränger sig mer och använder mer tid åt skolarbete än vad pojkar gör (Skolverket, 2010b, s. 67). Det bör vara möjligt att förebygga att pojkar kommer efter i skolan.

Argument som förklarar pojkars sämre skolresultat handlar också om att pojkar tar mycket större verbal plats i klassrummet, pratar mer och under längre tid, men inte nödvändigtvis med substans för innehållet (Einarsson, 2003; Hultman & Einarsson, 1981) Detta kan påverka resultaten på nationella proven, främst de delprov som prövar verbal kommunikation skriver Liberg (2003). Dessa delar ingår vare sig i avhandlingens material heller i syftet, men kan vara en bakgrundsfaktor att reflektera över.

Andra argument angående pojkars skolresultat beskriver skolan som kvinnligt kodad (Gens, 2002; Nordahl et al, 2011), därför att den har en majoritet kvinnliga lärare (SOU 2009:64). På grund av det som kallas den kvinnliga kodningen har skolan stundtals ansetts ge pojkar anledning att utföra sämre prestationer. Orsaken beskrivs vara att pojkar inte vill vara som de kvinnliga lärarna eller ens vara dem till lags. Eftersom pojkar behöver positionera sig som pojkar, vara motsatsen till flickor och kvinnor, så visar de sin opposition och sitt motstånd menar Appleyard (1994) och Kimmel (SOU 2010:53). Detta uttrycker Molloy enligt följande.

Svenska och språk ses som 'kvinnliga' skolämnen (...). Detta skall förstås så att 'manlighet' innebär att *inte* vara som de flickor och de vuxna kvinnor som ständigt omger honom. Inte bara *vara* utan också *göra*, dvs. skriva brev och loggbok, läsa skönlitteratur och samtala om dem.

(Molloy, 2008, s.21)

Molloy beskriver att det flickor gör det blir sådant som pojkar inte gör, som exempelvis att pojkar inte läser beror på omgivningen, inte på pojkarna.

I klassrummets genusimpregnerade kontext kan vi hela tiden se hur handlingar laddas med genusbärande markörer; att sitta bredvid en flicka (feminint), att läsa skönlitteratur (feminint), att samtala om skönlitteratur (feminint) att skriva om skönlitteratur (feminint), att ta avstånd från det feminina (manligt).

(Molloy, Dagens Nyheter 8 april 2013⁹)

Argumentet att aktiviteter som läsande och skrivande är kvinnligt kodade och pojkar därför kan uppfatta detta som så kallat omanligt diskuteras också angående pojkars skolprestationer i stort av Kimmel (SOU 2010:53). Han menar att det finns skillnader i pojkars och flickors upplevelser av ämnena matematik och engelska (som motsvarar svenska i Sverige och modersmål och litteratur i Finland).

Flickornas genomsnittliga provresultat i till exempel engelska och främmande språk är betydligt högre än pojkarnas. Men detta är inte ett resultat av "omvänd diskriminering", utan av att pojkarna kommer på kollisionskurs med normerna för manlighet. Pojkar betraktar litteratur och språk som "feminina" ämnen.

(SOU 2010:53, s. 35)

Läsande och skrivande är kvinnligt kodade företeelser beroende på att både de kvinnliga lärarna och flickorna läser och skriver, menar Kimmel (SOU 2010:53). Även argument vad gäller vikten av och bristen på förebilder i form av manliga lärare framkommer som förklaring till pojkars skolprestationer (Nordberg, 2005; Johansson, 2006). På vilket sätt lärares kön påverkar resultaten för både pojkar och flickor diskuteras alltså men lärares kön efterfrågas sällan som variabel i undersökningars bakgrundsmaterial. I politiska texter (Björnsson, 2005) återfinns kvinnliga lärare som argument för pojkars sämre prestationer. I den svenska lärarutbildningspropositionen *Bäst i klassen* (Proposition 2009/10:89) står det följande om lärare:

Läraryrket är i dag ett starkt kvinnodominerat yrke. Andelen kvinnliga lärare är större ju tidigare i skolväsendet man tittar. (...) En jämnare könsfördelning är också viktig, bl.a. för att barnen och eleverna behöver både kvinnor och män som förebilder och för att en könsblandad miljö främjar barns identitetsutveckling och sociala utveckling.

(Proposition 2009/10:89 s. 40)

I *Bäst i klassen* (a.a.) förutsätts att både kvinnliga och manliga lärare är en tillgång i skolan eftersom både pojkar och flickor behöver både män och kvinnor som förebilder. I Skolverkets rapport, DEJA, (Skolverket, 2009/10), beskrivs ökningen av den kvinnliga delen av lärarkårens de senaste 25 åren som så marginell att ökningen inte är mätbar. Om bristen på manliga lärare

⁹ <http://www.dn.se/dnbok/sluta-tala-om-gladjen-i-att-lasa>

har betydelse för pojkars skolprestationer eller ej kan inte sägas, enligt rapporten, som inte heller kan beskriva om lärares kön har något med pojkars och flickors prestationer i skolan att göra (Skolverket, 2006b, s. 71). Grundantagandet hos DEJA (Skolverket, 2010b) är att oavsett om läraren är kvinna eller man är det vare sig till pojkars fördel eller nackdel. Däremot har lärarens didaktiska kompetens och ämneskunnskap, en större och mer avgörande betydelse för elevers resultat än vad just könstillhörighet har (Heikkilä, 2011).

Pojkars resultat redovisas statistiskt i propositionen, *Bäst i klassen* (Proposition 2009/10:89). Statistiken tyder på att pojkars resultat är sämre även i gymnasieskolan.

Andelen pojkar som inte når målen är väsentligt högre än motsvarande andel flickor. Av alla nybörjare i gymnasieskolan 2004 hade totalt 68 procent fått slutbetyg inom tre år och 76 procent efter fyra år (senast våren 2008). Av dem som fått slutbetyg nådde 89 procent (92 procent av kvinnorna och 86 procent av männen) grundläggande behörighet till högskolan. Det motsvarar 67 procent av alla de som började 2004, dvs. endast två av tre elever.

(Proposition 2009/10:89, s. 7-8)

Ovanstående siffror redovisas i propositionen helt oproblematiserade. I en kritisk belysning är det här problematiskt då det finns en benägenhet att uppfatta statistik som sanning och riskera att påverka både allmänhetens och skolvärldens attityder i frågan.

Argument som framförs med anledning av pojkars svaga resultat kan sammanfattas med den kvinnligt dominerade lärarkåren, pojkars brist på manliga förebilder och kvinnliga lärares bedömning av pojkars prestationer. Vidare finns uppfattningen, exempelvis hos Skolverket, genom DEJA (Skolverket, 2010b), att pojkar läser mindre nu än tidigare, läser färre och kortare texter och att de spelar mycket datorspel vilket anses ha dålig potential att träna läsning, framförallt av långa texter som är av vikt för att bekräfta god läskompetens (Liberg, Wiksten Folkeryd, Edling, af Geijerstam, 2002).

Det finns också uppfattningar, exempelvis hos Piaget (1976/2008), att pojkar utvecklas i långsammare takt än flickor. Här överensstämmer Piagets ord med utredarna i DEJA (Skolverket, 2010b).

När pojkar börjar skolan har de i genomsnitt inte nått samma utveckling på flera områden: språkliga, kognitiva, sociala och finmotoriska. Detta kan leda till att fler pojkar får svårigheter att hänga med i skolan, och att lärarnas förväntningar tenderar att vara lägre ställda på pojkarna.

(Skolverket, 2010b, s. 23)

Detta kan tolkas som att pojkar skulle ha nytta av att börja senare i skolan. Då skulle pojkar hinna mogna och konkurrera med yngre flickor och därmed

skulle ett mer jämbördigt jämförande föreligga, har det framförts. Hargreaves & Fullan (2013) säger att höga krav ger högre kvalitet och Hattie (2012), som har sammanställt många forskares resultat, framför åsikten att pojkar har fördelar av krav i form av små och frekventa prov, som han kallar återkopplingar. Hattie (a.a.) anser att prov är elevers möjlighet att förstå och överöverblicka skolans krav. När resultaten på provet förbättras och förändras elevens tänkande. Hargreaves och Fullan (2013) samt Hattie (2012) är några av de forskare som anser att prov är bra för pojkar, att prov, även nationellt prov, ger pojkar möjlighet att visa kunskap och att prov ger pojkar anledningar att studera målinriktat.

Jag kan konstatera att åsikterna om pojkar i skolan, underbyggda eller ej, är många och att de ibland går isär. I mitt beslut att undersöka endast pojkarnas texter ser jag en möjlighet att analysera, beskriva och tolka pojkarnas texter utifrån andra kriterier än att jämföra med flickor. Jag ser en fara i att kategorisera pojkar och flickor på ett enda, könsstereotypat sätt. Inom ett kön finns undergrupper som språktillhörighet, etnicitet, föräldrars utbildning eller annat som kan ge större skillnader än just könstillhörighet.

När argumenten radas upp ett efter ett, kan dessa ge intryck av att pojkar behöver något helt annat än det flickor behöver, som andra förebilder, tydligare krav och mer frekventa kunskapskontroller för att förstå nyttan med skolarbetet. Mitt ställningstagande att undersöka pojkars skrivkompetenser utan att jämföra med flickors skrivkompetenser handlar om att faktiskt undersöka och inte anta utifrån andras uppfattningar. Detta har jag haft anledning att förklara, beskriva och motivera, vilket visar att det är en fråga som behöver belysas.

1.2 Övergripande syfte och forskningsfråga

Mitt övergripande syfte är att öka kunskapen om och förståelsen för pojkars skrivkompetenser genom att beskriva, analysera och tolka pojkarnas texter från nationella provet i svenska i årskurs 3, 2009 i Sverige.

Jag avgränsar mitt syfte med följande forskningsfråga:

Hur visar pojkar sina skrivkompetenser på det nationella provet 2009?

Den här frågan innehåller tre delar, pojkarna, skrivkompetenser och nationella provet. Det är de tre delarna som avhandlingen hanterar och som ger ramarna för hur jag disponerar arbetet.

1.3 Materialet för undersökningen

Här redogör jag för de ramar som omgärdat det stora materialet i undersökningen. Detta utvecklas sedan mer i kapitel 4.

I avhandlingen undersöker jag de texter som pojkar skriver på det nationella provet i svenska. För att visualisera helheten i skrivandet använder jag Ivaničs (2004; 2012) teori och modeller som hon kallar för en löfskalsmodell med fyra lager av text. Från den enskilda pojktexten, som befinner sig centralt i det innersta lagret (se figur 1, Kapitel 3, s.16) i modellen arbetar jag utåt. I lagren utanför finns först de kognitiva processerna, därefter händelser, sociala aspekter och kontexter. Ytterst i modellen kringgärdar den sociokulturella och politiska kontexten det hela. Modellen ger arbetet ett hermeneutiskt inspirerat arbetssätt där jag analyserar pojktexter genom att läsa texter i lager på lager.

Avhandlingens material utgörs av cirka 900 texter från 231 pojkar som skrev provomgången av det nationella provet i årskurs 3 våren 2009 i Sverige och vars texter valts ut att bli inskickade till myndigheten Skolverket genom deras speciella förfarande. Texterna är skrivna i följande genrer: narrativa, deskriptiva (beskrivande) och återberättande texter, vilka skrivs både som en narrativ och en deskriptiv text. Därför är det, beroende på hur genrer definieras, tre, fyra eller fler textgenrer (Ledín, 1996/2001) som undersöks i avhandlingen. Jag har analyserat texterna i dessa grupperingar och i den ordning som anges vara skrivordningen för provet. Jag har valt bort både flickornas texter och lärares bedömningar av pojktexter, eftersom sådant kan ta fokus från huvudfrågan, pojkars skrivkompetenser. Analysarbetet med pojkarnas texter befinner sig rent kronologiskt efter det att pojkarna har skrivit sina texter och efter det att texterna blivit bedömda av lärare. Jag undersöker pojkarnas texter, deras innehåll och form, genom de skrivkompetenser texterna visar.

Materialet består förutom av pojktexterna både av lärar- och elev- instruktionerna, elevhäftet med texter, svarsblanketter samt inspirationsbilder från provet. Jag undersöker också läroplanen för grundskolan och förskoleklass, Lpo-94, med kursplaner i svenska (Skolverket, 2006a) eftersom de visar något om den kontext (Ivanič, 2004) vari pojktexterna skapats.

Prov är å ena sidan en företeelse som pojkar i den här åldern inte är vana vid, vilket kan påverka textens utformning. Å andra sidan är det en möjlighet för mig att få tillgång till texter som skrivits vid ungefär samma tid i årskurs tre och som har skrivits under ungefär likartade förhållanden (Borgström & Daroon, 2010) och med ungefär samma förutsättningar och instruktioner, oavsett vilken skola eleverna har befunnit sig i. Provet ger tillfället där texter handlar om samma sak och skrivs under samma rubriker. Texterna ger mig tillgång till ett unikt material av elevtexter. Något sådant jämförelsematerial

har aldrig tidigare funnits i svensk skolhistoria för lågstadieelever, eftersom detta var de första nationella proven för årskurs 3.

Jag beskriver mitt syfte med arbetet för att tydliggöra både avhandlingens avsikt och dess material.

1.4 Läsanvisning

Avhandlingens tre delar; pojkarna, skrivkompetenser och nationella provet är huvudsaken. Pojkarna har presenterats i inledningen, skrivkompetenser fördjupas i kapitel 3 och nationella provet är i fokus i kapitel 2.

I kapitel 1 har jag skrivit en inledning som en avsiktsförklaring under rubriken för kapitel 1 och reflekterat över varför pojkar och deras skrivkompetenser är en intressant och viktig fråga att undersöka. Eftersom skrivande och läsande anses tillhöra flickor mer än pojkar redovisar kapitlet några uppfattningar om pojkars skrivande. Därefter, i kapitel 2 beskrivs Nationellt prov i fokus ur några olika perspektiv för att positionera provet i förhållande till materialet. I kapitel 3 beskrivs och positioneras en del val och bortval under rubriken Skrivkompetenser och några skrivteoretiska perspektiv. Här presenteras teorier för att förstå och positionera pojkars skrivkompetenser. Inledningsvis presenteras sociokulturella teorier varefter kapitlet smalnar av och behandlar några viktiga begrepp för skrivande. Kapitel 4 heter Metod för att analysera pojkars texter och beskriver hur arbetsgången för datainsamlingen har gått till, etiska redogörelser och vilka textgenrer som avhandlingens material består av. Kapitel 5, resultatkapitlet, heter Resultat av pojkarnas texter, där jag väljer att presentera avhandlingsarbetet i samma ordning som pojkarna arbetade med texterna på nationella provet, det vill säga, först de återberättande två texterna så de narrativa texterna, och sist de deskriptiva texterna analyserna utifrån provets struktur. Det 6:e kapitlet, Tolkande diskussion, diskuterar dels pojkars skrivkompetenser, dels en diskussion om metodfrågorna. Dessutom återfinns en blick in i framtiden vad gäller pojkars skrivkompetenser och mina egna framtida forskningsintressen. En sammanfattning på engelska finns allra sist.

2 Nationellt prov i fokus

Skolan har som uppgift både att återskapa och att nyproducera kunskap till det samhällssystem den tjänar. Den som i dagens samhälle vill kommunicera med text behöver ha kunskap om text. Därför har text, i det utvidgade textbegreppet, centrala betydelser för skolans arbete. Motiv för detta ska visas här.

För att beskriva pojkars skrivkompetenser på det nationella provet behöver inte endast provet i sig utan även läroplanen (Skolverket, 2006a) och dess kursplaner synliggöras för att positionera både pojkarnas texter och de instruktioner som ges inför provets genomförande. Kapitlet kommer att beskriva läroplan, kursplaner och nationella provet i svenska i årskurs 3 och några bakomliggande kontexter som kan påverka provet.

2.1 Läroplan

Jag valde att undersöka varifrån tanken och syftet med nationella prov i årskurs tre kommer. Proven ska vara bedömningsinstrument för kursplanernas och läroplanens mål och krav skriver Lundahl (2011, s. 25) forskare på prov och bedömning. I årskurs tre i den svenska grundskolans lågstadium finns inga betyg och ingen urvalssituation, alltså finns det andra anledningar till nationellt prov.

Det innehåll som skrivs in i en läroplan är både historiskt, ekonomiskt, socialt, kulturellt och politiskt positionerat skriver Brandtzæg Gudem (2008) vilket Stensmo uttrycker så här:

Läroplanen återspeglar olika (politiska) intressens uppfattning och kamp om vad som utgör värdefull kunskap och vilka värderingar (moral) som skall råda. En uppfattning om läroplanen kan vara att den kunskap som väljs ska vara nyttig, dvs. kunna omsättas i praktiskt handlande. En annan uppfattning kan vara att kunskap skall vara rationell och har ett egenvärde genom att öva upp förmågan att tänka. En tredje uppfattning kan vara att kunskapen skall representera kulturarvet; det som av hävd betraktas som gemensamma traditioner hos ett folk. Samhällets val av läroplan bestäms av historiska, ekonomiska, sociala och kulturella omständigheter.

(Stensmo, 1994/2007, s. 8)

Läroplansteori handlar om vilka kunskaper och färdigheter som väljs för elever att lära sig i skolan. Vad som anses nyttigt, rationellt och ett uttryck för

kulturarvet förändras över tid. När skrivforskaren Berge skriver att läroplaners innehåll ”bestemmes av sedvane og kulturelle preferanser, dvs. de er uttrykk for en sosial gruppes selvskapte eller sedvaneoverførte konvensjoner” (Berge, 1988, s. 22) kan detta tolkas som en möjlighet att uttolka läroplanens funktion. Jag tolkar Berges uttalande som att begreppen används och förstås i förhållande till den tradition de befinner sig i och den förståelse de bekänner sig till. Traditionen är kulturellt grundad, förstådd och använd av dem som brukar begreppen så läroplanens innehåll och dess plats i skolan utgör grunden för vad som utförs och bedöms på nationellt prov.

Läroplanen kan visserligen utläsas relativt okomplicerat, men att förstå den som att ”[c]urriculum is a highly symbolic concept” (Pinar, 1998, s. 266), ger en särskild dimension. Personerna som skriver en läroplan och en kursplan, har intentionen att styra och att fatta beslut om vad de vuxna människorna i det framtida samhället behöver av kunskaper och färdigheter för att leva och fungera som fullvärdiga medborgare. Dewey (1916/1999) anser att en läroplan ska fungera så länge skolan pågår. Eleven ska inte bara hantera sitt liv sedan, när skolan är slut, utan i högsta grad här och nu. Därför ska läroplanen vara funktionell i elevens nuvarande livssituation och skolan ska förse eleven med relevanta erfarenheter. Den kunskap eleverna ska tillgodogöra sig är varken entydig, synlig eller odiskutabel och inte heller oproblematiserad att avgränsa. Kunskapen ska både kunna benämnas, förklaras och försvaras, i och utanför skolan. I läroplanstexten finns en helt synlig och explicit ordergivning i orden ska, bör och måste menar Pinar (1998).

De som skriver läroplaner pekar ut riktningen från de styrande till eleven, via läraren som ska utföra uppdraget och har därmed redan idag tagit ställning till vad framtiden kommer att kräva av sina medborgare. De som ska följa läroplanen, det vill säga elever och lärare, men även skolledare, har en annan position i läroplansarbetet (Lundgren, 2000) och de behöver förstå vad skribenterna avsåg när läroplanstexten skrevs, vad gäller kunskaper, värderingar och pedagogiska erfarenheter. Kursplaner skrivs i presens, det arbete elever och lärare utför i skolarbetet uttrycks som pågående, inte som något som kommer att ske i framtiden. Läroplanen fungerar olika för dem som skriver den och för dem som arbetar efter den.

Ett sätt att förstå den obligatoriska skolan som en av samhällets viktigaste institutioner både för att förändra och bevara samhället (Östman, 1999) är att det nordiska läroplansbegreppet står både för en plan, en intention och för en föreskrivning. ”Läroplanen är just en plan och linjerar upp allt, frivilligt såväl som påbjudet” (Liedman, 1997, s. 218). Skolan är en traditionsrik verksamhet som vilar på en lång historia (Richardsson, 2004). Den historien går genom generationer av elever som alla har upplevt samma sak och kanske också förväntar sig samma sak av skolan i framtiden. Att läroplanen påverkar det

som verkligen sker i skolan, kan diskuteras på flera sätt. Ett är att skolan även styrs av traditioner och vanor (Arfwedsson & Arfwedsson, 1991/1998).

Det som kategoriseras som oskrivna vanor och traditioner kan beskrivas som en dold läroplan (Jackson, 1968/1990; Broady, 1981/2007). Den dolda läroplanen visar en undervisningsverklighet som förmedlar det som inte står utskrivet i den beslutade och avsedda läroplanen. Den dolda läroplanen är inte skriven som läroplanstext, men anger implicit det skolan förväntar sig av eleverna. Ibland kallas det att det sitter i väggarna, andra gånger att det är skolans kultur. Det kan handla om att räcka upp handen, att inte prata när man arbetar eller att inte fuska på prov. Många har lagt ett klassperspektiv på den dolda läroplanen för att den förutsätter kunskap om underliggande strukturer som exkluderar dem som inte kan den outtalade kulturens ordning. Att befinna sig i skolan, oavsett om det är som lärare, elev, förälder eller politiker, kräver kunskaper om både mönster och koder, det kallas för Jacksons (1968/1990) dolda läroplan.

2.2 Kursplan

För att förstå nationella provets pojktexter undersöker jag läroplanen Lpo-94 (Skolverket, 2006a) och kursplanen i ämnet svenska (Skolverket, 2008a). I kursplanen uttalas de mål som eleverna ska uppnå i skolans olika ämnen och utifrån dessa specificerade mål ska elevernas kunskaper kontrolleras med det nationella provet. I kursplanen för det svenska skolsystemet, som gällde vid genomförandet av nationella provet 2009, beskrivs skolämnet svenska med att "[d]et skrivna ordets betydelse är stor och samhället ställer krav på förmåga att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter" (Skolverket, 2008a, s. 26). Vad en text är står inte explicit men väl en uttolkning av en texts betydelse i samhället. I Lpo-94 (Skolverket, 2006a) beskrivs att texter kan vara olika till sin konstruktion och sin genre. För kursmålen i svenska (Skolverket, 2008a) i årskurs 3 anges några genrer. Där återfinns berättande, informerande, instruerande och beskrivande genrer. Kursplanen för svenska i årskurs 3 beskriver att berättande och instruerande texter ska ha något att berätta och att eleverna ska kunna skriva "berättande texter med tydlig handling" (Skolverket 2008a s. 101) samt "kunna skriva enkla och elevnära faktatexter och instruktioner där innehållet tydligt framgår" (a.a.).

Kursplanen redogör mål för både narrativa och deskriptiva texter. I målen för kursplanen (Skolverket, 2008a s. 29-30) är de som sedan återkommer som krav på nationella provet i årskurs 3.

Att berättande texter kan organiseras med inledning, händelseförlopp och avslutning betyder inte att de berättande texterna ovillkorligen måste

konstrueras i just den ordningen. Ibland är en text i behov av en omskrivning av någon eller några delar för att få den koherent.

Lpo-94 (Skolverket, 2006a) och kursplanen i svenska (Skolverket, 2008a) formulerar de övergripande målen för Skriva:

När det gäller ämnena svenska/svenska som andraspråk ska undervisningen sträva efter att elever genom skrivandet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan. Dessutom (...) främja elevernas förmåga att uttrycka sig skriftligt för hand och med datorn som hjälpmedel samt att utveckla språklig säkerhet i skrift i olika sammanhang. Eleven ska (...) skriva för olika syften. Dels är det viktigt att skriva för att lära, och dels ska eleven skriftligt kunna uttrycka egna erfarenheter och kunskaper så att andra kan ta del av dem. Skrivandet i kursplanerna ses både som en riktning inåt mot det egna lärandet och som en riktning utåt mot en kommunikation med andra.

(Skolverket, 2008a, s.50)

Textrörlighet (Liberg et al, 2002) beskrivs som riktat både inåt och utåt och att skriva handlar inte bara om att fylla i läroplanens text utan textrörligheten ska också vara ett medel för vidare utveckling av en människas liv. Att skriva är ett viktigt medel för elevens utveckling.

Målen i läroplanstexten blir i det perspektivet väldigt konkreta. Som exempelvis målet att eleven ska ”kunna skriva läsligt för hand” (Skolverket, 2008a s. 18), som kan tolkas som att med pennan skriva en text så att någon annan kan uttyda innehållet. Detta bedömdes inte på nationella provet 2009 (Skolverket, 2008b) eftersom provet var en provomgång som inte klarade av att bedöma alla mål och att utprövningar då inte gjorts i tillräcklig omfattning (Skolverket, 2008b, s. 10-18). Målen i kursplanen hade vid tidpunkten för provet funnits i knappt ett år och var därför inte helt implementerade. Ett mål beskriver att eleven ska ”kunna skriva berättande text med tydlig handling” (Skolverket, 2008a, s. 30) det vill säga en narrativ text. Provet ska också bedöma elevens förmåga att ”kunna stava ord som eleven själv ofta använder i skrift och ord som är vanligt förekommande i elevnära texter” (a.a. s. 30) vilket betyder att ord som eleven har användning för ska stavas korrekt. Eleven ska ”kunna använda sig av stor bokstav, punkt och frågetecknen i egna texter” (a.a. s. 30), vilket betyder att interpunktionsregler ska vara introducerade och integrerade i elevens skrivande. Slutligen ska eleven ”kunna skriva enkla och elevnära faktatexter och instruktioner där innehållet klart framgår” (a.a. s. 30). Detta beskriver två andra genrer, faktatext och instruktion, men inte vad eller vem som ska instrueras.

Angående kraven på kunskapen och förmågan att skriva står det följande:

Det skrivna ordets betydelse är stor och samhället ställer krav på förmåga att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter. Utvecklingen av informat-

ions- och kommunikationstekniken skapar möjligheter för utveckling av och samtidigt förväntningar på språkförmåga hos alla.

(Skolverket, 2008a, s. 26)

Även under rubriken Beträffande läsande, finns mål för skrivande:

- kunna läsa elevnära skönlitterära texter och kunna återberätta handlingen muntligt eller skriftligt, och
- kunna läsa elevnära faktatexter och instruktioner och kunna beskriva och använda sig av innehållet muntligt eller skriftligt

(Skolverket, 2008a, s. 100)

Detta visar att krav på kunskap finns generellt och att framtidens teknik kan skapa nya förväntningar. Kursplanetexten fortsätter att förklara och utveckla tanken om språk och litteratur i samklang.

Arbetet med språket och litteraturen skapar möjligheter att tillgodose elevernas behov att uttrycka vad de känner och tänker. Det ger gemensamma upplevelser att reflektera över och tala om. Det ger kunskaper om det svenska språket, om olika kulturarv och om vår omvärld. Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder.

(Skolverket, 2008a, s. 99)

Återigen påpekar kursplanen vikten av språket för människans möjlighet att förstå och göra sig förstådd. Det utvidgade textbegreppet finns utskrivet med förklaring om bilders roll för förståelsen av texter.

Provets uppgift är alltså att mäta och synliggöra om de krav som ställs i kursplanen för svenska uppfylls av eleverna i årskurs tre. Utifrån dessa beskrivna krav konstrueras det nationella provet så att det på bästa sätt ska mäta kursplanernas mål i elevernas arbeten.

2.3 Nationellt prov i svenska i årskurs 3

Det här avsnittet innehåller en beskrivning av det nationella provet som helhet, alltså provets tre delar i ämnet svenska i årskurs 3.

Det nationella provet (Skolverket, 2008b) används för att bedöma det kursplanen i ämnet svenska (Skolverket, 2006a) anger som lägsta kunskapskrav för elever. Prov som funktion, och nationellt prov i synnerhet, har en relativt kort historia på lågstadiet i Sverige. Det fanns, under några år på 1980-talet, en diagnos i årskurs 2 som var valbar för lärare men som i en del

av Sveriges kommuner blev obligatorisk (Lundahl, 2009, s. 68). Det diagnostiska provet bedömde både läsande och skrivande, men hade en annan uppbyggnad än det nuvarande provet. Före år 2008 fanns inte kursplaner med kunskapsmål för årskurs 3. Dessa kursplaner är en del av bakgrundsmaterialet för studien. Det nationella provet bedömer elevers prestationer i ämnet svenska och i ämnet matematik. Det som nationella provet mäter vad gäller talande, läsande och om matematik berörs inte i mitt arbete. Med den här bakgrunden vill jag visa den obefintliga traditionen i lågstadiets historia, både bland elever, lärare och andra inblandade vad gäller att hantera prov.

Skolverket (2008b) har flera motiv i sin argumentation för de nationella provens berättigande. Ett motiv är att en tidig kontrollstation kan vara en möjlighet att upptäcka de elever som faller ur ramen. Ett annat argument för prov är att lärare ges anledningar och redskap att söka information om elevernas kunskapsutveckling och därmed möjliggöra en generell sammanställning av landets tioåringer och deras kunskapsläge (Lundahl, 2011).

Det nationella provet som mätinstrument kan förklaras utifrån de bedömningskriterier som beskrivs och utifrån målen i kursplanen som ska uppnås. Det finns ytterligare mål som provet ska uppfylla beskrivs för nationella prov i andra ämnen och för andra årskurser som följer:

- bidra till ökad måluppfyllelse för eleverna,
- förtydliga målen och visa på elevers starka och svaga sidor (diagnostisk funktion),
- konkretisera kursmål och betygskriterier,
- stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygsättning samt
- ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapsmålen nås på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå.

(Skolverket, 2006c, s.9)

På nationella provet 2009 i ämnet svenska behandlas läsande, skrivande och talande. Provet i talande genererar ingen skriven elevtext, därför ingår inte det i materialet. I momentet läsande förväntas eleverna skriva två återberättande texter på blankett. Det nationella provet i årskurs 3 år 2009 provade några moment i kursplanen för svenska för årskurs 3 (Skolverket, 2008c). Det var beträffande tal och samtal, beträffande läsning, och beträffande skrivning men, däremot inte någon bedömning av lyssna trots att begreppet lyssna finns som ett av fem utskrivna och tydliggjorda begrepp. I instruktionstexten angående uppnåendekravet i kursplanen, ”att kunna skriva läsligt för hand” (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 4), står att detta inte prövas i 2009 års provomgång, men provet kräver att eleverna skriver sin narrativa text för hand, medan den deskriptiva texten, får skrivas antingen för hand eller på

dator. Ytterligare ett mål som inte provas detta år är "[a]tt kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt" (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 4).

De återberättande texterna på nationella provet ska genomföras först på provet och befinner sig därför också först i min analys av materialet. Därefter kommer de narrativa texterna, som en naturligt relaterad del av inlärningsgången. De deskriptiva texterna kommer sist både i inlärningsgång och i provets arbetsordning och därmed sist även i det här arbetet. Deskriptiva texter i skolans NO-ämnen (naturorienterande ämnen) är vanligen beskrivningar, laborations- och exkursionsrapporter, vilket inte är uppgiften på nationella provet i svenska i årskurs 3. Att formulera frågor och hypoteser, använda vetenskapliga begrepp, att argumentera för eller emot, att visa sina värderingar samt i vissa fall, att ge konstruktiv respons, är andra exempel på deskriptiva textgenrer som inte provas på nationella provet i årskurs 3. På det undersökta provet var den deskriptiva texten en naturorienterad text om däggdjur och deras kommunikation. Den skulle också ha kunnat vara en samhällsorienterad text. För att skriva texter inom skolans SO-ämnen (samhällsvetenskapligt orienterande ämnen) ska genrekrav på reflekterande, analyserande och diskuterande texter uppfyllas (Calkins, 1995, s. 519 ff). Frågorna som ställs på provet ger eleverna möjlighet att både berätta och återge fakta i naturorienterande genrer. Att välja ett ämne för ett prov är en komplicerad och grannlaga uppgift för provkonstruktörer (Berge, 2011; af Geijerstam, 2010).

För att texterna ska bedömas uppnå målen finns uttalade och specificerade krav som ska uppfyllas. Dessa krav mäter olika kompetenser hos de återberättande, narrativa och de deskriptiva texterna. I de återberättande texterna ska eleven få med tre p, det vill säga person, plats och problem i sina texter. De narrativa texterna ska skrivas med enkel kronologisk handling, innehålla minst tre interpunktioner, ett antal formord och tio innehållsord. I provets instruktioner förklaras formord som "vanliga småord som är vanliga i elevtexter för den aktuella åldersgruppen" (Skolverket, 2008b, s. 21), som pronomen, räkneord, prepositioner, sambandsord, bisatsindelare och adverb. I instruktionerna förklaras begreppet innehållsord med "ord som betyder något i sig och som kan sägas vara välbekanta för den enskilda eleven. Det är ord som tillhör ordklasserna substantiv, adjektiv, verb och vissa adverb" (Skolverket, 2008b, s. 21). Andra forskare (exempelvis Keene & Zimmerman, 2003) förklarar innehållsord som de betydelseordens ord som ögonen fastnar på i en mening. De deskriptiva texterna ska bedömas utifrån att det "inte ska vara en saga eller en berättelse" (Skolverket, 2008b, s. 20). Detta är de uttalade reglerna för bedömning av texter, däremot inte för normbrott eller för bedömning av skrivkompetenser beroende på genre. Vad gäller de deskriptiva texterna är innehåll och struktur viktigt, medan de narrativa texterna ska ha

en konsekvent struktur i form av kronologi. Vad gäller stavning, ska kravnivån, enligt instruktionerna, befinna sig minst på den lägsta godtagbara nivån. Informationen till lärarna om hur provet ska genomföras är omfattande och det tar en god stund bara att läsa igenom den. Därefter ska informationen anpassas till eleverna. Informationen innehåller bedömningsanvisningar och kommentarer om goda respektive dåliga resultat från provomgångar.

Här följer en beskrivning av det nationella provet i svenska som består av flera delprov samt elevens självbedömning och kunskapsprofil.

Delproven i momentet skriva är två återberättande uppgifter, samt en skönlitterär text och en faktatext. Materialet är två skrivuppgifter, en narrativ text med rubriken *Rädsla* och en deskriptiv text med rubriken *Djurens språk*, samt de båda återberättande texterna som är den 18:e frågan på momentet läsa både i narrativt och deskriptivt återberättande. För samtliga fyra skrivuppgifter finns två lästexter. Den narrativa texten handlar om rädsla genom en berättelse som heter *Blodligan* och den deskriptiva texten ger fakta om tre vilda däggdjurs kommunikation som grund för skrivandet av faktatexten genom en text med rubriken *Människors och djurs kroppsspråk*.

Eleverna ska först skriva två återberättande texter på var sin blankett (vilket redovisas under 5. 5.1), en utifrån texten *Blodligan* och en text om det de lärt sig om hur däggdjuren kommunicerar. Den ska handla om djurs och människors språk. Svaret ska skrivas som en text på blanketten där en instruktion finns överst, sedan åtta linjer att skriva på samt en ruta längst ner på pappret.

Det finns två slags texter att läsa, en förförståelsetext som läraren högläser för eleverna och därefter en fortsättning som eleverna ska läsa själva. I elevhäftet finns en tresidig text som heter *Blodligan* som handlar om en stor och tuff pojke som heter Sam som skrämmer två yngre barn, Teo och Tanja, när de försöker gå in i det gamla spökhuset där Sam är. Det finns en lika lång deskriptiv text som heter *Människors och djurs språk* som handlar om hur de tre däggdjuren, schimpans, häst, och elefant, gör när de kommunicerar. Till elevernas svarshäfte hör texter att läsa med fakta om djuren samt ett bildmaterial som visar tecknade bilder på t.ex. en häst som lägger öronen bakåt, en elefant som sträcker upp sin snabel eller en schimpans som använder sina läppar på ett tydligt sätt. Det är tecknade, naturtrogna, bilder på de djur som återfinns i faktatexten. Som inspiration till den narrativa texten om rädsla finns fotografier på rädda barn; dessa finns också som overhead-bilder för det gemensamma samtalet som ska föregå skrivandet. Eleverna måste inte använda bildmaterialet. Texten om djuren innehåller beskrivningar av dessa djurs sätt att med sina kroppar och i vissa fall läten och lukter, överföra information om sitt eget känsloläge. Där beskrivs djurens sätt att kommunicera med gester som exempelvis öronens rörelser, svansar som

viftar, diverse ljud och andra arts specifika sätt att visa känslor såsom rädsla, ilska och hunger. Detta finns både i löpande text och i tecknade bilder. Arbetsordningen är att först studera bilderna och texterna. Därefter ska eleverna skriva en text om hur djuren gör när de kommunicerar. Under tiden eleverna skriver har de tillgång till texten och bildmaterialet.

Lärarna bearbetar och förbereder elevernas arbete med texterna på flera sätt, läser och samtalar. Därefter besvarar eleverna 17 flervalfrågor med ett kryss i rätt svarsruta. Dessa frågor har jag valt att inte analysera eftersom de hanterar läsförståelse, men jag visar här ett exempel. Frågorna hanterar kunskap om hur djur kommunicerar och varje fråga har endast ett korrekt svar. Exempel på sådana frågor är nummer fyra om hästen.

I texten om djuren står det följande:

Hästar hör till de mer tystlåtna djuren. Men de är absolut inte stumma. Alla vet att en häst kan gnägga. En häst gnäggar när den hälsar på en annan häst på långt avstånd. Eller när den hälsar på en människa som den känner.

(Skolverket, 2008b, s. 71)

Den här frågan ställs i elevhäftet till ovanstående text.

4. Hur beskrivs det i texten att hästar ofta är tysta?

Hästar är tystlåtna men inte stumma.

Hästar är stumma och tysta.

Hästar är stumma men gnäggar.

Hästar är tystlåtna och gnäggar aldrig.

(Skolverket, 2008b, s. 76)

Frågan är hur texten beskriver att hästar ofta är tysta. Frågan är inte om hästar är tysta, eller om hästar har något ljud och hur det i så fall låter, hur hästar kommunicerar eller påverkar sin omgivning, utan frågan är om eleven minns vad som står i den text han eller hon har läst.

Både den återberättande deskriptiva texten och den enbart deskriptiva texten bygger på samma text om de tre stora däggdjuren. Här ska eleverna återknyta till den information som de fick vid det förra tillfället och skapa förförståelse inför den nya skrivuppgiften. För att eleverna ska minnas vad det står i texten ska läraren genom samtal återknyta till texten om hur djur visar sina känslor och hur de kommunicerar med varandra. Utifrån detta ska eleverna skriva en egen text under rubriken "Djurens språk". Den ska handla om hur djuren kommunicerar. Elever ska både minnas och förstå något om det de läst och lärt sig om djurs sätt att kommunicera och dessutom kunna skriva om denna sin, som man förmodar, nyvunna kunskap. Eleven ska tydligt återge innehållet i faktatexten (Skolverket, 2008b, s. 21). Texten får,

enligt instruktionen, skrivs antingen för hand eller på dator. Texten ska skrivas i nära anslutning till läsningen av den gemensamma texten.

Texten förklarar att även djur har ett slags språk men utan ord, och att de endast kan kommunicera om det närvarande. Texten handlar generellt om olika sätt att kommunicera, med ord, med gester, ljud som gråt, skratt liksom skrik och suckar, om saker och företeelser som inte är närvarande och om sådant som pojkar kanske skulle vilja uppleva.

Eleverna ska dra paralleller till "elevernas tidigare kunskaper om dessa djurs språk" (Skolverket, 2008b, s. 20) (hästar, elefanter och schimpanser, min kommentar) och använda sig av de overheadbilder på tecknade djur som visar sina snablar, öron och svansar i karaktäristiska poser, och som finns i elevmaterialet. Eleverna får, enligt instruktionerna, veta att de ska skriva en text "som beskriver hur hästar, elefanter och schimpanser använder sitt språk på olika sätt". Eleverna kan skriva noggrant om ett eller mer översiktligt om flera av djuren. Därefter anger instruktionen att eleverna "självklart kan använda sina egna kunskaper om hur djuren kommunicerar" (Skolverket, 2008b, s. 20).

En deskriptiv text har egna genrekriterier (Ongstad, 1999). Det begrepp som skolan ofta använder angående deskriptiva texter är faktatext eller sakprosa. I läroplanen står det i stället instruerande texter, vilket kan tolkas som en typ av faktatext, en deskriptiv text. På nationella provet ska eleverna "skriva en beskrivande text och inte en saga eller en berättelse" (Skolverket, 2008b, s. 20). Inga andra förklaringar ges på vad en deskriptiv text kan ha för kvaliteter. De deskriptiva texterna kan beskrivas som att de ska skrivas i jag-form, första persons berättare, att de vanligen skrivs i presens och använder många verb. Dessutom är en deskriptiv text vanligen kortare och mer informationstät än en narrativ text (Skolverket, 2008b). Att ge mycket information på kort tid är ett effektivt sätt att skriva, och detta uppmuntras i den deskriptiva genren, men inte alls i den narrativa genren. Där premieras i stället att de beskrivande adjektiven, de utfyllande och vägledande orden som ger karaktär och personlighet åt berättelsen, är många och frekventa. Detta för att texten ska bedömas vara så fyllig och välskriven som möjligt.

Texterna på provet ska vara korrekt stavade om orden är välkända för eleven. Kraven är beskrivna enligt rättstavningsprincipen. Eleven, som här avser pojken, ska kunna något om interpunktionsteknik. Målen tydliggör den förväntade kunskapsnivån. Narrativa texter ska berätta med tydlig handling och deskriptiva texter, ska ha ett tydligt innehåll samt bestå av minst tre fullständiga meningar, som förutom versaler och tre interpunktioner (Skolverket, 2008b, s. 21), dessutom ska innehålla några formord. Dessa är prepositioner, adverb, pronomen och dylikt samt minst fem välbekanta innehållsord som ska vara korrekt stavade.

Instruktioner gällande bedömning av narrativa texter anger tre korrekta interpunktioner samt tio (för eleven välkända) innehållsord samt ett antal formord, som beskrivs som vanliga småord av typen ”han, hon, jag (pronomen) en, ett (räkneord) i, med, på (prepositioner) och men, för (sambandsord) att, som (bisatsinledare) sen, inte (adverb)” (Skolverket, 2008b, s. 21). Bedömningsinstruktionerna för de narrativa texternas tre ledord är handling, stavning och interpunktion. Det nationella provets instruktioner fungerar både som provinformation och som lärarutbildning för att samma kunskapsunderbyggnad ska vara grund.

Angående bedömning av andraspråkselevernas texter finns anvisningar av undervisande karaktär där det påpekas att språk och språkanvändning är en viktig del av en process vilket inte gäller vid bedömning av förstaspråkstalare.

Lärarna uppmanas att ge eleverna förförståelse, att samtala om texten, dra paralleller till elevernas egna kunskaper och att tala om att de har gott om tid. Texterna ska skrivas på det som beskrivs som linjerade lösblad. Lärarna ska samla in texterna obearbetade. ”Om någon vill fortsätta med texten en annan dag ska den kopieras innan den återlämnas för fortsatt skrivande. Bedömningen ska göras av ursprungstexten” (Skolverket, 2008b, s. 20).

Som genomgående tankestruktur vid närläsningarna har jag haft pojkars skrivkompetenser utan att i första rummet söka normbrott och andra brister i texterna, alltså inte dessa språkriktighetsprinciper som instruktionerna ger uttryck för. När en läsare primärt söker efter fel ger det fokus på normbrott, medan sökandet efter elevens kompetenser kan kräva andra sätt att läsa och förstå elevernas texter.

2.4 Sammanfattning av nationellt prov och bakgrund

Sammanfattningsvis kan provmaterialet beskrivas som omfattande, didaktiskt och detaljerat. Elevernas lästexter på provet är både spännande och intressanta och skrivna av etablerade och erkända barnboksförfattare. Bilderna till texterna är framtagna av lika etablerade illustratörer och konstnärer.

I det här avsnittet har jag visat att nationellt prov är en ny företeelse för att pröva kunskaper i årskurs 3. Utifrån läroplanens och kursplanernas grunder, varifrån det nationella provet ska ta sin ansats, fortsätter kapitlet med något om nationella provets innehåll och de uppgifter för skrivarbete som ges till eleverna. I övrigt har kapitlet beskrivit de grunder för hur det är tänkt att provet ska mäta och bedöma momentet skriva. Eftersom avhandlingen hanterar tre delar, pojkar, skrivkompetenser och prov, måste dessa tre delar redovisas och deras inbördes relationer klargöras. I det här kapitlet har prov varit i fokus.

3 Skrivkompetenser och skrivutveckling

Kapitlet behandlar text, skrivkompetenser och skrivutveckling utifrån sociokulturella teorier framförallt genom Ivaničs (2004) lökskalsmetafor samt Ivaničs (2012) modifierade bild om hur texter skrivs. Skrivkompetens (Smidt, 2011) står i fokus, närmare bestämt det som berör tioåriga skribenter i den specifika skolkontext som kallas prov (Berge, 2005a). Metaforen går i korthet ut på att för att en text ska bli till behövs både någon som skriver och någon som läser. Skrivkompetens för tioåriga skribenter kommer att presenteras i teoretiskt fokus.

Ivanič (2004) har presenterat sin teori som en modell med fyra lager av text som hon kallat för en lökskalsmodell. Jag använder den både för att betrakta text och för att arbeta med förståelsen av texter i ett sammanhang, både som kontext och som sammanhållen bild för avhandlingen som helhet. Ivaničs andra modell (2012) placerar texter i en expanderad och övergripande bild, som mer generella, än inte generaliserbara. Den visar att jag inte kan betrakta och arbeta med pojktexterna som om de tillkommit utan socialt sammanhang. Med Ivaničs (2004; 2012) båda modeller för texter kan materialet säga något om pojkars texter i en större kontext där läroplan, kursplaner och nationellt prov ingår i gemensamma politiska och sociala sammanhang.

Ett val kunde varit en kritisk diskursanalys (Jørgensen & Phillips, 2000, s. 45) för att synliggöra provets maktposition ur elevers synvinkel. Istället använder jag begreppen genrer (Ledin, 1996/2001) och kontext. Provet är uppdelat i olika skrivgenrer och provet i sig kan förstås som en egen genre där skribentens texter inte alltid blir likadana som vid skrivande för andra syften.

3.1 Texter i relation

Text är något som både är historiskt inbäddat och sociokulturellt skapat i sin kontext (Smidt, 2009) som Smidt förklarar med att "förstå de sammanhang de ingår i, vad skrivande ska användas till, vem texten är avsedd för, vilka normer och förväntningar som gäller" (Smidt, 2009, s. 30). Den sociokulturella synen på vad en text är behövs och används här också för att se att en text är ett överlämnande av information från en avsändare till en mottagare. Ibland är mottagaren och skribenten densamma, som i en dagbok, vanligen är mottagaren en bekant person, andra gånger är en helt okänd person textens

mottagare, som när provresultat skickas iväg för arkivering. Vanligen har texter en mottagare, eller ”nya samtalspartner, nämligen de som läser det du skriver” (Dysthe, Hertzberg & Løkengard, 2002, s. 14). Texter kan vara långa eller korta och vara information i form av alfabetiska bokstäver formade till ord och meningar. Det kan också vara information i form av bilder, rörliga eller stilla, fotograferade eller ritade. Text kan också, beroende på definition, vara talad, målad eller exempelvis filmad. Dessa former är inte relevanta för det här arbetet, eftersom nationella provet inte ger utrymme för annat än alfabetiskt skriven text, förutom det återberättande momentet som kan genomföras muntligt. I skolan, särskilt på prov, är en text oftast skriven på papper och en lärare läser texten för att bedöma den. Det är troligen texter på papper som kännetecknar dagens skrivaktiviteter i skolan, mer än skrivaktiviteter utanför skolan (Barton, Hamilton & Ivanič, 2000). Texter som skrivs på papper med endast en person som mottagare kan vara en kvardröjande skolkontext som inte överensstämmer med skrivandet utanför skolan. Skrivande utanför skolan är mer av digitalt slag och ofta med många mottagare. I Norge har Berge (2005a; 2005b) undersökt skrivande hos elever i tonåren, och han reflekterar angående att skriva för hand respektive att skriva på dator.

Dessuten har tilgangen til denne typen teknologi gjort det mulig (...)å utvikle det estetiske ved tekstene på et avansert nivå. Mange barn og unge eksperimenterer med og leker seg med denne typen teknologi. Utenfor skolens tekstkulturer legger svært mange barn og unge stor vekt på de estetiske kvalitetene i tekstene de skaper. Forskergruppa kunne uten videre ta utgangspunkt i denne interessen når de utviklet skriveprøvene og innordnet sin forståelse av skriving i fagplanene.

(Berge, 2005a, s. 13)

Denna framåtsyftande text skrev Berge redan 2005, flera år innan smarta telefoner kom i bruk, och sedan dess har teknikutvecklingen gått fort.

En text skrivs utifrån valda kriterier eller anledningar och någon ska läsa det, oavsett var den skrivs eller orsaken till texten. Texter skrivs alltså inte i ett vacuum. Skribent och läsare fyller, självklart, olika funktioner för texten. Smidt (2011, s. 665) beskriver att texter är till för att läsas, användas och att samtalas om. Därför behövs Bakhtins tankar om att ”[t]exts need to be about something, and they need a purpose and an audience, which is not always the case in school work speaks of the addressivity of utterances” (Bakhtin, 1986, s. 95). Bakhtin (1986) anser att texter är adresserade till någon att läsa. En lärare är självklart också en läsare men med uppgiften att också bedöma texten.

Att skriva en text i skolan eller hemma kan vara olika sätt att skriva. Skolan kan fungera som en publik arena där andra läsare än skribenten själv kan ta del av texten. Läraren läser och bedömer texten, men också andra elever får läsa eller höra den och kanske arbetar någon annan vidare med

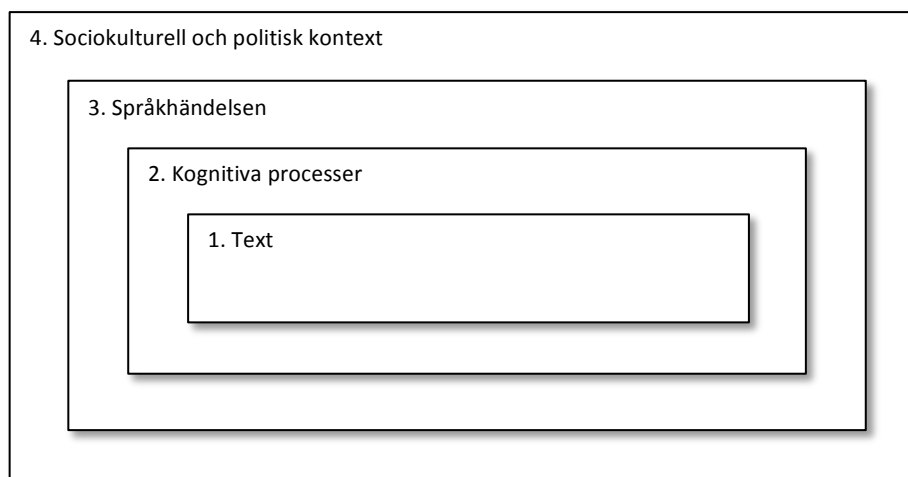
texten (Dyson, 1997). Skrivandet av text skapar spänning mellan kontexter. Om texten ska bedömas på ett prov eller i en vardaglig skolkontext kan också påverka textens utformning. På ett prov befinner sig bedömning som en överliggande kontext. Innehållet i texten överskuggas av underliggande språkriktighetskonventioner. Fokus kommer därvid inte först och främst att ligga på textens innehåll eller komposition utan på förväntade lager av den sortens skrivande som kulturen kallar prov.

Att lära sig att skriva har historiskt inneburit att barnet först lär sig bokstävernas namn och ljud samt att forma dem med pennan. I datorernas tid kan elever lära sig skriva och att redigera sina texter med datorn och hoppar då rakt in i textens innehåll, ”man måste ha något att skriva om” (Heilä-Ylikallio, 2010, s. 13). ”Vad eleverna skriver om är betydligt viktigare än hur de skriver det” skriver Rähä-Jungar, 2010, s. 28). Vad texten ska handla om blir därmed en fråga som kommer tidigt i skrivinläringen, liksom frågor om vem som ska läsa den och varför den ska läsas, liksom vad texten ska användas till. Genren, den kreativa tanken, processen att skriva och den sociala omgivningen, alla delar påverkar textens tillblivelse och hur texten utformas (Ivanič, 2004, s. 225). Det finns uppfattningar om hur det går till att lära sig skriva, som om detta kan beskrivas bara på ett enda sätt. Ivanič (2004) beskriver flera skrivdiskurser i ett hierarkiskt schema där uppfattningar av skrivande samsas med tankar om bedömning.

Ivanič (a.a.) förklarar sin uppfattning om text genom metaforen lökskalsmodell eller en flerlagermodell (figur 1, s.16) där fyra separata delar bygger förståelsen av text som lökskal i lager på lager, det vill säga lager av språkligheter. Lagren påverkar varandra och är beroende av de omkringliggande lagren. Den bilden använder jag för att synliggöra placeringen av pojkars texter i förhållande till andra texter, och i förhållande till sociala konstruktioner och kontexter.

Med hjälp av Ivaničs (a.a.) flerlagermodell kommer avhandlingens fokus, det vill säga pojktexter på nationella prov, att vara en del av helheten på samma gång ett utifrån och in perspektiv i rörelsen med läsningen (Liberg, 2009a, s. 17–19).

I figuren nedan visas först Ivaničs (2004) lökskalsmodell så som hon beskriver den. De fyra lagren av textorientering i Ivaničs modell för texter är: texten, kognitiva processer, språkhändelsen, och ytterst den sociokulturella och politiska kontexten. Därefter presenteras i figur 2 min förståelse och arbetssätt utifrån samma ursprungsmodell. Sist ger jag ytterligare en tanke om skrivandets helhet som Ivanič presenterade i en artikel (Ivanič, 2012) och på ett seminarium våren 2013. Där sätts det andra lagret med kognitionen i en annan och mindre framträdande position. Den tanken hjälper mitt arbete där kognitiva processer sker utan att forskaren är närvarande.

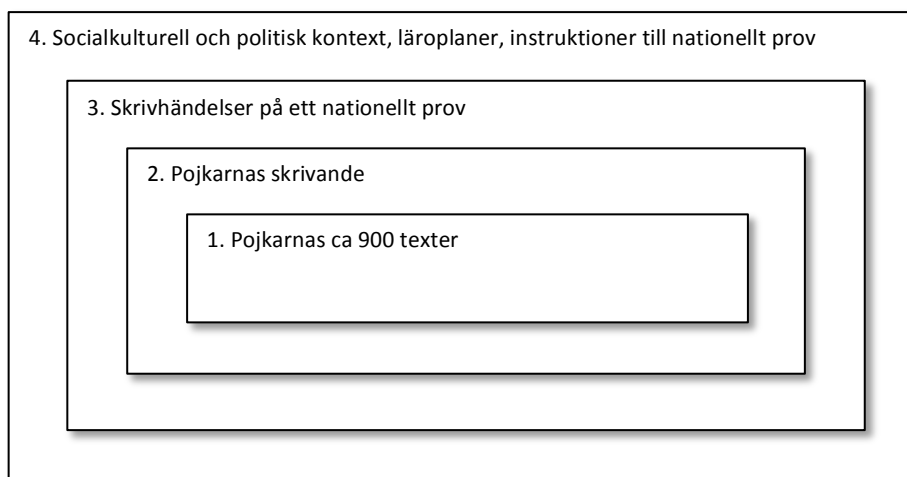


Figur 2: Flerlagermodell av texter efter Ivanič (2004, s. 223).

Denna flerlagermodell ovan visar flera lager av språklighet. Längst in i det centrala lagret befinner sig texten (1). Här är själva hjärtat i modellen för skrivandet av texter. De kognitiva processerna (2) som en skribent går in i då texten ska bli till, när texten skrivs, finns i lager nummer två, utanför det innersta lagret. Här behandlas både skribentens tankar och själva skrivandet av texten. Det tredje lagret (3) handlar om de händelser i det språk där skribenten befinner sig. De kontextuella och sociala aspekterna och på andra sätt relaterade orsaker att producera språk, befinner sig i tredje lagret liksom även bedömningskriterier och förväntningar på elevernas kompetenser. Det yttersta lagret (4) är de sociokulturella och politiska kontexterna, som exempelvis skolans lagar och styrdokument. Alla fyra lagren är betydelsefulla, och tillsammans ger de hela bilden av skrivandet, såväl för en enskild elev som för den komplexa bilden av skrivandet i relation till omvärlden.

I Figur 2 synliggör Ivanič (2004) att beslut om skrivande i skolan och dokument som läroplaner, befinner sig i ett annat lager än där elevernas texter finns. När elever skriver texter i skolan sker det i ett sammanhang som de själva troligen har svårt att överblicka. Elevers texter skrivs i ett historiskt, socialt och kontextbundet sammanhang och de påverkas genom alla lager av andra händelser.

Figur 3 konstruerar jag för att förtydliga mitt upplägg och min tillämpning av Ivaničs (2004) modell genom en något modifierad form som synliggör just den här studiens strukturer.



Figur 3: Avhandlingsarbetets struktur efter Ivanič (2004, s. 223).

I det yttersta lagret ställs frågor från politiken och från den sociokulturella kontexten om skrivande ska vara föremål för undervisning och hur skrivkompetenser ska mätas. Här interagerar världen och den sociala strukturen med språkvana, kontext och genrebegreppet (Ivanič, 2004, s. 224). Kulturens kontext inkluderar inte textuppfattningen att rättvisa och förståelse gäller för undervisningsuppdraget om skrivande och att det ska prövas på prov. Från den yttersta delen, det vill säga lager fyra, ansluter frågor om skolans funktion i samhället.

Det här är min förståelse och tolkning (Figur 3) av Ivanič fyra lager (Figur 2).

1. Ivanič sätter pojkarnas texter i centrum, vilket ger text och texthantering den innersta och mest centrala positionen i avhandlingens arbete. Första lagret heter Texter i Ivaničs modell men heter mer specificerat och beroende på materialet Pojkarnas ca 900 texter, i min version. Dessa texter är olika till längd och karaktär, men alla har det gemensamt att de är skrivna av tioåriga pojkar på nationellt prov för bedömning av skrivkompetens. Lager 1 innehåller därmed kompetenser i pojkarnas texter exempelvis språkliga, bildliga och multimodala.
2. I Ivaničs modell (2004) kallas lager 2 för Kognitiva processer, medan jag kallar det Pojkars skrivande. Det krävs ett meningsskapande för det kognitiva arbetet när en text ska bli till. I lager 2 undersöks också hur skrivandet utförs och hur det kommer till uttryck i texten (Ivanič, 2010). I ett arbete där pojkar skrev sina texter långt innan forskaren närläser kan

kognitionen varken bedömas eller utläsas. Däremot kan kringfaktorer som påverkat och medverkat till texternas utformning i viss mån undersökas. Pojkarnas skrivkompetenser uppvisas i modellens andra lager.

3. Ivanič (2004) beskriver det tredje lagret, Event, som jag kallar Språkhändelsen, som det lager där egenskaperna hos språkhändelserna, alltså sociala aspekter på språk, kontext och den situation där språkhändelsen befinner sig och alltså ger orsaker till prov. Detta kan utläsas i valet av skrivuppgifter på det nationella provet, dess instruktioner och utgångspunkten att skriven text behöver kontrolleras och bedömas. Både bedömningskriterier, de innehållsmässiga avsikterna för bedömning och provets instruktioner till lärare och eleverna finns i det här lagret. Med kontext menar jag "allt det som inverkar på produktionen eller tolkningen av en 'text', men inte själva texten" så som Ongstad (1999) konstruerar begreppet kontext. Texter skrivs inte i ett tomrum utan i skolans långa historia av undervisning och lärande. I klassrummet pågår ett prov, som har kringgärdats av föreställningar om vad ett prov är, vad dess uppgift är, hur det genomförs och bedöms samt vad bedömningen ska användas till.
4. Ivanič (2004) kallar det fjärde lagret för det Sociokulturella och politiska kontexternas lager. Jag förstår och tillämpar det fjärde lagret som att det är övergripande och omsluter de andra lagren. Sociokulturellt möjliga användningar av språk belyser samhällets krav, via läroplanernas kunskapsmål och traditioner, vad elever ska uppnå inom ramen för kulturen. Den kulturella och politiska kontexten ger både gränser och möjligheter att se pojkars texter. De sociokulturella och politiska kontexterna betyder i den här studien läroplanen och kursplaner, rapporter från OECD, resultat från PISA (Skolverket, 2013) och exempelvis politikerns uttalanden, liksom tolkning av resultat och provens användbarhet. Samhällskontexten på politisk begreppsnivå påverkar, i vid mening, pojkars texter, medan pojkarnas texter inte påverkar tillbaks.

Ivanič visar med sin fyragermodell att texter står i relation till omvärlden i ett bestämt "lager på lager"-sätt. Elevers texter är inte tillkomna av en slump utan befinner sig i ett sammanhang, ett orsakssamband av specifik ordning. Ivaničs modell av text kan därför bilda modell för arbetet med pojktexterna. Jag arbetar utifrån och inåt i modellen, men har kvar numreringen från Figur 2 trots att jag arbetar i motsatt ordning.

Samhället, i det yttersta lagret ställer, via läroplanernas kunskapsmål, krav på vilka kunskaper och färdigheter elever ska uppnå. Precis som, exempelvis Piaget (1976/2008) visat, så är samhällets krav på eleverna kopplat till hur skolan ska förflytta kunskaper till framtiden, mer än frågan om vad eller varför, det vill säga undervisningens form är viktigare än dess innehåll. I

skolans styrdokument behandlas elevernas läs- och skrivtillägnande som en av flera grundkompetenser. Enligt Piaget (a.a.), visar detta en inställning att skolans undervisning är mer angelägen för samhället än för individen. Skolan ska förbereda elever för framtiden genom att visa hur det historiska har lett fram till nutid och öva elever att lösa och formulera problem.

Om texter skrivna av pojkar finns i lager 1 och styrdokumentet finns i lager 4 hos Ivanič (2004) så befinner de sig långt ifrån varandra rent funktionellt. Styrdokumentet finns långt borta från elevernas egna texter. Pojktexterna påverkas, trots det, av andra texter genom flera lager av händelser. Jag analyserar för att beskriva och förstå den delen av materialet som behandlar styrdokument och instruktioner till nationella provet, både dem från Skolverket till lärarna och dem som lärarna ska ge eleverna. Därefter läser jag provets olika delar samt återkopplingen till målen i kursplanen (Skolverket, 2008a) och till den läroplan som gällde då, Lpo-94 (Utbildningsdepartementet, 1994). Sist läser jag pojktexterna och reflekterar, analyserar och återkopplar till de olika överväganden som föregick pojkarnas eget skrivande. I figurens andra lager (Ivanič, 2004) befinner sig pojkarnas utforskande av skriftens möjligheter och begränsningar. Däri söker de ramverket, utanför och innanför, textlandskapet. När en text skrivs krävs många överväganden och beslut av skribenten som exempelvis manuella, digitala, språkliga, kognitiva processer liksom säkert fler tänkbara (Berge, 2005a). I Ivaničs figur (Figur 2, s.42) av flera lager visas hur beslut om texten tas redan innan skribenten börjar skriva. Inte endast tankeverksamhet för att komma i skrivstämning, kunskapsinhämtande av bakgrundsmaterial utan även andra påverkansfaktorer pågår simultant. Besluten påverkar samtidigt och i tidsmässig otakt, skriver Jönsson (1999) när varje elev ska skriva en text på ett nationellt prov. Läroplanstexterna skrevs inte vid samma tid som instruktionerna skrevs.

Ivanič anser att skrivande är omgärdat av förförståelser om hur och varför man skriver.

I am defining 'discourses of writing' as constellations of beliefs about writing, beliefs about learning to write, ways of talking about writing, and the sorts of approaches to teaching and assessment which are likely to be associated with these beliefs.

(Ivanič, 2004, s. 222)

Ivanič (2004) visar en väg men det kan finnas diskrepanser mellan det sociokulturella politiska textlagret och det händelsebaserade (Heilä-Ylikallio, 1997) textlagret som medför problem att synliggöra de skrivprocesser som krävs för att texten ska kunna formas. En pojke skriver en text, men exakt hur det går till kan endast de som varit närvarande veta.

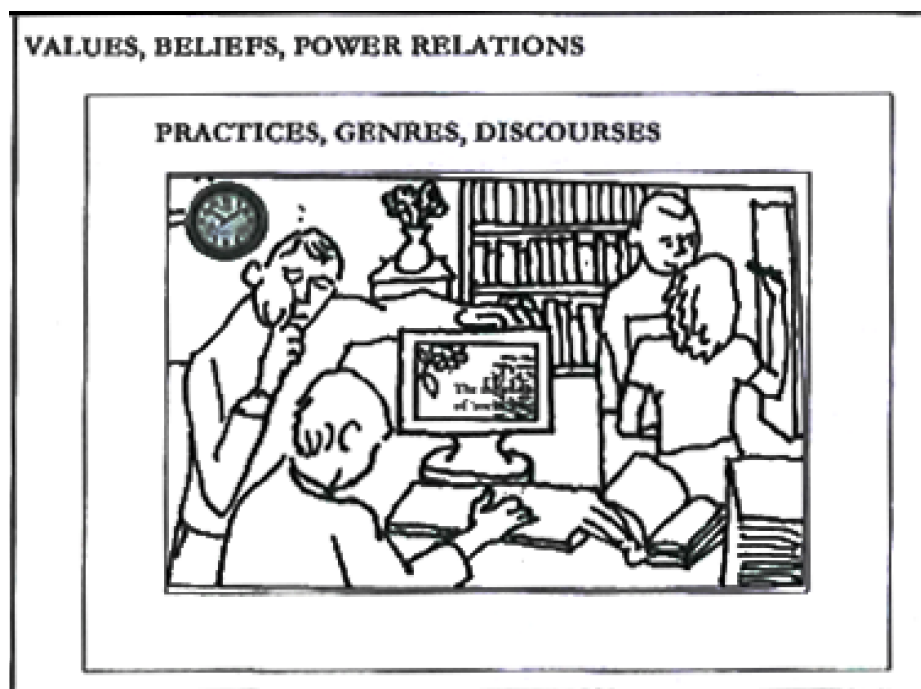
När Ivanič (2012) fortsätter att studera skrivande som funktion och text, förändrar hon sin bild av skrivandets helhet. Då byts det kognitiva lagret ut, och i stället kommer skrivandet att ses som en sammanhållen helhet. I denna pågår flera olika delar av skrivandet samtidigt och simultant och de påverkar alla slutresultatet. När skribenten skriver sin text, pågår flera andra händelser i rummet. Andra personer skriver och talar om saker som kan påverka skribenten i sitt skrivande, mitt i språnget. Att skrivandet ses som en samarbetsprocess i vardagslivet, betonar Ivanič (2012) och visar med det skillnaden mellan skolans bedömning av ensamarbete och vardagens nödvändiga samarbete mellan människor, material, tid, världen runtomkring och den enskilde skribentens mödor för att få ihop sin text. All text är ett samarbete mellan skribent och läsare. I skolan (på nationellt prov) är betyg och bedömning anledningen till skrivandet men utanför skolan är textens innehåll anledning till skrivandet, sade Ivanič på seminarium i Odense den 16 maj 2013.

Genom att läsa och analysera politiskt författade policydokument i form av läroplaner och kursplaner med teorier för literacy (se 3.4) och lingvistik i fokus kan texter i allmänhet, och för mig pojknas texter i synnerhet, visa flera nivåer av teoretisk bakgrund. Läsande kan ske deskriptivt, genom att läsa det faktiska och det förväntade innehållet, men också genom att läsa de mellanrum eller luckor som finns i dokument. Genom att diskursivt både läsa och förstå kursplaner kan styrdokumentens både explicita och implicita agenda, visa vikten av sociokulturella teorier kring skrivandets kulturer. Därmed finns lärande som ett sätt att förstå utfallet. Eftersom jag utgår från sociokulturella teorier och Ivaničs lökskalsmodell (2004) för text samt hennes senare modell (Ivanič, 2012), så finns de teorierna med i formuleringen av syfte och forskningsfråga. Med hjälp av materialet söker jag också mönster och kopplingar till tidigare forskning.

Ivaničs (2004) ramverk för skrivandet utifrån dels ett helhetstänkande, dels en detaljerad läsning kan enligt Ivanič förekomma ensidigt eller parallellt vid en och samma arbetsuppgift. Hennes teori inbjuder till möjligheten att se, inte endast vad den enskilde pojken har skrivit på sitt papper, utan också till ett helhetstänkande för vad människor egentligen gör när de skriver en text. Exempelvis, menar Ivanič, att skribenten tillför sig själv en skrivande identitet (Ivanič, 1998). Att se sig själv som någon som skriver blir en del av identitetsbyggandet. När skrivandet placerar sig mitt i livet får det en viktig plats.

När Ivanič (2012) beskriver skrivandets process gör hon det i en annan kvadrat med en bild i mitten där mycket aktivitet pågår samtidigt. Bilden har inte ett specifikt eller linjärt skeende, den har inte heller enbart text som sin absoluta mittpunkt utan alla pågående processer runt skrivandet av en text spelar roll. Många samverkande faktorer ger texten dess utformning, innehåll

och dess språkliga skepnad, beroende på kontexten vid skrivandet och på mottagaren. Bilden visas nedan som Figur 4¹⁰.



Figur 4: Ivanič, (2012, s. 23).

På bilden ovan ses personen som skriver till vänster, med sin artefakt, en dator, som står i kontakt med världen. Skribenten diskuterar sin text med en förbipasserande person samtidigt som tiden går, vilket klockan på väggen symboliserar. Även de övriga personerna i rummet påverkar textens slutliga utformning genom samtal, kommentarer och kunskaper. Det finns böcker på bordet att referera till, böcker finns också i hyllan i bakgrunden och i datorn finns alla information som tänkas kan. Om bilden skulle ritats med pilar för att visa kommunikationsbanorna blev den fylld med korsande pilar. Utanför lagret med den observerbara kontexten finns två yttre lager. Ytterst finns "VALUES, BELIEFS, POWER RELATIONS" (Ivanič 2012 s. 23) och innanför befinner sig "PRACTICES, GENRES, DISCOURSES" (a.a.). Orden är skrivna i versaler och inte som bilder för att "tydliggöra att de är mentala konstruktioner – generaliseringar om hur man tänker om världen och om hur saker utförs vilket är härlett från många instanser" (a.a.). Båda dessa lager av skrivande är med andra ord processer som sker i en annan tid och

¹⁰ Publiceras i enlighet med muntligt löfte av Roz Ivanič i Odense mars 2013.

med andra orsakssamband. Inget är hugget i sten, skriver Ivanič, utan ingår i en föränderlig och ombytlig process. Just detta är en vägledning för mitt arbete, skrivandet för pojkar i tioårsåldern är en relativt ny och omväxlande företeelse för pojkarna. Alla ska lära sig att skriva både för det liv de lever nu (Dewey, 1916/1999) och för det framtida skrivandet. I världen utanför skolan pågår skrivandet ännu mer som ett samverkande mellan flera aktörer och om Ivaničs (2012) framtidsscenario stämmer, så kommer skolan med nödvändighet, att ändra sitt sätt att se på bedömning.

Ivanič skriver att all text är multimodal, och argumenterar att alla texter vilar på både visuella och verbala modaliteter. När bilder och ord arbetar tillsammans för att skapa mening är texten multimodal, menar Ivanič (2004). De personliga valen som skribenten gör av typsnitt, storlek, rubriker, marginaler och styckedelningar med mera, gör det att det skrivande jaget syns i det ljus som skribenten önskar. Dessa val påverkar läsarens uppfattningar om innehållet i texten och synliggör också andra värden än endast innehållet i texten. Texten är hur bokstäverna utformas, var de placeras på dokumentet liksom exempelvis färgval (Engblom, 2011) och typsnitt (Björkvall, 2009). Texten är så mycket mer än enbart framförande av innehåll. Avhandlingen vilar därmed på sociokulturell grund där Bernstein (1974), Bourdieu (1984), Kimmel (SOU 2010:53) liksom Vygotskij (2001) är referenser som används, tillsammans med Ivanič (2004; 2012).

Ivanič (2004) menar att där det sociokulturella gör sig gällande ses skrivdiskurser på flera olika sätt, även läroplanens och kursplanernas intentioner och förväntningar kan visas på flera sätt. Genom materialet finns möjligheten att finna hierarkier dels mellan skrivande och muntlighet, och dels mellan skrivande och läsande, vid bedömning av elevprestationer. Eftersom språkkompetens och språk kan ses och bedömas utifrån olika bedömningsgrunder ger bland annat Fairclough (1992) en väg. Men enligt Ivanič (1998), finns det olika slags skrivdiskurser som till en del bygger på Fairclough. Ivanič (2004) har delat upp skrivdiskurser och förklarar skrivande enligt följande sex diskursrubriker: färdighetsdiskurs, kreativitetsdiskurs, processdiskurs, genrediskurs, diskurs om sociala praktiker och en sociopolitisk diskurs.

Den första är färdighetsdiskursen, som innebär själva undervisningen om läsande och skrivande med grammatik som ett av huvudspåren för textens form. I kreativitetsdiskursen, är textens innehåll centralt och skribentens kreativa förmåga och inläring stimuleras genom att arbetet styrs av intresse. Nästa steg är processdiskursen som ett systematiskt och organiserat arbetssätt där planering, formulering och bearbetning pågår. I centrum av processen där lärandet och skrivandet tillägnas befinner sig språkhändelsen, texten och eleven som läser och skriver. Detta följs sedan upp av fördjupande och processorienterade studier. I genrediskursen är texternas genrer och språkliga variation i centrum. Systematisk undervisning om genrer (Martin &

Rose, 2008, s. 7), deras form och användningsområden fungerar som en reaktion mot processkrivandet. Diskursen om sociala praktiker, ser lärandet och skrivandet som målinriktade kommunikativa praktiker. I socialt sammanhang har det verkliga, det autentiska och det av vikt för språket, sin viktigaste utgångspunkt. Den diskursen ska visa hur texter både kan ingå i och påverka olika slags texter i och utanför själva skolan, både som en undervisning och som en möjlighet att expandera skrivandet i både tid och rum. Slutligen sätts läsande och skrivande in i större samhällsliga sammanhang, och den sociopolitiska diskursen har gemensamma drag med den föregående diskursen där medvetandegörandet av sociala, kulturella och historiska förhållanden förväntas ge eleven ett kritiskt förhållningssätt samt möjligheten att välja mellan språkpraktiker och arbeta etnografiskt (Ivanič, 2004; Liberg, 2008; Palmér, 2013).

Att diskurs på detta sätt diskuteras rent generellt och inte endast i relation till pojkar och deras arbete i skolan tydliggörs. Elever är både pojkar och flickor, och jag har inte för avsikt att ge dem olika hantering, endast visa att resultaten kan ses ur olika perspektiv.

Det sätt som nationella provet i årskurs 3 har konstruerats med en narrativ, en deskriptiv och både en deskriptiv och av en narrativ återberättande text, så är detta en socialt praktisk diskurs som fungerar som en generell diskurs i skolan, enligt Ivanič (2004). Eleverna förväntas fylla i etiketten på framsidan av svarshäftet, vilket är en färdighetsdiskurs, liksom att skriva texter som bedöms utifrån sin grammatik och språkriktighetsaspekt men kanske skrivs i en kreativitetsdiskurs. Genrediskursen utgörs av de tre eller fyra genrer som beställs (Berge, 1988; Kronholm-Cederberg, 2009). På de två återberättande texterna i provet finns en ruta där eleven uppmanas att rita, vilket är frivilligt, står det. Att något är frivilligt återfaller i de sociala praktiker där frivilligheten eller det tvingande kravet att skriva som provet kräver, kolliderar. Ivanič begrepp den sociopolitiska diskursen möjliggör skrivpraktiker i förhållande till kulturella och historiska förhållanden, vilket gör provet svåröverskådligt för eleven.

De sex olika diskurserna som Ivanič (2004) beskriver används som bakgrund för att undersöka pojktexterna. Med Ivaničs (2012) bild där skrivandet och text finns i en gemenskap får det nationella provet en placering i en kontextualiserad skolgenre.

Tabell 1. Ivanič (2004) delmoment om läsande och skrivande i kortform

Färdighetsdiskursen	Undervisningen om läsande och skrivande, med grammatik som huvudspår för textens form.
Kreativitetsdiskursen	Textens innehåll i fokus, skribentens kreativa förmåga, inläring genom att arbeta utifrån intresse.
Processdiskursen	Ett systematiskt och organiserat arbetssätt där både språkhändelsen, text och den läsande och skrivande eleven är i centrum.
Genrediskursen	Läsaren/skrivaren är i centrum tillsammans med språkhändelsen och processen. Det är här lärandet och skrivandet tillägnas och följs upp av fördjupande och processorienterade studier. Systematisk undervisning om genrer, form och användningsområden är i fokus.
Diskursen sociala praktiker	Lärandet och skrivandet ses som målinriktade kommunikativa praktiker i en social kontext som har det verkliga, det autentiska av vikt för språket som primärt. Diskursen ska visa hur texter kan ingå i och påverka olika slags texter i och utanför själva skolan.
Den sociopolitiska diskursen	Gemensamma drag av föregående diskurs med medvetandegörande av sociala, kulturella och historiska förhållanden förväntas ge eleven ett kritiskt förhållningssätt samt möjligheten att välja mellan språkpraktiker.

Arbetet med språket och litteraturen skapar möjligheter att tillgodose elevernas behov att uttrycka vad de känner och tänker. De gemensamma upplevelserna kan fungera som relief att reflektera över och tala om. Det ger kunskaper om det svenska språket, om olika kulturarv och om vår omvärld. Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 98).

Sammanfattningsvis vill jag visa att undersöka texter som pojkar skrivit på nationellt prov är att se samma text ur flera olika perspektiv, kanske till och med samtidigt. Genom att inte välja endast ett av dessa perspektiv söker jag ett holistiskt synsätt på pojkars texter skrivna på provet.

3.2 Sociokulturella teorier om skrivande

I och med den lökskalsmodell för skrivande som är avhandlingens teori och genom Ivanič modell (Figur 4, s.47) har en sociokulturell position tagits (Ivanič, 2004; Barton et al, 2000). Elever i skolan, i det här fallet pojkar, lärare

i sitt yrkesutövande och den sammansatta bilden av det som sker vid utvecklande av de kognitiva färdigheter som behövs för att skriva; detta kräver en sociokulturell grund (Säljö, 2000). Pojkars skrivutveckling och den interaktivitet som ett skrivarbete är, kräver en aktiv skribent och tydlig mottagare, vilket ger behov av ett sociokulturellt tänkande. I avhandlingen strävar jag efter att synliggöra ett helhetligt synsätt över skrivandet. Att skriva blir ett positionerat och avsmalnat begrepp när det endast ses i ett nationellt prov, där både individens lärande i process och den gemensamma tanken om språkets påverkan på lärande är aktörer.

Bernsteins (1971) sätt att se skillnader i språket är viktigt att klarlägga eftersom skolan bedömer elevers språk i provtexterna. Den utvecklade koden och den begränsade koden är Bernsteins båda begrepp. I den utvecklade koden talar personer med ett språk som närmar sig skriftspråkets form rent grammatiskt. Personer med den utvecklade koden talar i högre grad i fullständiga meningar och placerar det som samtalas om i ett uttalat sammanhang. I den begränsade kodens samtal förväntar sig talaren att lyssnaren känner till kontexten, och förklarar därför inte omständigheter som för talaren är självklara. Bernsteins teorier har diskuterats och kritiserats under åren som gått. Dyson (2010) anför att eftersom barns språk befinner sig i process, kan och ska deras språk inte positioneras som färdigt och förutan möjlighet att utvecklas och förändras. Att språket förändras ju mer barnet lär sig borde vara en tanke som också genomsyrar skolans arbete. Liberg (1990) använde också begreppen begränsat och utvecklat när hon beskriver läsande och skrivande hos unga som kan läsa eller skriva begränsat. Om de inte har tillgång till det alfabetiska systemet, finns endast ett begränsat och inte ett utvecklat läsande och skrivande.

Skillnader finns för hur berättelsen tar form i olika typer av berättelser. Den narrativa skrivgenren bygger på den muntligt berättade formen och därför kan en narrativ ha en kronologi, ofta med dialoger. Berättelsen kan framföras muntligt med spänningshöjande pauser, förtydligande detaljer, utvecklingar eller annat som ger berättelsen innehåll. I vetenskaplig kontext är att samtala ett meningsskapande redskap för att utöka tänkande och språkkompetenser samt gruppens gemensamma kunskapsskapande (Palincsar & Brown, 1989). Att samtala anses mer utvecklande för omvärldsförståelsen än att enbart vara tyst. Människans tänkande ger möjlighet att förändra och utveckla världen. Genom språket kan nyskapande, återskapande och vidmakthållande av betydelser i språket ske, allt enligt bland annat Liberg (1990, s. 25).

Bernstein (1974) kallade bedömning och utvärdering för utbildningens "message systems", ungefär översatt till kommunikationssystem. System av meddelanden och informationer förutsätter att meddelare och mottagare förstår varandra och har samordnade uppfattningar om vad resultatet innebär

både för textarbetets och för undervisningens fortsättning. Till detta krävs en gemensam syn på hur bedömning relativt målen fungerar. Bernstein beskrev skolans betyg- och provsystem som att eleven skulle kunna prestera i en open ended task, i en öppen fråga utan slut. Med detta menar Bernstein (1974) att där eleven inte förstår skolans egentliga förväntningar, kan endast de som kan koderna begripa och utföra det utsagda. Bernstein (a.a.) pekade ut skolans värdesystem som normer, värderingar och förmåga att avkoda skolans system, som en väg för skolframgång. Bernstein (a.a.) kan jämföras med Bourdieu (1984) som i stället betonar skolans kulturella tillhörighet, genom begreppet det kulturella kapitalet (a.a.). Om skolan ger de barn som har tillgång till samma värdesystem både hemma och i skolan en okomplicerad skolgång genom den gemensamma förståelsen av det skolan kräver och stödjer, så gäller motsatsen för elever som kommer från andra värdesystem av uppförande, kunskaper och språk. Dessa elevers kulturella lager och kunskapsmässiga skillnader bearbetas och förändras allt eftersom eleverna förstår sig själva och skolans krav. För dessa elever börjar skolarbetet med att lära sig förstå vad skolans krav handlar om och att åsidosätta och förändra redan inlärd struktur.

Ett sociokulturellt perspektiv, representerat av Vygotskij (2001), innebär att barnets sociala arv påverkar hur barnet internaliserar, lär in och befäster sina kunskaper och hur barnet använder sin omgivning. Stödfunktionerna runt barnet i form av föräldrar eller andra vuxna som talar med barnen, TV, kamrater, förskolan och miljön i övrigt kompletterar den kultur som omger barnet. Nyckelorden är scaffolding, kultur, samspel och interaktion. Enligt kognitivismen, representerad av Bruner (1990), är människan född med vissa kompetenser att lära och med dessa söker hon sig aktivt ut i världen. Bruners nyckelord är i stället föds och aktiv.

Inom skrivpedagogiken finns en rad forskare som bildar mönster för forskning. Där ses skrivandet av texter i ett sammanhang av genrer och kontexter och med ett sociokulturellt inslag i samhällsbilden blir det ett sätt att förstå skrivandet av texter. Nordiska skrivforskare går i första ledet och visar möjligheter, alternativ och bygger nya begrepp för en ökad förståelse för vad skrivkompetenser egentligen är för något.

För att kunna bedöma något måste det vara klart vad det är som ska bedömas. Exempelvis behöver anledningen, miljön där texten skrivs och formatet finnas med i en sociokulturell tanke om skrivande. Att elever skapar texter under olika förutsättningar i form av hemförhållanden och individuella kunskaper samt i det här materialet, även på prov, påverkar resultatet. Det skapandet kallar Krogh och Hobel inte för en skrivhändelse utan för en skrifthändelse ”fordi denne række tekster set fra elevens synvinkel ikke kun indbær skrivning, men også læsning og samtale om tekst” (Krogh & Hobel, 2012, s. 143). Att se skrivande som en helhet får nya dimensioner och

påverkas av och berikas genom både läsande och samtalande. Både kontexten där texterna kommer till och bearbetningen av texters förståelse och påverkansgrader gör att texter blir både en del av ämnet som texten behandlar och en händelse i skolan, en didaktisk företeelse.

Att läsa liksom att skriva är både en vana och ett sociokulturellt markerande signum. Bourdieus (1984) begrepp om kulturellt kapital grundar sig på det sociala sammanhanget mer än på klassbegreppet, det vill säga att han ser ett tydligt samband mellan föräldrars utbildningsnivå och elevers studieresultat. Unga människor som har vuxna med läsvana omkring sig, läser mer, läser tidigare och läser med större glädje än elever från hem där läsandet varken har förebilder eller förekommer så frekvent. Enligt Clark (1976) är det gemensamma för alla barn som lär sig läsa tidigt varken föräldrars utbildningsnivå eller inkomst utan deras varma intresse för barnen och den entusiasm med vilken de talade om barnen och familjelivet (a.a.). Föräldrarna svarar på sina barns frågor och ger hjälp när de vill ha hjälp (Fast, 2008).

I en läsvaneundersökning (Fredriksson & Taube, 2012) i Sverige beskrivs att aktiviteten läsa engagerar flickor i högre grad än pojkar. Där kategoriseras läsande främst utifrån skönlitteratur medan skärmbaserat läsande inte har undersökts. På det viset markeras att skönlitterärt läsande skiljer ut sig från andra genrer. Enligt Paris och Cunningham (1996) kan läsaktiviteterna för barn före skolstart skilja mer än 1000 timmar. Forskare från den anglosaxiska världen, där barn börjar i skolan vid tidigare ålder än de svenska barnen, visar att det finns stora skillnader i mängden läst text före skolstart. Skillnaderna kan vara ännu större där barnen börjar i skolan flera år senare än där undersökningen gjordes (Söderbergh, 2009). Dagstidningar, böcker, textremсор på TV, barnböcker, instruktioner, kom-i-håg-lappar på kylskåpet, sms, internet, Facebook, allt ger läsningen ett ansikte och visar läsandets möjligheter. Allt detta påverkar dessutom elevernas egen vilja och möjlighet att läsa (Fast, 2007). I dessa kontexter är läsandet inte endast pappersböcker utan hela kompetensen att läsa. Samma sak gäller självklart också skrivandet som inte heller begränsas till att skriva på papper utan lika gärna kan utföras på skärm, i telefon, på dator eller i nästa uppfinning. Precis som läsandet kan sprida en vana och en förståelse till barnen genom att de ser vuxna utföra handlingen läsa så kan skrivandet läras in som en literacypraktik (se 3.4) genom förebildande och gemensamma aktiviteter, gärna men inte nödvändigtvis även i en skola. Skriva sker idag i skärmbaserade sammanhang på bussen hem i telefonen, på förskolan när förskolläraren bokar tider på biblioteket eller beställer ny lekmaterial och besvarar föräldrars e-post. Barnen ser vuxna skriva och genom den förebildliga och gemensamma aktiviteten kommer barnens förståelse av vad det vill säga att skriva att öka och fördjupas allt mer. Att undanta skärmbaserat skrivande och läsande från undersökningar av

läsvanor eller från prov i skolan är att placera skrivandet på en nivå av kulturell historia mer än i nutid.

När ett litet barn lär sig att tala sker det först genom egenarbete (Söderbergh, 2009, s. 37) av typen imitation och upprepande från en förlaga. På samma sätt sker det samtalande språkets utveckling även senare i livet, genom att människor lyssnar på varandras språkanvändning och bruk av ord införlivas nya sätt att tala med hjälp av de redan etablerade ordformerna. Ibland markeras ett avståndstagande genom språket, genom att undvika vissa ord avstår talaren från att bli involverad i en grupptillhörighet som inte är önskvärd, det som kallas kodväxling. Kodväxlingen används också för att söka tillhörighet till en grupp eller en enskild person. Genom att tala likadant blir personer som samtalar med varandra närmare knutna till varandra. Det skrivna språket har också en samhörighetsfunktion. Barn skriver med bokstavsklotter i början av den literacy-utveckling som pågått sedan födelsen, skriver Söderbergh (2009, s. 64). (I kap 3 återkommer begreppet literacy.) Söderbergh (2009) jämför bokstavsklottret med barnens joller i talspråkutvecklingen. Jollret utvecklas så småningom till konventionellt talat språk och så gör skrivandets klotter också i sinom tid, först obegripliga meddelanden sedan begripliga och med tiden allt längre och varierande texter. Vuxnas förebildliga skrivande är lika viktigt för skrivandet som för läsandet. När familjen skriver tackkort, julkort, kom-i-håg-listor eller inköpslistor där barnet deltar och känner delaktighet, där får skrivandet en förebild och en anledning. Mottagaren blir synlig och att minnas, hylla och överföra budskap blir en anledning att lära sig att skriva. Bokstäverna i sig är utan betydelse men meddelandet har innebörd och ger anledningar till kunskapsinhämtande (Söderbergh, 2009, s. 134).

Att skriva likadant som någon man högaktar eller uppskattar blir ett sätt att träna nya möjligheter. Att återskapa text kan kallas reproduktion, ett slags återskapande tolkningar, förändringar och omformuleringar som ger mallar för språk av typen vardagsrollekar t.ex. leka doktor och patient eller affär. Ett starkt styrt meningsskapande, om än något svagare än imitation, är dressyr, som "blir en form av imitation utan förståelse" (af Geijerstam, 2006, s.22). Genom att återge text med det som ibland kallas dressyrhandlingar, som t.ex. att skriva av sångtext, kan skribenten träna sig att skriva likadant som någon annan (Liberg, 2003; Liberg et al, 2010). Följande svårighetsnivå är nyskapande produktion och används av barn i lekar, språklaborationer och påhitt. Det blir till nya ord som barnet behöver både verbalt och skriftligt.

Allt kan användas samtidigt, simultant och bredvid varandra. Det ena utesluter eller förhindrar inte det andra. Slutligen finns också skolans sätt att samtala och att skriva, som för en del elever kan vara helt väsensskilt från hur man talar, samtalar, skriver eller berättar hemma. Språkliga vanor kan förklara samma verklighet på olika sätt (Liberg, 2006).

Att det finns en tanke att inget är stillastående gör att den sociokulturella förståelsen av text behövs som en del av arbetet med materialet. Allt fortsätter och förändras, är en grund i arbetet. "Att skriva är alltid kulturellt betingat" (Dysthe et al, 2002, s. 13). Analysarbetet av pojkars texter har en sociokulturell grund genom att texterna ses som en del av en process, en förändring och inte som ett statiskt slutarbete. Att skriva är en process, både sett i den enskilda textens framställande likväl som i kunskapen om att skriva som en kompetens. Att skriva är både att lära sig att skriva och att lära sig det som texten behandlar. Att skriva är en förmåga som inte utvecklas utan undervisning, med vilket jag avser de vuxnas förebild och att ge barnet möjligheten att delta på sin nivå. "Undervisning är inte utveckling men rätt undervisning drar utvecklingen med sig" (Wertsch, 1985, s. 72). Att skriva är en kompetens som behöver träning och undervisning som drar eleven med sig in i nya utmaningar. En anledning till att skrivandet ses som en "nyckelkompetens" menar Lorentzen (2009, s.13) är att goda kunskaper om skrivandet leder till bättre kunskaper i alla ämnen, att eleverna i högre utsträckning når målen. En annan anledning kan vara att det skrivna ordet finns kvar även när det förflyttas. En jämförelse kan göras med viskleken där ett budskap förflyttas med viskande ord i någons öra och vanligen har förändrats radikalt efter att ha passerat endast några få personer. Skriva är en funktion i livet för att förflytta information utan att den förändras eller för att förändra den medvetet. Att skriva kan utföras på några olika sätt. I sammanhang av nationellt prov kan det skrivna vara på papper eller på dator men skrivandet måste ha ett syfte och någon måste vara intresserad av vad som skrivs.

En av skillnaderna mellan att skriva en text på dator och på papper är att den pappersbundna texten skrivs mer linjärt från början till mitten och avslutas i slutet, medan en datorskriven text kan förändras varsomhelst i texten under tiden den skrivs. Skriv- och ordbehandlingsprogrammen gör det möjligt att skriva utan att suddandet och förändrandet av texten syns. Texten kan förändras i form och över tid. Dessutom, ju mer skribenten lär sig att skriva desto högre kvalitet får texten. Att bedöma pojkars texter ska vara en del av det framåtskridande och processorienterade samtal som texten ger upphov till och borde vara en styrande tanke vid bedömningen av prov menar Dysthe et al (2002). I ett sociokulturellt tänkande är skrivandet inte en syssla som utförs för att fylla ett ark papper med tecken utan för att kommunicera ett innehåll till en läsare. Detta görs inte alls bäst ensam utan görs bättre tillsammans med andra, vuxna eller kamrater som också har intresse av att texten skrivs. Det benämner Vygotskij den faktiska utvecklingsnivån, dit barnets mentala funktioner just nu kommit genom de uppnådda utvecklingscyklerna. Det som barnen klarar på egen hand är vanligen mindre än det de klarar tillsammans med andra. Den potentiella utvecklingsnivån befinner sig

en liten bit bort i den närmast kommande utvecklingen (proximal utvecklingszon). Den kunskap eller färdighet som ena dagen befinner sig i den närmaste zonen för utveckling, det vill säga det barnet kan utföra med hjälp av någon annan, det kan barnet utföra helt på egen hand en annan dag. Man lär tillsammans med andra, säger Vygotskij (1978, s. 52) i en interpersonell process som sedan transformeras till att befinna sig inom den egna personen, när kunskapen internaliseras. På så vis införlivas olika kulturella företeelser som språk, skriva och att läsa. Det sociokulturella sammanhanget där skrivandet ses som en process och som en kommunikation ramar in avhandlingsarbetets teoriperspektiv.

3.3 Textbegrepp

Frågan om vad en text är innebär en positionering även i forskning om pojktexter. För att förhålla mig till begreppet text och då speciellt text skriven av pojkar, behöver jag, som jag redan påpekat, ett expanderat sätt att läsa text och tolka dess möjligheter. Ivanič (2004) beskriver att text kan läsas genom sex olika diskurser och beroende på diskurs (Ivanič, 2004; Liberg & Säljö, 2010), placerar sig texten olika i förhållande till sina läsare. Diskursen, ”där den skrivna texten, skriftkoden och de grammatiska reglerna står i centrum” (Liberg & Säljö, 2010, s. 247) är den enklaste och första (se 3.1) skrivdiskursen enligt Ivanič (2004).

En text kan vara ”ett fysiskt objekt, en sträng av ord som materialiserats på ett visst underlag t.ex. ett papper” visar Ledin (1999, s. 6). Med den synen på vad text är saknas allt om hur texten blir till och hur den fungerar interaktivt och socialt. Selander och van Leeuwen skriver att en ”text består av en serie bokstäver och ord längs en horisontell linje. Dessa bokstäver och ord formar ett budskap som kan avkodas av läsaren” (Selander & van Leeuwen, 1999, s. 177). Ongstad (2004) skriver att det inte går att se enbart texten utan att dessutom se kontexten i vilken texten blivit till. Text bär på ett innehåll och utan innehåll är det endast oorganiserade bokstäver. Text är ett begrepp som Gadamer beskriver som ”[e]n text är inget givet föremål, utan en fas i det skeende som syftar till samförstånd” (Gadamer, 1997, s. 11). Om en text ska ses som en fas i en process så förutsätter det att texter förändras och blir annorlunda över tid.

Textbegreppet har beskrivits föränderligt beroende på hur det skrivna ordet kommit till. Från det att tryckpressen uppfanns till dagens digitala skrivande, som funnit sin väg även till de minsta barnen, har text som begrepp förändrats. Förändringar av begrepp sker successivt, kontinuerligt och hela tiden. Det har länge varit tydligt att texter kan skrivas på flera olika sätt och med olika avsikter vad gäller mottagare liksom med divergerande språkliga svårighetsnivåer (Liberg, 2012, s. 114).

Genrerna för skrivande av texter är många och förklarade, definierade och inlemmade i textbegreppet (Gibbons, 2009; Ivanič, 2012). En text är något som berättar, förmedlar en historia, ger ett budskap, innehåller kunskap, känslor och värderingar och finns i olika genrer. Därmed är också bilder en del av textbegreppet och kan kallas skrift i dess vida och kanske mest ursprungliga betydelse. En text är inte endast det som skrivs med alfabetets bokstäver och tecken utan även andra textformer kan representera begreppet text, enligt den grundsyn om text som jag står för. En text har en berättelse, en beskrivning och den kan läsas, förstås och användas för att tänka vidare oberoende av vad tecknen förmedlar. Liberg (2007) förklarar hur det pappersburna skriftspråket inte är det enda som skolan kan använda.

Det pappersburna skriftspråket är ett av de uttrycksmedel, som står till vårt förfogande idag, men långtifrån det enda. Många andra tekniska medier ingår i det samtida språkliga landskapet. Det är därför viktigt att skolan skapar möjligheter för barn och unga att bearbeta, reflektera och utveckla sina kommunikativa kompetenser inom ett brett spektrum av läs- och skrivpraktiker och i olika medier och genrer.

(Liberg, 2007, s. 7)

I den nya kursplanen för svenska skolsystemet står det att berättande text är ”texter som belyser människors upplevelser och erfarenheter” (Skolverket, 2011a, s.88), att en narrativ text ska ha något att berätta är en grundförutsättning. Deskriptiva texter är beskrivande faktatexter vilka beskrivs som att de inte har en berättande struktur. Lpo-94 (Utbildningsdepartementet, 1994) poängterade att text har en vidgat betydelse. ”Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder” (a.a. s. 98). Ivaničs (2004) löskalsbild av skrivande placerar texthantering på det tredje lagret i Figur 2 (s.42). Smidt skriver att ”[s]kriftliga texter är inte bara verbala. Så snart barn möter skrift arbetar de multimodalt, bl.a. med egna teckningar och andras bilder som är en viktig del i sina texter” (Smidt, 2009, s. 30). Det utvidgade textbegreppet expanderar och tillför fler dimensioner till det snäva begreppet text som endast handlar om bokstäver på papper. Text kan användas, begreppsliggöras och förändras genom nya, fler och annorlunda sätt att representeras på.

I arbetet med unga skribenters texter är en del av analyserna att se hela texten, hur den är skriven, exempelvis vilka typsnitt som skribenten använder och hur bilder inkluderas i textens helhet. Det kan vara ett sätt att få syn på skribentens hela kompetens vad gäller texter.

När man talar om meningsskapande på detta vida sätt och i begreppet språk inbegriper såväl verbala som ickeverbala språk, till exempel talspråk, skrivspråk, bildspråk, musikens språk, dansens och rörelsens språk osv., använder vi ett

vidgat språkbegrepp. På motsvarande sätt får vi ett vidgat textbegrepp när begreppet text får innefatta budskap som överförs [*sic*] på annat sätt än genom det skrivna ordet.

(Liberg, 2007, s. 8)

Ett vidgat textbegrepp har multimodalitet som ett centralt inslag och det avser texten som kommunikation genom val av typsnitt, svärta, storlek och placeringen av ord och uttryck i textens disposition. Innehållet framstår tydligare genom dessa val och skriftvarianter. Bilder som delar av ett meddelande ingår i ett vidgat textbegrepp enligt Kress (2010) som beskriver att bilder i de återberättande texterna ses som en modeswitch, en modalitetsförändring, som en växling mellan modaliteter. Detta kan sägas vara att byta från en modalitet till en annan, från tal till skrift eller från att sjunga till att läsa noter. När eleven får muntliga instruktioner inför skrivaktiviteten kräver detta en sådan modeswitch, modalitetsväxling. När pojken skriver det han avlyssnat kallar Kress (2010) detta för en modalitetsväxling. Bytet av modalitet från tal till skrift via lyssnande innebär att skala bort allt som ingår i tal, exempelvis prosodi, dialekt, nyanser, volym, pauser och känslor av alla slag. Bytet av modalitet anger inget om svårighetsgraden på utfört arbete.

Eftersom målet att eleven ska kunna återberätta har flyttats från beträffande läsning i Lpo-94 (Utbildningsdepartementet, 1994, s.29) till kapitlet Tala, lyssna och samtala (Skolverket, 2011a, s. 240) i nya läroplanen, Lgr-11, anser jag att återberättande ses som mer muntlig än skriftlig. Ny plats och nya mål för Språkbruk indikerar att kursplaneförfattarna ser återberättandet som ett sätt att träna talspråket. ”Skillnader mellan tal- och skriftspråk, till exempel att talet kan förstärkas genom röstläge och kroppsspråk” (Skolverket, 2011a, s. 241). En del av analyserna på pojkars texter kom att handla om språkligt komplicerade delar, sådant som med svårighet överförs från det talade till det skrivna språket. Eftersom texterna kommer från unga, nyblivna skribenter är skrivkompetenser som både skiljer och liknar talspråk från skriftspråk intressant att undersöka.

3.4 Literacy

Literacy som begrepp innefattar flera och sammansatta kompetenser och perspektiv och begreppet behövs för att visa mina ställningstaganden och för att positionera avhandlingen.

Begreppet literacy har ett ursprung hos Barton (2007, s. 18–22) som inkluderar kognitiva färdigheter samt sociala aspekter på kunskap där literacy betyder långt mer än att endast läsa och skriva. Literacybegreppet inkluderar den sociala händelsen, interaktion och kommunikation mellan användare och brukare av texten, som dessutom oftast är både multimodal och tidsanknuten.

När barnet skriver texter ingår de också i den skrivande gemenskapen och kan därmed vara delaktig i den skrivande kommunikationens möjligheter.

Även på svenska har begreppet literacy använts i stället för det tidigare och mer stängda begreppet litteracitet. Att använda ett engelskt begrepp som inte enkelt låter sig försvenskas komplicerar både språkhantering och förståelse. Begreppet texthantering skulle kunna vara smidigare eftersom det kan göras till ett aktivt verb, att hantera text (Björkvall & Engblom, 2010, s. 194). Att läsa är socialt och kulturellt konstruerat och som alla kulturella fenomen har det sina rötter i det förgångna vilket även gör literacy historiskt situerat. Därför är begreppet literacy flytande, dynamiskt och föränderligt beroende på hur och hos vem det dyker upp. Även på det personliga planet är begreppet historiskt situerat eftersom människor använder literacy för att förändra i sina liv, och begreppet förändrar människor som finner sig själva i en ständigt föränderlig värld (Barton et al., 2000). Även andra närliggande begrepp finns, exempelvis skrifthändelse (literacy events) som beskriver observerbara fenomen i elevers skrivande, och begreppet skriftpraktiker (literacy practices), men det används inte i arbetet.

Jag valde att använda literacy som ett vedertaget begrepp i skrivforskning (Langer, 1995, s. 24-32) även om jag tycker det är lite ohanterligt. Ongstad (2004) inkluderar både läsning och representationsformer som film, bilder och former av digital kompetens i literacybegreppet. Han arbetar med uppfattningen att skriftspråkighet utvecklas på flera olika arenor samtidigt, inte minst i skolan. Därför behöver skolan arbeta med text i ett helhetsgrepp och förhålla sig till pojkars skrivkompetenser och textformer även då det skrivs på ett prov. Literacy som begrepp påverkas av sin omgivning och förändras över tid. Skrivkompetenser är en del av literacybegreppet och placerar sig tillsammans med läsa under literacyparaplyet. Det barn lär sig först bland literacykompetenser är detsamma som de genrer som ligger närmast den talade koden, att återberätta (Verhoeven & Snow, 2001).

Ett prov är en särskild domän som är ”strukturerad och märkt av den kontext inom vilken litteracitet den befinner sig, används och har blivit till” (Barton et al., 2000, s. 12). Att literacybegreppet vuxit fram genom många forskares arbete syns genom de många möjliga referenserna. Bland dem finns Säljö (2005) som definierar literacy som skriftspråkliga aktiviteter, eller Barton (2007) som använder skriftpraktiker och så vidare. Säljös definition av literacy kan inte översättas med läs- och skrivkompetens, eftersom literacy inkluderar många fler och varierande delar av att förstå och tillgodogöra sig textens innehåll än att endast läsa och skriva. Det vill säga att literacy också betyder att vara en del av det läsande samhället (Hoel, 2000). Literacy är grundläggande för tänkandet, för förmågan att formulera frågor och att konstruera meningsfulla tankar menar Verhoeven & Snow (2001). Literacy

innefattar flera kompetenser och perspektiv liksom kombinationen av tänkande och motivation. Dessa kan placeras under nya begrepp som media literacy, digital literacy, information literacy, eller cultural literacy menar Kress (2003, s. 156-160). Inom dessa varierande begrepp kan kognitiva, emotionella, estetiska och värdemässiga dimensioner inbegripas. Kress (2003) menar att begreppet literacy utökar och varierar läsandet och skrivandet ytterligare. Där är interaktion och kommunikation det som skapas i relation med användarna, där text kan vara multimodal men inte behöver vara linjär eller kronologisk (Kress, 2003, s. 156-160).

Medvetenheten om begreppens innebörd påverkar förståelsen av att vara en läsande och skrivande person. Den smala definitionen innebär att läsande är vad man gör när man läser, en förmåga som helt enkelt gör det möjligt att kunna läsa. I den breda definitionen kan sägas att den läsande människan ingår i den läsande klubben (Brink, 2009; Smidt, 2009; Snow, 2001), det vill säga i den grupp av människor som läser, och där läsande är en sociokulturell aktivitet. Människor är aktiva i det de gör, och aktiviteter inom literacy är meningsfulla och inbäddade i socialt och kulturellt breda praktiker. Det är en annan slags kompetens att lära sig skriva jämfört med att lära sig att tala eller att läsa, menar Verhoeven och Snow (2001) som menar att i skrivandet ingår inte fler personer; de ser skrivandet som ett ensamarbete.

Skrivandet av texter håller på att förändras till att inte alltid vara en aktivitet på individnivå. Genom möjligheten att skriva texter gemensamt och simultant i samma digitala dokument, så förändras skrivandet. När två nybörjarskribenter står bredvid varandra vid en dator och tillsammans skriver en text skapas "fler idéer till texter och att eleverna har fått flyt i textskapandet" (Räihä-Jungar, 2010, s.27) Det betyder att skribenterna delar idéer runt skrivandet, delar språkliga kompetenser och tänker nya tankar tillsammans. På det sättet kan momentet skriva vara en gemensam och meningsskapande aktivitet även om den hanterar det muntliga språket som den gemensamma grundkompetensen. Ivanič (2012) beskriver i sin bild över aktiviteten som sker runt skribenten att även samtalandet inför och efter skrivandet är en del av själva nedtecknandet av en text. "Samtidens förändringar kräver alltså ständigt omprövning och vidgning av våra föreställningar om vad som menas med att vara litterat" (Lundgren, 2012, s. 200). Varje skrivpraktik kan användas i olika funktioner och människor använder dem för sina egna ändamål. Just skrivandet kan istället vara en meningsfull process att utföra i gemenskap och tillsammans med andra. Genom att ge och ta respons, verbalt diskutera texters utformning och tillsammans komma fram till en texts optimala layout, typsnitt eller annan utformning blir texten än bättre. Det sociokulturella tänkandet ger skrivandet en stark position bland de verksamheter som passar för gemensamt arbete.

Aktiviteten literacy kan definieras enkelt likväl som mer komplicerat. I den enkla definitionen är literacy att se sig själv som en läsare (Säljö, 2009). Den definitionen kräver inte att det är en alfabetisk text som läses. När literacy-begreppet varieras och ses i ett sammanhang kommer den smala förståelsen av att läsa och skriva endast är grammatiskt och lexikalt att bli allt mer omöjlig att försvara. Det mer komplicerade literacybegreppet står också för tanken att samtal om litteratur utökar förståelsen och språket. Möjligheten att relevant kommunikation det vill säga samtal om böcker man läst (Chambers, 2011) och berikats av, kommer även i fortsättningen att vara en del av själva läsandet, alltså av literacy. I ett bredare perspektiv kan det handla om hur samhällen använder begreppet literacy och om hur den gemensamma tanken om vad en text är kommer att förändras.

Kommunikation via text kräver alltså en skribents kompetens att sätta in sin läsare i ett sammanhang, att förklara även det som skribenten ser som självklart och enkelt och att vara beredd på att texten har en läsare som inte har samma förförståelse som skribenten själv.

Att lära sig läsa kan ses som en komplicerad process. Genom flera lager av literacy, där läsandet är att förstå en komplex och flerbottnad process som involverar kunskap om små och ofta svårtolkade men synliga symboler, av principer som befinner sig både under ortografiska begrepp och över förståelsestrategier. Trots det finns det barn som lär sig läsa på egen hand, utan vuxna som undervisar (Söderbergh, 2009). Men majoriteten av barn behöver en välorganiserad undervisning från engagerade och kunniga lärare för att lära sig att läsa och skriva. Böcker hjälper till i processen, men det allra viktigaste kommer inte specifikt från böcker utan från att läsa texter, oavsett hur och i vilken form texterna levereras. De amerikanska läsforskarna van Verhoeven och Snow (2001) beskriver att läsa inte endast är läsning av skönlitteratur. För pojkar beskrivs läsandet som komplicerat, de läser gärna andra texter än de rent skönlitterära, menar van Verhoeven och Snow (a.a.). Pojkars skrivande fungerar stundtals som läsandets motsats, med mer rörelse, kreativitet och eget agerande än när man läser. Jag undersöker ju här pojkars skrivande, inte deras läsa. Att texthantering eller literacy också kan betyda att en person varken använder sig av skrivna eller lästa ord utan i stället av bilder, talad text eller andra semiotiska tecken, även om det inte finns med i nationella provets bedömning av texter. Däremot finns en utökad texthantering i bedömningen av läskunnighet, vilket återkommer i resultatet av de återberättande texterna (se 5.1).

För att ett nationellt prov i momentet skriva ska kunna genomföras måste eleverna ha kommit en bit i sin skrivutveckling. Liberg (2006) diskuterar några nödvändiga skrivkompetenser så här.

Huvudstrukturen för texter inom den narrativa genren består av stegen: inledning/orientering, ett händelseförlopp med invävd komplikation, en upplösning och en avslutning med en utvärdering eller en sensmoral. (...) Så småningom byggs texten ut med fler och fler steg och får en mer och mer avancerad språklig dräkt. Den personliga berättelsen är en form som finns med från tidigt skede. Andra former inom den narrativa genren är sagan, fantasy, anekdoten, fabeln och liknelsen.

(Liberg, 2006, s. 161)

Pojkar som skriver det här nationella provet har gått knappt tre år i skolan samt vanligen ett år i förskoleklass. Pojkar har tränat att läsa och skriva i organiserad form under skolåren, men säkert också dessförinnan både i hemmet och i förskolan. Det pågår läsande och skrivande på olika sätt och i olika hög grad i varje barns omgivning (Fast, 2007). Vid vilken ålder ett barn börjar skriva är helt individuellt och beroende på familjens kultur och på förskolans traditioner (Söderbergh, 2009). När skrivandet väl startar väljer forskare att benämna skrivandet på olika sätt. Det Lorentzen (1991) kallar klotter, Liberg (1990) kallar låtsasskrivande, Barton et al. (2000) kallar för preskrivande, det benämner Björklund (2008) helt enkelt, att barnen skriver. Enligt Lorentzen (1991) är skrivkategorier ordnade i återkommande och generell turordning. Först kommer klotter, därefter bokstavs- och sifferliknande tecken och symboler, så bokstäver och siffror, som följs av utforskande stavning för att till sist vara konventionell stavning skriver Lorentzen (a.a.). Hon beskriver klotter som skrivande utan försök att efterlikna specifika bokstäver, baserat på en föreställning om hur skrift kan se ut. I muntlig text blir det motsvarande att babbla eller inom teckning att kladda. Däremot menar Barton, Hamilton och Ivanič, (2000; Björklund, 2008) att barns skrivande alltid är just skrivande inte pre-skrivande eller låtsasskrivande. Barton, precis som Söderbergh (2009) jämför med att vuxna inte anstränger sig på samma sätt att förstå barns skrivna språk som de försöker förstå talat språk. Kommunikationen är den viktiga aspekten som även skrivandet bör ha som grundtanke, kommunikation kräver att deltagarna försöker förstå.

3.4.1 POJKAR LÄSER OCH SKRIVER

I det här avsnittet fokuserar jag på vad tidigare forskning säger om pojkar och deras läsande och skrivande. Tanken att pojkar, precis som flickor, behöver få vägledning och träning i att skriva i flera genrer, borde vara självklar. Undervisningen ska ligga i framkant, mot nästa utvecklingszon, enligt Vygotskij (2001). Nationella provet ska pröva om eleven har förstått vissa givna genrekrav. Hur pojkar undervisas i skrivande i skolan kan inte det här materialet visa men här följer hur några andra forskare har tänkt och skrivit om undervisning för skrivande och en del läsande.

Liberg skriver om pojkars intresse för läsande och skrivande att:

[p]ojkarna inte uppvisar ett särskilt uttalat intresse eller engagemang för läsning och skrivning. När det gäller text och textuppgifter som de av olika anledningar har intresse för eller när de har viss förkunskap i ämnet, så klarar de läsandet och skrivandet betydligt bättre än i andra fall. Typen av genre verkar ha betydelse för dem.

(Liberg, 2005, s. 96)

Liberg anser att val av genre liksom pojkars intresse har betydelse för deras vilja att skriva. Om läraren i sin undervisning arbetar med sådant som pojkar redan har en viss förkunskap om kan ett större engagemang i skrivandet skapas, menar Liberg. Frågan om vilken genre pojkar uppskattar mest, narrativa eller deskriptiva, finns det olika uppfattningar om.

Molloy (2007) har en liknande tanke om intresse för att läsa och formulerar pojkars ovilja att läsa som ett sätt att upprätthålla sin pojkaktighet. Ibland beskrivs pojkars läsande, som ”pojkar läser inte” (Molloy, 2007, s. 9) och på samma sätt beskrivs ofta pojkars skrivande. Molloy påtalar även vikten av att både samtala och skriva om texter som elever läst och hon visar en pedagogisk tanke utifrån de behov hon ser att pojkar har. Att samtala om texter ägnar också litteraturforskaren Brink (2005) många tankar. I sin undersökning av läsvanor i en klass, beskriver Brink hur pojkar gör när de väljer eller inte väljer bok för att läsa. Brink menar att pojkar behöver få läsa böcker som handlar om pojkar för att vara säkra på att det är tillåtet för pojkar att läsa böcker och att de i en tillåtande miljö där texter bearbetas genom samtal blir säkrare i sin könsidentitet (a.a.). Skillnader i pojkars och flickors val av narrativa respektive deskriptiva texter när de får göra sina egna val vid skrivande, beskrivs på olika sätt. Både Brink (a.a.) och Malmgren (1997) visar att pojkar gärna väljer böcker med pojkar som huvudperson särskilt om pojken är i de yngre åldrarna, men också senare om han är en ovan läsare. Brinks (2005) undersökning visade att elever, både pojkar och flickor, som får diskutera och samtala om sina läsupplevelser, kan förändra sina läsvanor så att huvudpersonens kön spelar mindre roll än innehållets tema. Detta kan ske efter ett medvetet lärararbete.

Undersökningar om läsvanor kommer ofta fram till att kvinnor och män liksom flickor och pojkar läser olika mycket och med olika slags läsintresse. Kvinnor och flickor är mer intresserade och roade av att läsa skönlitteratur än vad män och pojkar är (Fredriksson & Taube, 2012, s. 76). Här framkommer också att skönlitterära böcker med pojkar som målgrupp vanligen har en pojke som huvudperson. Det blir allt vanligare att huvudpersoner i den svenska barnboksutgivningen är flickor, visar Svenska Barnboksinstitutets Läsaneundersökning (2012). Läsaneundersökningen (a.a.) mäter endast läsning av skönlitteratur, trots att det finns läsande av andra slag. Här finns

exempelvis inte den icke skönlitterära boken *Jag är Zlatan: Zlatans egen berättelse* (Ibrahimović & Lagercrantz, 2012) som många pojkar valt att läsa.

Det ökade antalet flickor i ungdomslitteraturen är möjligen en anpassning till marknaden och det faktum att pojkar läser mindre. Frågan är om detta på sikt kommer att påverka mängden läsande pojkar. Som studier har visat tenderar pojkar att vilja läsa om andra pojkar.

(Svenska Barnboksinstitutet, 8 mars 2012)

Om pojkar läser böcker om pojkar och ingen köper dem så produceras det färre böcker om pojkar för pojkar, som till slut inte kommer att ha ett utbud att välja mellan, resonerar Barnboksinstitutet.

Taube (2007) har skrivit om pojkars läsande och beskriver deras preferenser av huvudpersoners kön enligt följande:

Pojkar är i mindre utsträckning intresserade av läsning generellt. Bristen på vuxna läsande manliga förebilder i skolan är påtaglig under de tidiga åren. Språkliga ämnen i skolan anses inte manliga. Pojkar förväntas alltså inte utföra några stordåd på läs- och skrivområdet, varken av kamraterna eller av sig själva. Yngre pojkar föredrar att läsa serier (dock i mindre utsträckning nu än tidigare) medan äldre läser dagstidningar, tidskrifter och serier. Skönlitterära böcker står lågt i kurs. Pojkarna gynnas av neutrala eller naturvetenskapliga ämnen och de föredrar definitivt manliga huvudpersoner framför kvinnliga. Det betraktas nästan som under deras värdighet att läsa om "tjejer". Pojkar som mot dessa odds ändå utvecklar ett starkt intresse och engagemang för läsning ligger på nästan samma läsnivå som flickorna. Det förefaller alltså som om det åtminstone hos lite äldre pojkar handlar mer om brist på engagemang än brist på förmåga. Vid särskilt intressant manligt könsmärkt innehåll kan de till och med prestera bättre än flickorna.

(Taube, 2007, s. 60)

Taubes reflektion handlar om bristen på läsande män som förebilder i skolan. Läsande är ju en aktivitet som sker även utanför skolan, och därför skulle intresse för och betydelsen av att läsa kunna ses som ett större problem än endast skolans. Liberg beskriver Taubes uppfattning; "Diskussionen om förhållningssättets betydelse för textförståelse är också relaterad till rapporterade skillnader när det gäller flickors och pojkars engagemang, läsförståelse och inläring i olika ämnen" (Liberg et al., 2010, s. 41).

Det är lätt att dra slutsatsen att detta gäller all slags läsaktivitet, men det kan vi inte vara säkra på eftersom endast skönlitteratur undersöks. Pojkar får, av dagens massmedia, på tv, i tidningar och i verkligheten av vuxna människor, höra att det kan vara omanligt att läsa och skriva. Det som genomsyrar redovisningen i Fredriksson och Taubes (2012) undersökning om läsvanor är den beskrivna uppfattningen att pojkar varken vill eller förväntas läsa, men framförallt att de inte kan läsa. Massmedier beskriver resultaten på prov

utifrån föreställningen att pojkar och flickor vill olika saker med sitt skolarbete. Pojkars sämre prestationer sägs bero på att de är ointresserade av att läsa och skriva i allmänhet, särskilt av det som inte roar dem. Kanske kan läsandet ses i skenet av pojkaktiga aktiviteter där vissa pojkintressanta texter i så fall skulle påverka läsandet och skrivandet. Litteraturvetaren Appleyard (1994) skriver att pojkar inte vill läsa och skriva för att de inte vill bli betraktade som omanliga eller rent av som flickor. Pojkar vill generellt sett inte vara flickaktiga, menar Appleyard och liksom Molloy (DN 8 mars 2013). Att vara som en flicka är då att diskutera, tala, visa känslor, gråta eller att läsa och skriva, allt sett med ett könsstereotyp synsätt. Om det är flickaktigt att visa känslor är titeln på texten som eleverna läser på nationella provet 2009, *Blodligan*, kanske ett försök att attrahera pojkars läslust. Titeln kan uppfattas som stereotypt manligt kodad. Om titeln medvetet gjorts för att appellera till det som antas vara pojkars val, vet jag inte, men innehållet är en mindre spännande berättelse än titeln förespeglar. Efter att ha läst *Blodligan* ska eleverna skriva en text om att vara rädd med rubriken *Rädsla* vilket kan uppfattas som en motsats till rubriken för lästexten. När texten ska skrivas om känslan rädsla konnoterar den stereotyp flickor, genom både känslor och osäkerhet. Här har rubriken inte action, fart eller snabba händelser som målsättning utan istället ett självutlämnande av det innersta.

Om pojkars texter finns också specifik forskning. I Sverige skrev Molloy om pojkars skrivande i boken *När pojkar läser och skriver* (2007).

När jag ser vad pojkarna i den här klassen kunde, alltifrån Pelles tekniska kunskande till Jannes rollspelande och Kalles sökningar på nätet, så ser jag också att de behärskar kompetenser, om vilka jag har betydligt mindre kunskap. Jag tror att det idag är en ganska vanlig företeelse och att den dessutom kommer att bli allt vanligare. Pojkarnas olika kompetenser var dessutom knutna till olika språkliga praktiker. Det innebär att de behärskar andra literacies än skolans literacy, som domineras av läromedelstexter, olika faktatexter och i svenskämnet ibland av skönlitteratur. Elevers olika literacies, som att smsa, chatta på nätet, googla o.s.v., lär de sig av varandra och ofta med imponerande snabbhet.

(Molloy, 2007, s. 149)

Molloy ser pojkars olika kompetenser som möjligheter och inte som brister, vilket är en utmaning och en inspiration i mitt avhandlingsarbete. De pojkar som hon beskriver är visserligen äldre än de tioåringar som producerat de texter jag undersöker, men Molloy (2007) välvilja att betrakta det pojkar gör när de läser, skriver och samtalar i termer av kompetenser, betraktar jag som ett föredöme.

Pojkar i årskurs 3 har alla passerat de första stadierna av skrivutveckling och hamnar ungefär på nivå fyra och fem, enligt Lorentzens (1991) schema (3.4). De nivåerna betyder vanligen att det mesta av skrivarbetet har automa-

tiserats och förenklats. Utforskande stavning kan ses som ett led i processen och det är egentligen inte mer än ett konstaterande om var pojkens skrivkompetens befinner sig för ögonblicket. Läraren ska notera och anpassa undervisningen till elevens behov av träning för att kunna nå nästa steg. Därför är normbrott och genreöverträdelser inte den viktiga delen av mina analyser. Skrivande är en relativt ny och tidskrävande process som precis börjat när provet genomfördes på våren i årskurs 3.

Heilä-Ylikallio har sammanställt nio artiklar som alla undersökt pojkars skolskrivande och läsande (Heilä-Ylikallio, 2007a). Exempelvis har Keski-Nisula (2005, i Heilä-Ylikallio, 2007a) undersökt pojkars tolkning av det litterära textutdraget på ett prov. De flesta pojkar har både läst, försökt förstå och svara på frågor genom att använda inferenser och utan att fantisera fram egna påhitt. Pojkarna gör det instruktionen på provet anger, besvarar frågorna utifrån det som står i texten. Lindholm (2005 i Heilä-Ylikallio, 2007a) skriver i sin artikel att lärarna antagligen borde "ta fasta på den pragmatiska kvaliteten i elevtexter i stället för att diskutera normbrott". Heilä-Ylikallio (2007a) sammanfattar med frågor om digitala kompetenser och om hur prov kan genomföras så att alla elever får möjlighet att visa sina kompetenser.

Elever behöver läsa och skriva i alla ämnen, vilket vanligen tränas genom att man läser skönlitteratur och skriver narrativa texter, trots att den narrativa texttypen inte alltid är den enda tänkbara i alla ämnen och den behöver inte heller vara den mest uppskattade hos pojkar.

Maynard (2002) anser att narrativer trots allt är ett sätt att beskriva och reflektera över hur livet ska förklaras och ges mening, ett sätt att experimentera med verkligheten och att narrativa texter också kan vara ett sätt att förstå sina genuspositioner. Pojkarna i Maynards undersökning skrev berättelser för sin egen skull. Pojkarna själva ville vara dem som uppskattade, läste och roades av sina egna berättelser. Brittiska lärare, i Maynards undersökning, anser att pojkar har större svårigheter att skriva de deskriptiva genrerna än de narrativa. Maynard ser skillnader i pojkars kompetenser att skriva i dessa två genrer. Därmed har alltså Maynard (2002) en motsatt uppfattning än Molloy (2007) uppfattning om pojkars preferenser vad gäller skrivgenrer. Molloy skriver att pojkar tycker bättre om att skriva beskrivande, deskriptiva texter, vilket kan vara orsakat av skönlitteraturens kvinnliga kodning, anser hon. Att det finns en diskrepans mellan Molloy's högstadi pojkar och Maynards tioåriga pojkar angående vilken genre som är roligast att skriva, kan handla om ålder eller om vana. De äldre eleverna kan helt enkelt ha tränats mer och i fler genrer och finner i detta nya utmaningar och glädjeämnen.

Pojkar sägs ha ett inneboende motstånd till skola och lärande, vilket har fått benämningen antipluggkultur (Appleyard, 1994; SOU 2010:53). Begreppet kan förstås på minst två olika sätt. Ordet plugg är ett gammalt slangord som betyder både själva skolan och att läsa på, att plugga. Att inte

vilja gå i plugget beskrivs som ovilja att befinna sig i den lokal och på den plats där kunskapande sker. Själva oviljan att plugga kan trots allt betyda en vilja till både kunskap och förståelse, vilket inte behöver innebära en ovilja att lära sig. Pojkar vill kunna ändå, utan undervisning, utan plugg, utan att det märks när de läser på sina läxor, det vill säga pluggar. De kommer alltså till skolan för att visa vad de kan snarare än för att lära sig, menar Appleyard (1994) som ibland kritiseras för att befinna sig väldigt nära Piaget vad gäller uppfattningar om biologiska skillnader i pojkars och flickors utvecklingsgång. Denna så kallade antipluggattityd som Kimmel (SOU 2010:53) menar finns hos pojkar, kan delvis ses som en reaktion på tidiga skolmisslyckanden. Denna slutsats lägger ett ansvar på skolan, men givetvis även på föräldrar och det omgivande samhället. Den kan även ses som ett sätt att beskriva pojkar som annorlunda än flickor och att skolans mönster och ideal är allt det som pojkar inte är.

För att få pojkar att vilja anstränga sig krävs undervisning som tränar och ger kunskap och som inte ställer för låga krav (Hattie, 2012). Om pojkar har behov av att bli stöttade men inte styrda, av att få relevanta men inte barnsliga uppgifter, utmanande men inte för komplicerade, kan detta ses som ett sätt att avvärja det så kallade antipluggtänkande som ibland anses ha ett starkt fäste hos pojkar. Om begreppet antipluggkultur eller -tänkande är en chimär eller en realitet är omdiskuterat, om begreppet hjälper oss att förstå pojkars skolprestationer vet vi inte heller. Jag avstår från att använda begreppet som generellt. Pojkar behöver självklart ses som kompetenta och utbildningsbara individer, inte som dem som inget kan eller ens vill. Vygotskij (2001) skulle ha påpekat att den optimala zonen för lärande ligger där pojkarna vill och kan. Att skriva är en företeelse som ofta sker med andra artefakter än penna och papper. Pojkar verkar uppskatta att skriva på dator. Lundgren skriver ”att undervisningen, om möjlighet ges, lyfter in skrifthändelser som även förekommer i elevernas vardagspraktik” (Lundgren, 2012, s. 217). Här avses datorer som det vanligt förekommande i pojkars skrivliv. Eftersom skolan är den instans som har uppgiften att ge medborgarna fostran och utbildning, krävs att någon tar barnet vid handen och visar möjligheter med läsande och skrivande, oberoende av artefakt. I annat fall sviker skolan en del av sina elever.

3.4.2 ATT SKRIVA TEXTER

I skrivforskning finns olika slags skrivande representerat, dels skriva för att lära dels lära för att skriva (Dysthe, 1996; Hertzberg, 2006) även skriva för att kommunicera (Dysthe, 1996). Då eleven lär sig att skriva tränas först bara den motoriska färdigheten att forma bokstäver, men senare också genrernas olikheter och andra specifika krav. När elever skriver för att lära används

skrivandet med ändamålet att förstå och ta till sig kunskaper i ämnet. Att lära sig skrivandets konst går vanligen hand i hand med att lära sig läsa. Men skriva är också att förstå sin egen förståelse, en metaförståelse, och kunskap samt att utveckla ett reflekterande, kritiskt och kreativt förhållningssätt till det man lär sig (Lorentzen, 2009, s. 15). Arbetet i skolan innebär ofta att elever först läser och därefter beskriver sina kunskaper skriftligt och därmed visar både sin ämneskunskap och sin utvecklade förmåga att skriva. Att läsa någon annans text är vanligen inte att formulera egna tankar. Skrivandet innebär att genom text formulera sig och att använda olika förhållningssätt beroende på innehåll, syfte, genre, läsare, omgivning, mottagare och exempelvis skribentens ålder. Det finns dessa och fler anledningar till hur en text blir till och hur den kommer att se ut. När en riktigt ny nybörjare lär sig skriva bokstäver för att kunna meddela sig med världen, är det en period av eget och ett alldeles särskilt slags skrivande (Barton, 2007). När samma nybörjare skriver på ett tangentbord blir inte meddelandet förändrat men den motoriska problematiken är inte densamma.

I skrivandets didaktik finns det narrativa skrivandet som en naturlig och näraliggande ingrediens eftersom det liknar det muntliga berättandet. Det deskriptiva skrivandet ligger inte så nära det talade språket. För att kunna skriva texter behöver elever kunskaper om hur man skriver olika sorters texter. Det behövs kunskaper för att uppnå både läsbarhet och förståelse och därmed också pedagogiska bevekelsegrunder för skrivandet.

Berättelser är för pojkar i tioårsåldern, både erfarenhetsmässigt och som skolpraktik, en text som berättar något. När narrativa texter ska skrivas behöver skribenten förstå genrens skrivsätt. Dysthe (1996, s. 92ff), kallar detta att skriva för att kommunicera. Skriva kan människor göra för att lära sig något eller för att lära sig att skriva, som jag förut skrev. Människor kan skriva för att lära men då en elev skriver för att kommunicera förutsätter det någon att kommunicera med, någon som läser texten och också samtalar om dess innehåll. Gibbons (2009), definierar berättande texter, narrativer, på följande sätt.

Den berättande texten, liksom alla texttyper, har ett syfte, det kan vara att underhålla eller att undervisa (som fabler). Den har också en speciell struktur som är tydligast i traditionella sagor. Först och främst finns det en orientering vars syfte är att ge bakgrunden, introducera karaktärerna och förklara när och var berättelsen utspelar sig. Sedan inträffar en serie händelser som leder fram till någon sorts problem, ibland kallad komplikation. Slutligen reds problemet ut i upplösningen.

(Gibbons, 2009, s. 85)

Gibbons beskriver här hur en narrativ text kan vara uppbyggd. Samtalsforskaren Labov (1972; Labov & Waletzky, 1969) tar vid och menar att narrativer också utmärks av användningen av temporala narrativa satser som inte kan

byta plats utan att händelseförloppet påverkas. I Labovs analyschema över narrativa texter definierar sex olika kriterier för en narrativ texts uppbyggnad. Dessa liknar i stort Gibbons varianter. Jag valde Labovs etablerade schema med kriterier för narrativ text som analysstruktur, först för de narrativa texterna, men sedan också för de deskriptiva texterna, som en jämförelse (se även 4.5.2).

Evensen (2006) diskuterar berättelsers språkliga innehåll där begreppet globala gjutformar betecknar sagoformer som barn ofta använder då de berättar sina egna narrativa texter. Barnen börjar eller avslutar sina narrativa texter, även om dessa inte alls är sagor i egentlig bemärkelse, som om de vore just sagor.

Smidts tankemönster Skrivhjulet delar upp skrivandet i två cirklar där den inre cirkeln består av skrivandets sex grundfunktioner. Den inre cirkeln är alltså fylld av förberedande tankar inför skrivandet.

Dessa är:

1. interaktion och funktion,
2. identitetsskapande och självreflektion,
- 3a. bevarande av kunskap och strukturering,
- 3b. kunskapsutveckling och reflektion,
4. konstruktion av textvärldar,
5. meningsskapande och argumentation.

I den yttre cirkeln finns skrivhandlingar och syftet med skrivande som delas upp under några olika rubriker:

1. att vara i kontakt med andra,
2. att uttrycka egna erfarenheter,
- 3a. att strukturera kunskap,
- 3b. att undersöka något,
4. att hitta på något,
5. att uttrycka egna åsikter.

Skrivhjulets med sina två cirklar ger en tydlig och instruktiv bild av skrivandets mångsidiga funktioner (Smidt, 2009, s. 31) och tudelningen i förberedelse och aktiv skrivhandling. Med båda cirkelarna sammantagna syns skrivkompetenser liksom dess handlingar och syften i en gemensam bild. Hjulet kan användas för att synliggöra vad och vilka skrivkompetenser som eleverna behöver infoga i och har använt sig av. Genom hjulet åskådliggörs dock inte genrer eller skrivsätt.

Att skriva är en kompetens med flera lager, det är inte bara alfabetisk text som kan kallas text utan även bilder och andra sammansatta texter som också

innefattar bilder (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 37). Mångsidigheten sitter också i skrivandets sociala funktioner. Med en sociokulturell syn på skrivandet kommer dess sammanhang, vad texten ska användas till likaväl som avsikten med texten, att sorteras under begreppet skriva och skrivkompetenser. De skrivuppgifter elever får i skolan positionerar dem ”i förhållande till de normer och de anvisningar de möter och till de modeller de har för att uttrycka sig skriftligt” (Smidt, 2009, s. 35). Positioneringarna kan vara elev, eller brevskrivare men också andra är möjliga. På nationella provet får eleverna givna uppgifter och dessa förutsätter en position i skrivprocessen, eftersom att skriva på prov inte är som skriva andra dagar. Smidt menar (2009, s. 30) att texter skrivs med skilda skrivkonventioner på prov och under andra skoldagar.

När skrivande på ett prov undersöks finns tanken att provet ska ta reda på vad eleverna kan eller inte kan skriver Hoel (2009, s. 47). ”Skrivande har betraktas som något som kom efter inläring, inte som ett redskap i lärprocessen” (Hoel, 2009, s. 47). Det innebär att fokus ligger på vad skrivet språk överför i form av grammatisk kompetens men mindre på vad skribenten visar av tänkande och reflektion eller hur språket utforskas i den pågående processen att lära sig. Hoel (2009, s. 46) konstaterar att texter som skrivs på prov kan vara annorlunda än texter som skrivs under andra förutsättningar.

Ivanič (2004) har skrivit att alla lager av skrivandets olika pedagogiska positioner behövs för att en helhet av skrivande ska kunna produceras och därmed kunna bli bedömd. De lager som avses är att kunna: forma en bokstav – att göra ord – att skriva förståeligt – att kunna meningsbyggnad – att göra en narrativ berättelse med början, mitten och slut – att skriva genrepositionerat i sakprosatexter – att argumentera politiskt osv.

Ett annat sätt att kategorisera skrivande kan vara utifrån nivåer av skrivande, vilket språkforskarna Palincsar och Brown (1989) diskuterar. På första nivån gäller det att bygga förförståelse och att knyta an till egna erfarenheter och förkunskaper. På andra nivån ska huvudbudskapet identifieras och innehållet sammanfattas. Först på tredje nivån kommer skribenten att kunna se temporala samband och orsakssamband, att kunna dra slutsatser och göra generaliseringar och kunna ställa frågor till texten, som är en av de sista kompetenserna. Slutligen visar Palincsar och Brown (1989) att elever kan göra förutsägelser om vad som ska komma närmast i texten. Kompetensen att kunna associera till andra texter och kritiskt kunna granska texters form och innehåll är komplicerat och något som kommer sent i skrivutvecklingen.

Vid analysen av materialets elevtexter från nationella provet, behöver därför det faktum att texterna är skrivna av barn, det vill säga nyblivna skribenter, vara en del av bakgrunden. Barn skriver inte som vuxna och befinner sig i ett skede där utveckling och lärande är nytt, ett stadium av begreppet emergent literacy (Björklund, 2008, s. 51-54) där ett framväxande

skriftspråk byggs. Barn som håller på att lära sig nya kunskaper om skrivande utvecklas kontinuerligt och förändrar därmed sitt skrivande. Heilä-Ylikallio (1997) visar att de texter eleverna skriver i sexårsåldern inte är likadana som de texter som samma elever skriver två år senare. Eleverna som skrivit texterna i det här materialet är ungefär tio år gamla och därmed ytterligare några år äldre än de elever Heilä-Ylikallio (1997) studerade. Eftersom skrivinläring är en långsam process, så behövs det tid till övning. Då kan man anta att tioåringars texter är både längre och kvalitativt förbättrade jämfört med åttaåringars texter. Det är dock fortfarande texter skrivna av nyblivna, och förhållandevis oerfarna skribenter i sin framväxande literacy-tillblivelse, det vill säga elever som befinner sig i process för att bli skribenter. Att texternas längd inte nödvändigt indikerar en kvalitativt bättre text är en annan viktig konsekvens att ta hänsyn till. Trots att lärarens vanligaste respons och uppmaning till eleverna är -Skriv längre! (Heilä-Ylikallio, 2002) så är en längre text inte alltid kvalitativt bättre än en kortare text. Korta texter kan vara informationstäta och innehållsrika men också mer svårtydda på grund av sitt begränsade innehåll och det vanligen fragmentariska språket (Heilä-Ylikallio, 2002).

I Nyström Höögs (2010) undersökning om texter av elever i år fem och år nio, diskuteras kvalitetsskillnader i långa och korta texter.

När det gäller de långa texterna brukar man framhålla att textlängd är ett nödvändigt, men inte tillräckligt, drag för att texten ska bedömas med ett högt betyg. Också i detta avseende bekräftar materialet tidigare studier – de långa texterna har alltså skiftande kvalitet.

(Nyström Höög, 2010, s. 26-27)

Liberg skriver att ”lärarens kunskaper om hur texter ser ut, kan se ut eller ska se ut i de professionssammanhang de ingår i och varför de ser ut som de gör” (Liberg, 2009b, s. 57) liksom ”lärarens kunskap om och förmåga att skapa miljöer och stödstrukturer för lärande” (a.a.) är av vikt. Libergs tanke är att läraren kan påverka undervisningen genom att skapa ett klimat och använda sina kunskaper om skrivande som en del av skrivkompetenserna.

Skrivandet påverkas av syftet med att skriva. Om texten ska bedömas blir texten annorlunda. Om skrivandets syfte är att tänka och förstå vad man inte kan, vad man vill lära sig eller att ställa frågor så blir också texten påverkad. När en skrivsituation hanterar tiden som en tillgång och inte som en stressfaktor, då påverkar också det texten. ”Man måste skilja mellan informella skrivsituationer utan stressfaktor och formella skrivsituationer som innehåller stressfaktorer, t.ex. bedömning” menar Hoel (2009, s. 45–55).

Att skriva en berättelse är som att ge bort en historia i gåva till någon. Pojken som skriver en text på prov har blivit tillsagd att skriva, han har fått en

beställning på en text via provets uppgift (Heilä-Ylikallio, 2007b; Kronholm-Cederberg, 2009). När Heilä-Ylikallio (2007b) använder metaforen beställare handlar det om att läraren beställer en text som ska handla om något specifikt, tillhöra en genre eller någon annan uttalad önskan om hur textens form. Om beställningen grundar sig på narrativernas genrespecifika former så blir elevernas texter berättelser. Om läraren har deskriptiva texter i sin beställning får elevernas texter andra innehåll med andra genretypiska drag. Lärarens kunskap om vad eleverna behöver ha med sig av skrivande in sin framtid avgör beställningen, och därmed avgör den även elevernas möjligheter att påverka sin framtid. Lärares kunskap i skrivutveckling är alltså grundläggande för elevernas skrivande.

3.4.3 SKRIVPROCESSEN I PROVSITUATIONEN

Att skriva en text har traditioner och regler, men framförallt är detta att skriva en komplicerad process som hanterar flera kompetenser simultant. Att översätta berättelsen som finns i tanken i huvudet till symboler som kallas bokstäver kräver en tolkning. Bokstäverna ska skrivas, det är en motorisk hantering av en artefakt av något slag, de ska skrivas i ordning, på rätt sätt och sammanhållet i en meningsfull mening. Tillsammans med flera sådana meningssatser skapas till slut en hel berättelse med början, mitten och en avslutning eller en faktatext som bygger på en förkunskap om ämnet. Att skriva ord kräver en känsla för ordens valörer, för grammatiken och dess påverkan av läsarens tolkning av texten. Interpunktioner eller avsaknaden av dem påverkar också läsarens bedömning av både text och skribent.

Konstruktionen av text kan gå till på många olika sätt. Hur man skriver sina texter är personligt och kontextbaserat. Svårast är nog att skriva texten linjärt och ha alla delar med korrekt från början till slut. När en text ska skrivas behövs en planering av hur texten ska vara uppbyggd, hur den ska börja och sluta, vilka personer som befolkar texten och vad som ska hända. För att kunna skriva en bra text behöver skribenten en god förmåga att förstå andra människors perspektiv både för sina val av ord och för att språkligt föreställa sig hur ett riktigt samtal låter. Skribenten behöver både in- och ut-texter (Liberg, 2006) eftersom dessa fyller olika funktion för skribenten. In-texterna är de kom-i-håg-texter som skribenten gör åt sig själv för att minnas sina beslut och ut-texten är den text som skrivs för läsaren. Tillsammans skapar dessa en kommunikativ kedja av skrivhandlingar menar Liberg (2006, s. 153f). Det betyder att när läraren är elevtextens enda mottagare blir kedjan kort. Om däremot elevens första text betraktas som en in-text, som en början på ett skrivarbete, då kommer ut-textens utformning att vara ett mer självständigt arbete och självständiga elevtexter är en målsättning. Om dessutom den första texten som skrivs behandlas muntligt tillsammans med andra elever i ett varligt och ansvarstagande samtal för att därefter få en ny

skrivomgång, då kommer texten att bli ännu bättre och än mer självständig. En text som skrivs från A till Ö i en linjär tanke är en mer komplicerad process för skribenten än en text som byggs med flera skrivtillfällen i den ordning som skribenten behöver.

I skolan arbetar elever med flera former av texter, flera sätt att återge, berätta, beskriva, instruera, argumentera och förklara, helt enligt läroplanernas intentioner. Pojkar är sedan länge bekanta med narrativa genrer i form av företrädesvis sagor och muntliga berättelser medan faktatexter kan ses som en nyinlärdd och skolanknuten genre (Reichenberg, 2006). Stoffet som ska ingå i texten bör vara internaliserat med skribentens tänkande annars kan detta att skriva något nyligen inlärnt resultera i ren dressyrtext eller imitation, beroende på vem som skriver och på de förkunskaper som ingår (Liberg et al., 2010, s. 78-79). Texten frigör sig då inte från förebilden eftersom skribenten inte hunnit tänka igenom, skapa sammanhang och komma till egna slutsatser.

Allra sist i nationella provets instruktioner står det: ”Samla in texterna obearbetade. Om någon vill fortsätta med berättelsen en annan dag ska texten kopieras innan den återlämnas för fortsatt skrivande. Bedömningen ska göras av ursprungstexten” (Skolverket, 2008b, s. 12). Om pojkarna har meddelats detta i förväg eller ej är den enskilda lärarens beslut. Skolverket (2008b) har bestämt att läraren ska göra bedömningen på den text pojken skrev först på provet. Det kan vara överväganden om att bedömningen ska vara mer rättvis, att elever bedöms lika i hela landet, som ligger till grund för beslutet (Lundahl, 2009). Skolverkets (2008b) uttalande att provsituationen ska vara som en vanlig skoldag kan också finnas med i den här tanken. Om Skolverket (a.a.) anser att detta är en vanlig hantering av texter, att de skrivs och lämnas in obearbetade, då är det deras uppfattning om skrivande på prov. En annan orsak kan vara tanken att prov mäter det som finns i elevens huvud vid provtillfället. Inget utanför klassrummet får påverka elevens tankar och därför ska bedömningen göras på den ursprungliga, den första, texten. Den idén medför också att samarbete inte ska förekomma på prov, vare sig i klassrummet under provet eller utanför klassrummet. Därmed faller också textrespons som funktion eftersom det kommer att betraktas som otillbörlig hjälp.

Garme konstaterar att i ”textens slutversion ska också formfel, stavfel och skrivfel korrigeras” (2010, s. 45). Garme beskriver Gibbons tänkande enligt följande: ”Systematiska modeller för att utveckla elevers skrivande betonar funktion – det är viktigare att uttrycka det man vill än att vänta tills man kan göra det felfritt (...) Men formen kan inte skiljas från innehållet om budskapet ska gå fram. Form och innehåll är ömsesidigt beroende – skribenten arbetar med en form, en genre, som ska bära fram innehållet” (Garme, a.a.).

Barton och Hamilton (2000, s. 7) skriver om hur skrivande startar som en social praktik med en sammanhållande länk mellan läsande och skrivande.

Deras utgångsläge är att barn skriver och läser redan då de själva beskriver sig som skrivande och läsande personer även om omgivningen inte ser aktiviteten som annat än påbörjad eller under utveckling. Ivanič skriver att många "literacy events is a mixture of written and spoken language" (1998, s. 9). De menar att det är skillnad på text beroende på i vilken domän den är skriven. Domäner definieras i minst tre olika slag för skriven text; hemma, i skolan och på arbetet. Hemmadomänen styrs av att den har kända läsare medan arbetsdomänen har okända läsare som mottagare av text. I skoldomänen är normen att läraren läser elevernas texter och denne är inte en okänd läsare.

Formen eller genren som en del av innehållet är ett holistiskt sätt att se på text. Om ett nationellt prov ska bedöma slutresultat utifrån den första texten som om den vore den sista textvarianten där samtliga varianter av fel ska bedömas, trots att eleven då bedöms på ett obearbetat råmaterial, en in-text, så ger provet inte pojarna en rejäl chans att skriva den bästa texten de kan. I en vardaglig skolsituation skriver elever många olika texter och ger varandra respons, samtalar om texter, samarbetar om innehållet och läser gemensamt. I en sådan skolvardag är eleverna inte vana att lämna ifrån sig en obearbetad text för bedömning. Alla skribenter, även grundskolelever, bör ha goda läskamrater (Dysthe et al., 2002) som ger relevant respons innan texten lämnas in för bedömning.

Provkonstruktörerna påstår att regelverket för provet är det rådande arbets sättet i skolorna (Skolverket, 2008b). Enligt Borgström och Yassin (2010) råder flera parallella uppfattningar om prov i skolan och dessa drar inte riktigt jämnt, vare sig om utrymmet eller om statusen. Å ena sidan ska elever arbeta enskilt och under tystnad medan provet å andra sidan ska genomföras som en helt vanlig lektion där elever samarbetar och samtalar för att lära sig något. Dels ska den enskilde elevens kunskaper bedömas ha nått de nödvändiga kunskaperna, dels bedöms hur eleven kan använda kompetensen han (eller hon) har i ett socialt och kreativt sammanhang. Det är produkten utförd vid ett tillfälle, det första och enda tillfället, som ska bedömas. Provet förväntas inte ha flera utkast eller in-texter, som texter har med skrivprocess som arbetssätt. Provet har en produktorienterad tanke att det första utkastet också är slutprodukten. Detta innebär att de elever som brukar skriva i en process inte arbetar på prov så som de vanligen gör, vilket det står i instruktionerna att eleverna ska göra: "för att proven ska komma in på ett naturligt sätt i undervisningen" (Skolverket, 2008b, s. 1). Heilä-Ylikallio (2010, s. 16) skriver om att kunna redigera sin text. Detta tolkar jag kan betyda att skriva om, att göra flera utkast, att förändra sin text och att det första som skrivs inte är slutprodukten. Det är en allt vanligare arbetsmetod även bland yngre elever, mycket tack vare datorskrivandet (Heilä-Ylikallio, 2010, s. 16) och ger skribenter möjlighet att enkelt förändra och förbättra sina texter.

Det finns självklart skribenter som skriver sina texter från början till slut i ett enda skeende. Lika vanligt är att skriva inifrån och ut eller från ena hållet till det andra och vandra runt i texten ett tag innan den blir klar. Färre personer skriver från början till slut när ordbehandlingsprogram och datorer används eftersom de ger skribenter frihet att tänka och arbeta icke-linjärt. När skribenten återvänder till sin text och skriver vidare med nya, responderade och kritiserade tankar, då blir texten bättre än utan hjälp av en utomstående läsare. I provsituationen ska texten bedömas när skrivtiden är över, vilket ger ett mindre genomarbetat och troligen ett sämre resultat.

Lundahl (2009; 2011), beskriver att prov kan vara flera saker samtidigt. Prov kan bedöma något redan inlärt eller bedöma kreativitet, bedöma det sammanlagda eller bedöma hur kunskaper och färdigheter används över lång tid. Allt kan inte ett enda prov bedöma. Genom att skapa ett prov som ger utrymme för att lära sig nya saker, skapa nya ord, texter att blanda tidigare kompetenser med de nya som provets bakgrundsmaterial ger, så kan eleverna nå högre kvaliteter. Då kan ett lärande ske också på ett prov, anser Landahl.

Provets konstruktörer försöker få bort både tid och pressen från tid från provet, trots att tid skrivs ut som begränsning av arbetets varaktighet. Instruktionen (Skolverket, 2008b, s. 3) anger att tiden för arbetet inte är avgörande. Elever ska kunna skriva provet i sin egen takt och avsluta när de anser sig vara färdiga. På annan plats i anvisningen står det trots allt en beräknad tidsangivelse för provet. Tid är något som hela tiden markeras och påverkar människans beteende, och även om ingen klocka tickar så märker människor att tiden går (Jönsson, 1999). Tiden markerar också en slags gemensam tanke om hur prov genomförs.

Sammanfattningsvis kan sägas att den sociokulturella tanken om att skriva är att skrivprocessen tar tid, eftersom omskrivningar, genomläsningar, någon annan som läser texten och förhoppningsvis ger respons, alltsamman tar tid. Processen ökar förmågan att skriva. Produkten kan vara ett mål men texten är inte färdig förrän den genomgått fler moment av in- och ut-skrivande.

3.4.4 MOTTAGARMEDVETENHET

Texterna som skrivs av pojkar på det nationella provet ska skrivas utifrån provets kriterier så att lärare kan bedöma texten. Textens kommunikativa funktion i form av mottagarmedvetenhet måste undersökas, eftersom texter skrivs på ett prov för att någon ska läsa, förstå och dessutom bedöma dem.

Pojkars uppfattning om vem som ska läsa texten kan påverka deras skrivande beroende på pojkens mottagarmedvetenhet. Skjelbred (2009), forskar om text och beskriver att när skribenten gör sig en bild av den som ska läsa texten genom att söka och få fatt i en mottagare visas mottagarkompetensen. "Skrivande i reella kommunikationssituationer där eleverna utmanas att

skriva med en mottagare i tankarna, förekommer inte ofta i de undersökta läromedlen, men det finns några exempel” (Sjebred, 2009, s. 183). För detta krävs en annan kompetens än då eleverna exempelvis svarar på frågor om en given text. En text kan vara eller inte vara mottagarinriktad (Keene & Zimmerman, 2003) och blir därigenom skriven med eller utan bakgrundsförklaringar, beroende på hur skribentens och läsarens kunskap i frågan överensstämmer. När en text inte träffar mottagarens förståelse behöver läsaren använda sig av nya strategier för att förstå innehållet. Lindholm skriver att pojkar verkar ha svårt ”att skriva in en läsare, ett textdu, i sina texter. Lärarna borde antagligen mer ta fasta på den pragmatiska kvaliteten i elevtexter i stället för att diskutera normbrott” (refererad i Heilä-Ylikallio, 2007a, s. 2).

Elevers uppfattning och medvetenhet om en mottagare diskuteras av Berge (2005) och Evensen (2006), som i sina respektive avhandlingar av norska elevers texter på nationella prov funnit att det finns skillnader i pojkars och flickors sätt att hantera sina tänkta mottagare. Berge (2005) kom i sin undersökning fram till att mottagarmedvetenhet är en underskattad del av skrivkompetensen. Om det alltid är endast läraren som läser det eleverna skriver så finns inga alternativa mönster för mottagare som eleverna känner till, menar Berge. Libergs (2007) uppfattning om mottagarmedvetenheten är också att eleven i skolan vanligen skriver med läraren som mottagare. Ekvall (1997) och Langer (1995/2005) menar att elever saknar mottagarmedvetenhet när de skriver texter i skolan. Chrystal och Ekvall (1999) undersöker elevers inställning till narrativer. De visar att elever kan ha flera olika föreställningar om vad en narrativ text är, hur den ska revideras och göras bättre men att en läsare ska förstå, ta till sig argument eller andra kommunikativa funktioner är inte elevernas krav eller önskemål på texter. Berättelsen som eleverna skriver i studien, ska läsas av skribenternas kamrater och när forskarna lägger till en mottagare som en variabel till Labovs beskrivning, visar det sig påverka skribenternas texter. Att ha kamrater som mottagare är en helt annan sak än en lärare som mottagare, menar Chrystal och Ekvall (1999). När elever skriver texter (Ekvall, 1997), finns inte alltid känslan för hur mottagaren ska förstå det skribenten har i sitt huvud. När det språket skulle kunnat uttrycka saknas så kan det ses som att skribenten inte hade en mottagare i åtanke eller inte hade språk- och skrivkompetens nog. Elevers sätt att skriva förändras och påverkas av en ökande grad av medvetenhet om mottagaren (Ekvall, 1997; Chrystal & Ekvall 1999; Berge, 2005; Langer, 1995/2005). När nationellt prov skrivs krävs flera skrivkompetenser där mottagarmedvetenhet är en av dessa.

Vad gäller mottagarmedvetenhet skriver Ekvall (1997) att gymnasieelever vet förvånansvärt lite om vem som läser deras text och när de medvetandegörs om vem eller vilka som kan vara presumtiva läsare, påverkas texten

väsentligt. Enligt Reichenberg och Axelsson (2006) kan elever uppfatta att texter varken har avsändare eller författare. Särskilt bland svaga läsare och skrivare uppfattas i stället den egna läs- och skrivbristen som enda orsaken till problem. Att se bristen enbart som egna tillkortakommanden ger en annan bild av problemet än om andra delar i skrivprocessen fokuseras. Om eleverna i stället får hjälp att synliggöra en mottagare kanske läsandet och skrivandet skulle få andra dimensioner, diskuterar Reichenberg och Axelsson (2006).

Det har betydelse för skrivandet att skribenten har en medvetenhet om sin mottagare. Jönsson (2007) belyser detta i sin avhandling.

Det blir också synligt att elever använder läsloggarna för att utveckla och pröva sitt skrivande. De laborerar med skrivkonventioner av olika slag, utvecklar en mottagarmedvetenhet och olika grader av distans till texten. Det går att påvisa en utveckling i skrivandet från första till sista läsloggen.

(Jönsson, 2007, s. 132)

Här menar Jönsson att eleverna behöver träna sig så skrivkunskapen och språket utvecklas genom att prova sig fram i texter som inte ska bedömas. Jönsson (a.a.) visar att elevernas skrivande förändras och utvecklas genom mängdträning i läsloggen och att responsen påverkar textens kvalitet.

Att radera text kan vara en markör för mottagarmedvetenhet. Det kan vara ett tecken på medvetenhet om att någon kommer att läsa texten och det kan skapa en osäkerhet hos skribenten. Ormerod och Ivanič (2002) skriver att pojkar kan uppfatta att "[t]he eraser 'wasn't very good'" (2002, s. 99) och fortsätter "[m]any children are keen to use a wordprocessor because it enables them to leave no trace of correct mistakes, or because they think the print looks better than their own handwriting" (Ivanič, 2002 s. 99). I diskussionen konstaterar forskarna att elever har en tendens att välja sina skrivartefakter utifrån vad som passar bäst till textens specifika innehåll. Eleverna väljer bland de möjligheter de har av material och teknologi utifrån ändamålet med arbetet. Även om personliga skillnader som att "some tend to stick to the same tried and tested methods, whereas others are more adventurous in their willingness to try different techniques" (Ormerod & Ivanič, 2002, s.99) så kan medvetandet om en mottagare påverka arbetets helhet.

Langer och Applebee (1987) diskuterade redan 1987 hur texten kan omformuleras om mottagaren byts ut. I skolsammanhang görs vanligen inte elever medvetna om att någon ska komma att läsa texten (a.a.). Dagens unga skribenter vet troligen mer om mottagarens möjligheter att läsa än elever visste 1987 när texten skrevs, eftersom tekniken har förändrats fort. Dagens tioåringar har stor tillgänglighet liksom lång erfarenhet av att både läsa och skriva digitalt med kända likaväl som okända mottagare av texter. Barton et al., (2000) diskuterar hur tekniken förändrat skrivandet och visar den stora

skillnaden för skrivande nu och före den digitala teknikens förenklade tillgänglighet. Ivanič text publicerades år 2000 och för varje dag har unga skribenter än större möjligheter till ett varierat utbud av skrivverktyg. Skolans blyertspenna och fritidens datorbaserade skrivande (Björkvall & Engblom 2010, s. 193 ff.) kan komma att påverka både intresse för att skriva texter och resultat på nationella prov.

Mottagarmedvetenhet är inte en ensidig eller enkel fråga skriver af Geijerstam, därför att det inte endast handlar om vem som ska läsa texten.

En annan del av relationen mellan skribent och text handlar om hur medveten skribenten är om varför texten skrivs, vem som skall läsa den och textens funktion. Detta har studerats bland annat i termer av mottagarmedvetenhet.

(af Geijerstam, 2006, s. 126)

Pojkens uppfattning om varför en text skrivs är minst lika viktig för textens tillkomst som vem som ska läsa texten. En för skribenten känd mottagare påverkar vad och hur texten skrivs. Om pojken skriver en text som en kamrat ska läsa så blir texten annorlunda än om mottagaren är läraren. En mottagare eller läsare kan vara läraren, en annan elev eller i vissa fall en förälder, om möjligheten ges. I en del fall kan det tillkomma andra läsare som skribenten inte vet om, som en forskare. När det finns en tydlig beställare så kan pojken vet och förstå att det finns en mottagare av texten.

Skrivartefakten påverkar hur skribenten uppfattar sitt skrivande. Ju mer van han är att skriva med andra verktyg än blyertspennan, exempelvis digitalt på en dator eller en skrivplatta, desto mer uppfattar han den läsare som finns redan när texten skrivs (Barton et al., 2000, s. 97). Blyertspennan konnoterar en mer privat text än en digitalt skriven text som kan ge en känsla av att fler har möjlighet och kommer att läsa texten. Att texten kan förändras med mottagaren har Langer (1995/2005) tidigare belyst.

Att ett nationellt prov ska bedöma enskilda elevers prestationer är ett provs avsikt. När lärare talar om att bedöma brukar begreppet rätta användas som ersättning för begreppet bedöma. Strömqvist diskuterar "rättnings och bedömning av elevtexter" i de fall läraren väljer att rätta elevtexter rekommenderar Strömqvist två honnörssord "konstruktivt och selektivt" (Strömqvist, 1993, s. 106-118). Även Heilä-Ylikallio (1997) diskuterar begreppet att rätta. Heilä-Ylikallio kommer fram till att begreppet rätta bör bytas ut mot att bedöma, eftersom det faktiskt är det läraren gör mer än just rätta, det vill säga att korrigerar texterna. Om lärare rättar elevers texter så är det läraren som utför skrivarbetet. Elevernas eget lärande underlättas inte alls av att få arbetet gjort. Molloy uttrycker samma sak: "Därmed har läraren utgått från textens brister, en markering som eleven inte kan undgå att notera. Texten har rättats som om den vore en rättskrivningsövning och/eller ett grammatiktest i stället

för att läsas som den kommunicerande text den är” (Molloy, 2008, s. 38). Det är just kommunikation som texterna bör kunna ge, även på ett prov.

3.5 Genrer

För att kunna genomföra undersökningar av pojkars texter fordras teorier och metoder utifrån de val som beskrivs. I valet av begrepp behövs noggrannhet för vad som kan vara bäst och mest användbart för arbetet.

Om jag med genre avser det som signalerar de mål som en text är ägnad att uppnå (Berge, 2010; Selander & van Leeuwen, 1999) kan genrer vara svårdefinierade både till antal och till typ. Genre kan söka släktskap med andra begrepp som diskurs, register och texttyp, emellan vilka gränserna är otydliga, menar Ongstad (1999). Fairclough (1992) ser genre som en del av en social aktivitet och denna formerar hur texter blir till, används och sänds till en mottagare. Han menar också att ”en genre hänvisar till tidigare texter och konventioner. Och den inte bara återskapar och omformar tidigare texter, den föregriper också kommande texter” (Ledin, 1996/2001, s. 22). Liberg beskriver att sociala processer som människor använder för att uppnå specifika mål, exempelvis kan vara att få en annan människa att skratta. ”En genre består också av olika steg som man tar för att uppnå de här målen” (Liberg, 2010b, s.22). Genre var ett litteraturvetenskapligt begrepp som numera används även inom språkvetenskap och andra näraliggande discipliner. Inom funktionell grammatik (Holmberg, Karlsson & Nord, 2011) har begreppet utvidgats och innefattar alla de händelser, både muntliga och skriftliga som människor hanterar och medverkar i (Gibbons, 2010, s. 162). Förr fanns ett normativt tänkande i begreppet genrer (Ongstad, 1999), men det har med tiden kommit att förändras (Gibbons, 2009). Ivanič menar att genrer är ett begrepp som ”refer to ways of using language according to social purpose” (Ivanič, 2012, s. 24). Ivanič visar att avsikten med begreppet genre är att texten skrivs olika beroende på genrens art. ”Hos Bachtin (1997) är genrebegreppet starkt knutet till begreppen adressivitet och yttrande. Genom att, som Bachtin, göra yttrandet till analysenhet blir användandet av språket föremål för analysen i stället för språkssystemet” (Nilsson, 2002, s.96). Detta uppfattar jag som att en text kan vara analysens grund, adressiviteten, som mottagaren och medvetenheten om vem som ska komma att läsa texten. Detta är en naturlig del av analysen av texter.

Ledin beskriver genrer och diskurs, enligt citatet nedan.

En genre eller diskurs ses inte bara eller ens främst som ett samhälleligt villkor som ligger till grund för en text, utan som något som texten är med och (om)formar. Detta kan också uttryckas som att en text är både kontextberoende och kontextskapande.

(Ledin, 1996/2001, s. 4)

Genrebegreppet är en möjlig väg eftersom jag egentligen inte tar ställning till om diskurs hade varit ett användbart begrepp eller inte. Genrebegreppet i sig självt är egentligen diffust och närmar sig begrepp som diskurs och texttyp. Valet av begreppet genre är till för att klassificera och ordna texter i grupper utifrån provets konstruktion. Eftersom denna syn på genrer som ett sätt att kategorisera ofta ifrågasätts (Ledin, 1996/2001, s. 5) och allt mer överges blir det problematiskt att hålla fast vid kulturbundna genrer. Trots det blir genrer vanligen mönster för tanken och horisonter, för tolkning och genrer sätts i relation till förväntade former av text. Texter och genrer förändras och utvecklas menar Ledin (1996/2001). Han menar också att genrebegreppet förändras, och det är i sin tur en väsentlig del av förståelsen av genre som begrepp. Ytterligare en komplikation är att begreppet genre har olika betydelser i vardagsföreställningar och i vetenskap.

Ivanič använder inte gärna begreppet diskurs eftersom det konnoterar ”alla sorters värderingar, övertygelser och vanor, inkluderande men inte strikt inför semiotiska praktiker” (Ivanič, 2012, s. 24, min översättning). Ivanič menar att det ibland kan behövas mer finmaskiga definitioner av begrepp som genrer och diskurs. Begreppet diskurs blir i Ivaničs (2012) beskrivning, det som språket och andra semiotiska resurser har av värderingar, uppfattningar och vanor, inbäddade i sig. Ivanič använder diskurs när hon beskriver hur värderingar, uppfattningar och praktiker vägleder till vissa ageranden eller beslut. Besluten ger vägval eller bortval av språk, ord eller begrepp och Ivaničs (2012) sex skrivdiskurser beskriver lika många uppfattningar om både språk och om text. Eftersom en diskurs avser ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7) behövs flera diskursbegrepp för att beskriva flera olika slags texter (Ivanič, 2004). De språkliga mönster som avgör hur människor förstår, talar och skapar mening om världen och om oss själva grundar sig på vilka begrepp som används och vilket värde som tillskrivs människor.

För att få syn på begreppen genre och diskurs behövs flera läsningar. Ledin visar att en genre inte endast är en klassifikation eftersom en och samma text kan tillhöra flera genrer samtidigt (Ledin, 1996/2001, s. 8). En text kan klassificeras utifrån sin sociala funktion i ett sammanhang (Ledin, 1996/2001, s. 10). Enligt Ledin kan narrativa texter vara både underhållande, argumenterande eller informerande, precis som att den deskriptiva texttypen kan förekomma i alla genrer. Ivanič använder, trots allt begreppet diskurs, men bara när kontexten behöver använda diskurs för att förstå texten på flera sätt.

”Det är viktigt att varna för en alltför statisk och ’sluten’ förståelse av diskurs. Skolans diskurser är ofta sammansatta och ’orena’ och fyllda av många ’stämmor’ ” menar Bakhtin (genom Smidt, 2004).

Att i denna diskussion om genre och diskurs välja ett av begreppen är en grannliga uppgift men jag väljer genrer eftersom både prov och nationella prov har bestämda, men inte helt problematiserade kontexter om genomförande och bedömning. Detta skapar ramarna för fenomenet prov och utifrån prov som nästa begrepp måste begreppsproblematiken gå vidare.

Skolan är fylld av begrepp som genom historien haft en given språklig form, som med exempelvis begreppet och funktionen prov. När nationella proven genomförs påverkas händelseförloppet av flera kontextuella vanor. Skolan, lärare, föräldrar, politiker, myndigheten Skolverket och elever, i den här avhandlingen pojkar, alla har sina respektive förståelser till händelsen prov. Dessa aktörer samarbetar inte alltid med varandra och kan därför både kollidera och avlägsna sig från varandra. I skolan, precis som utanför den, finns traditioner och vanor som lärare och elever, medvetet eller omedvetet, förhåller sig till och vanorna kan ses som mönster och regelbundenheter i människors handlingar. Jag diskuterar, problematiserar och reflekterar över prov utifrån några olika perspektiv, lärarens, elevens och Skolverkets, som behövs för att klargöra förståelsen i analysarbetet. Avsikten att identifiera och beskriva provets resultat i form av de texter som pojkarna skriver kräver en tydlig begreppsförståelse.

En analys som använder genrer som redskap kräver en närläsning av det som kan kallas självklar kunskap. Att inte acceptera det som i dagligt tal kallas för vanligt bondförnuft eller för att vara normalt, det är en nödvändighet i analysens språkuppfattningar enligt Burr (1995). Hon menar att människor alltid är historiskt och kulturellt präglade varför alla handlingar är diskursivt placerade och därför ska ifrågasättas, granskas och betraktas som om handlingarna inte är på förhand givna.

Enligt Fairclough (1992) kan inte textanalys genomföras utan kunskap om bakgrundsfaktorer som klassrummets arbetsklimat som också behövs för att ge ett tillräckligt underlag för en diskursanalys. Kombinationer mellan å ena sidan textanalys och å andra sidan analys utifrån social synvinkel behövs för att få en helhet i analysen, menar han. Om prov rutinmässigt konstrueras som en självklarhet eller som en oproblematiserad företeelse kan detta vara en anledning att undersöka ett prov. Ett prov är både struktur och praktik, dessutom både makt och självklarheter. Om struktur och social praktik ska kunna ifrågasättas krävs inte endast ett lager utan flera lager av kunskaper. Att bedömning av skrivkompetenser sker genom prov och ett sekvenserat undersökande som den enda eller den rätta vägen till kunskapsmätande och kunskapsutvärderande, är värt att problematisera. Helheten i en prestation är

mer än de sammanlagda delarna. Berge (1998) anser att genre är en varaktig uppsättning textnormer, som konventioner om hur texter används och formas. Däri ingår både utformningens kvalitet och innehållet i textens budskap.

Den australiska genreskolan har beskrivits av Gibbons i termer av att varje genre i skolan har "ett specifikt syfte, en övergripande struktur, specifika språkliga drag och den delas av dem som ingår i den kulturen" (Gibbons, 2009, s. 82). De val som görs vid skrivande i olika genrer påverkas av de sammanhang där texten ingår. I skrivandet som genre återfinns olika delar, menar Gibbons (a.a.). Skrivprocessen, det vill säga att skriva en text, börjar oftast med att man förbereder skrivuppgiften. En annan del är att tänka och besluta vad texten ska handla om, vilken genre den ska skrivas i och vilken efterforskning av bakgrundskunskaper som behövs. När texten är klar börjar efterarbetet med genomläsning. Då upptäcks formuleringar som ska skrivas om. Därefter brukar återläsningen vidta som kan ske både enskilt och i grupp. Tolkningsbearbetningen kräver förståelse för genrens roll. I arbetet med att höja kvaliteten på texterna är kamratläsning och samtal varianter som beskrivs (Calkins, 1995; Dysthe, 1996; Keene & Zimmerman, 1997/2003). På prov är det ovanligt att samtala om de texter som skrivs. Prov särskiljer på så vis skrivandets procedurer från det vanliga skolarbetet. Att skolans skrivarbete inte är standardiserat och sker på ett och samma sätt överallt gör att Skolverket inte kan förmoda och förutsäga vad som är vanligt.

Jag tolkar in en kritik mot den processorienterade skrivpedagogiken som framförallt betonar den inre upplevelsen av skrivprocess som en väg till bättre texter och större skrivmedvetenhet. Dessutom ägnar sig elever i skolan framförallt åt en genre, den narrativa, medan genreskolan vill att elever ska få träna sig att skriva i fler genrer explicit och på ett språkintegrerat sätt (Hertzberg, 2006). I den här argumenteringen ingår att det är bra med undervisning om genrer därför att det förbättrar elevers resultat i skrivande. Elever ska inte på egen hand ta reda på hur en text ska byggas för att ingå i en genre utan elever ska få undervisning om detta, enligt Gibbons (2009). Även genrepedagogiken har fått en del kritik, dels för att vara allt för lärarstyrd, dels för att den använder starkt standardiserade och konstruerade textmodeller, vilket inte ger elever möjlighet att skriva intuitivt och utforskande. I kritiken ingår att bedömningar av texter är för ensidigt fokuserande på språk- och strukturanalys (Hertzberg, 2006). Genrepedagogikens principer genljuder i nationella provets struktur.

När en rådande uppfattning beskrivs som, och betraktas som, en sanning behöver den granskas. Prov, och särskilt nationellt prov, är en arena där traditionens praktik möter nya och kritiska frågor. För att knyta diskursbegreppet till text och till skrivande i skolan kan Ivaničs (2004) förklaring användas. Kress (2003) har tillsammans med flera medforskare utvecklat teori

och metod för analys av texter där andra semiotiska system än den alfabetiska används, som exempelvis bilder. Relationer mellan språk och bild kan därmed undersökas på olika sätt. Även praktiker av andra slag, som till exempel ljud, kan ingå i textens formuttryck. Det som ska analyseras i texten existerar samtidigt på flera andra nivåer.

Genom att arbeta och undersöka det som faktiskt skrivs eller sägs kan olika kontextuella verkligheter framträda. När verkligheter nära forskarens egen kultur undersöks, visar det sig att det till synes självklara är speciellt svårt att genomskåda. Som grundskollärare och lärarutbildare är jag en del av skolans kulturella gemenskap och måste därför förhålla mig till det jag undersöker med båda mina tillhörigheter, lärarens och forskarens. Dels för att se skolans provkultur i ett forskarperspektiv för att upptäcka strukturer, och dels för att genomskåda det för givet tagna. För att se professionens invanda tankegångar har en kritisk och medveten process varit av vikt. I det självklara ligger viktig och inarbetad kunskap om professionen och dess vanor, som inte alls ska föräktas som kunskapsbas, men som ska ifrågasättas.

Valet av analys är avhängigt materialet, anser exempelvis Howarth (2007), vars grundtanke är att det specifika forskningsproblemet ska visa vägen.

På det nationella provet ska elever skriva texter i minst två genrer, narrativa och deskriptiva. Återberättandet kan ses som en tredje och fjärde genre. Provet bedömer två sorters återberättande, dels den narrativt återberättande texten, dels den deskriptivt återberättande texten. Detta skulle kunna räknas som fyra varianter, som fyra genrer, eller så blir de fler, beroende på hur genrer definieras. Om, exempelvis, skrivdonen utgör en del av genrebestämningen så kommer texter skrivna med penna att vara en annan genre än de skrivna med tangentbord/pekplatta. Om muntligt återberättande texter är en annan genre än skriftligt återberättade texter så blir de återberättade texternas genrer fler, kanske fyra, fem eller fler. Genrer kan definieras på många sätt men Skolverket har gjort sina begränsningar tydliga för det nationella provets del.

Instruktionerna på provet skiljer sig inte nämnvärt mellan de efterfrågade genrererna, men tillräckligt för att visa vilken genre som efterfrågas. Berge (2005a) beskriver text i skolan som en skolanpassad genre kallad uppsats. Den australiensiska genreskolan definierar textanvändning i skolan som ”återgivande, beskrivande, instruerande, argumenterande och förklarande text” (Liberg, et al., 2010, s. 34). Insatserna att förändra skolans gamla begrepp uppsats (Berge, 2005b) till genrer både syns, påverkar och tydliggörs i begreppsförändring, både i den norska och i den svenska läroplanen.

I dag har genren 'uppsats' i norskkämnet ersatts av en mångfald av genrer men det kan alltså vara relevant att fråga sig om det finns speciella genrer som

elever och lärare uppfattar som 'typiska för norskämnet', liksom när och hur barn i så fall möter och lär sig att bemästra dem.

(Smidt, 2009, s. 34)

Delar av både den australiska genrepedagogiken och det norska processkrivandets metodik finns implicit i provets konstruktion, till exempel genom att eleverna ges förförståelse till det som ska läsas och skrivas om. Trots att det tidigare varit stridigheter mellan genre- och processpedagogiken kan nationella provets uppbyggnad visa att båda använder sig av samma tanke: förförståelsen. Enligt Hertzberg (2006) har något motsatsförhållande egentligen aldrig förelegat. Förklaringar till hur en genre är uppbyggd och beskriven gör varken till eller ifrån, eftersom en genreöverträdelse genast märks (Gibbons, 2009).

Skrivande kan beskrivas och kategoriseras utifrån flera sätt visar Martin (1993), som delar upp texthantering i fem progressiva kategorier:

1. Ämnesinriktad text av beskrivande och förklarande slag kan dels vara
 - a. sammanhängande text och
 - b. fragmentarisk text (korta meningar innehållande fakta och listor)
 - c. multimodal text (skriva till och med bild, tankekarta och liknande)
2. Skrivande utifrån aktiviteter
 - a. försöksrapport
 - b. korta formuleringar (hypoteser och frågor)
3. Utredande texter
4. Kopierande skrivande (skriva av, svara på lärobokens frågor)
5. Kreativt skrivande (berättelse, dikt, intervju)

Martins (1993) kategorier för skrivande kan användas för de deskriptiva provtexternas frågeställningar som passar både under rubrik 1. Ämnesinriktad text av beskrivande och förklarande slag, och under rubrik 2. Skrivande utifrån aktiviteter, det vill säga ämnesinriktad text av beskrivande och förklarande slag. På nationella provets deskriptiva texter kan rubrik 4. Kopierande skrivande, också förekomma. Uppgiften på nationella provet är att skriva "en text som beskriver hur hästar, elefanter och schimpanser använder sitt språk på olika sätt" (Skolverket, 2008b, s. 20). Det ger eleverna uppgiften att skriva en deskriptiv text där det också kan finnas förklaringar. Däremot blir det svårare att genomföra en text utifrån aktiviteter (det vill säga rubrik 2, ovan). En utredande text verkar vara för komplicerad för årskurs tre.

I nationella provet liksom i kursplanen för årskurs 3 finns krav på elevers genremedvetenhet i sitt skrivande. Jag tillåter mig en reflektion om instruktionerna på nationella provet: en deskriptiv text förklaras med att den inte ska vara "en saga eller berättelse" (Skolverket, 2008b s. 20). Med den här negativa instruktionen vad en deskriptiv text inte är får eleverna börja sitt

skrivarbete. Här utgår instruktionen från att den narrativa genren är välbekant och därför kan användas som negativ instruktionsmall. Att förstå skillnaden mellan två helt olika typer av text kräver kulturell kunskap, det vill säga en lärares yrkeskunnande (Heilä-Ylikallio, 1997, s. 64; Liberg, 2009, s. 57). Detta i sin tur kräver förståelse för skillnader i uttryckssätt i text, och skillnader i hur texter fångar läsarens intresse beroende på hur det skrivs och vilken genre som avses. Även små barn vet att en önskelista inte är en saga, att en dinosaurie kan beskrivas både som ett naturfenomen och som en sagofigur (Liberg, et al., 2010). Nationella provets båda ingångar är därmed inte helt okända som litteraturgenrer, men kanske är de okända som skrivgenrer, vilket är problematiskt ur ämnesdidaktisk synvinkel.

Martins kategorier kan kopplas till de förklaringsmodeller som Berge (1988) formulerat om den norska skolan. I skolan är texter annorlunda än på andra ställen i samhället. Berge framhåller att ”lärares skrivnormer skiljer sig från andra professionella skribenters normer” (Berge, 1998, s. 65). Texten är styrd av uppgiften och elevernas disposition av texten följer instruktionen, menar Berge, som har undersökt norska gymnasieelevers texter. Berge (2005b, s. 189) konstaterar att alla elever i det norska gymnasiematerialet klarar av att berätta muntligt. Däremot finns det stora kvalitetsskillnader i hur elever skriver resonerande texter. Berges tankar om skrivnormer handlar dels om norska förhållanden och dels om äldre elever än de svenska pojkar i tioårsåldern, vars texter jag undersöker, men det verkar finnas en jämförbarhet och genomskinlighet mellan dessa normer trots skillnader både i ålder och nationalitet.

Berge (1998) skiljer mellan tre skrivhanteringar: strategiska, rituella och kommunikativa. Utifrån detta menar Berge att han kan beskriva fem olika sorters kommunikativa handlingar; påståenden, kvalificeringar, direktiv, kommissiver (förpliktelse) och expressiver. Andra fördjupningar inom genreområdet ger Selander och van Leeuwen (1999). I deras översikt över textgenrer anser de att det finns rena genrer och mellanformer. ”Även de mest faktaorienterade texter har en socialiserande potential” (van Leeuwen, 1999, s. 177). Selander och van Leeuwen delar upp texter i fyra genrer: förklarande, övertalande, berättande och instruerande. Dessa kan kombineras och blandas beroende på praktikens krav. De fyra genrerna har vissa särskilda karaktäristika. I den förklarande textgenren skrivs verben i presens och de ”används för att beskriva, definiera och förklara” (a.a.). I den övertalande genren ställs mottagaren i centrum där den typiska utsagan är en bör-utsaga, medan den instruerande genren ger instruktioner i kronologisk ordning, gärna steg för steg. Den berättande genren använder vanligen direkt tilltal men med verben i preteritum. Dessutom kan genrer blandas inom andra vetenskapliga discipliner där en text kan tillhöra flera genrer samtidigt. Berge (2007) anser att en

text kan vara en blandgenre, som kallas en skolgenre, eftersom den är vanlig i skolan men ovanlig utanför densamma.

Eftersom genomförandet av provet inte är det som undersökts här utan endast de texter som är skrivna på provet är inte diskursanalysen mitt redskap, utan genre är begreppet jag använder. Begreppet genre behövs i arbetet med pojkars skrivande på nationella provet, därför att provet mäter och prövar elevers kunskaper i genrer.

3.6 Intertextualitet

Inom både litteratur- och språkvetenskap återfinns begreppet intertextualitet både som funktion och begrepp. Genom att skilja mellan olika typer av intertextualitet kan relationer mellan dessa också uppstå och Fairclough (1996/1996 s. 10) har sökt strukturera med begreppen 'manifest intertextuality' som avser att en annan text finns tydligt markerat med citattecken eller andra språkliga markörer. Medan "interdiscursivity" (a.a.) markerar genrer, stilar och mer underliggande konventioner. Jag använder alltså ett begrepp som tillhör flera vetenskapsområden för att söka skrivkompetenser i skrivna pojktexter. När texter syns i andra texter finns det funktioner, anledningar och dessa kräver val och kunskaper av skribenten.

Intertexter är inte riktigt detsamma som inferenser, men dessa ger möjlighet att förutsäga texters innehåll, att diskutera med författaren och de fungerar som ett sätt att expandera texten genom läsarens egna associationer i form av textkunskaper och av livet i sig. Rosenblatt (2002) talar om det viktiga i förmågan att läsa bortom, under och mellan raderna, det vill säga som en inferens, vilket är en svår konst som kan beskrivas på olika sätt och användas som en kompetens vid analyser av texter. Keene och Zimmerman (2003) beskriver inferenser som

... ett verktyg för att överskrida texten och fungerar som hävstång för tidigare kunskaper. Genom den sammanbinds läsarens slutledningar utifrån texten med hans eller hennes samlade livserfarenhet och kunskap. Utan inferens skulle vi kanske vara dömda att endast komma ihåg telefonnummer, låskombinationer och namn på växter.

(Keene & Zimmerman, 2003, s. 172)

Inferenser, som finns inom litteraturvetenskap, kan jämföras med begreppet intertextualitet. Olsson och Vincent skriver att det används för att "förklara vad en text är, hur den skapas och hur den läses" (Olsson, Jovanović & Vincent, 1984, s. 155). "En författare som arbetar medvetet intertextuellt går alltså i dialog med en tidigare kollega genom att till exempel fördjupa sig i en litterär persons bakgrund eller framtida öden" menar Kjersén Edman (2011, s. 9). Med hjälp av begreppen för intertextualitet finns möjligheten att beteckna

det som i en text på något sätt refererar till andra texter, som ”en mosaik av tidigare texter och att dessa övergångar sker enligt ett antal möjliga transformationer” (Olsson, Jovanović & Vincent, 1984, s. 158). Hur texter griper in i varandra har beskrivits av Nikolajeva som att det ”innefattar element som parodi, litterära allusioner, direkta citat eller indirekta hänvisningar till tidigare texter, förvrängningar av välkända motiv, och så vidare” (Nikolajeva, 2004, s. 240). Att intertextualitet (Aamotsbakken, 1997) återfinns i litteratur som vänder sig till en vuxen publik, det är läsare vana vid, även om de lägger olika betydelse i dem. Att det finns intertextualiteter i barnlitteratur har en annan betydelse; där betraktas intertextualiteten som en ”nästan outhärlig del av texten”, menar Nikolajeva (2004, s. 240) och beskriver att i barnlitteraturen betraktas intertextualitet ibland som ”hjälplos imitation” (a.a.). Det kan också betraktas som en slags läsanvisning eller en form av förklarande text. När en barnboksförfattare hänvisar läsaren till en tidigare bok ”skapas en kontinuitet” skriver Nikolajeva (2004, s. 240). Även om läsaren är ett barn som inte känner till alla intertextuella signaler som kan finnas i barnböcker och därför inte kan delta i hela dialogen som texten inbjuder till, existerar intertextualiteten i alla fall.

Intertextualiteten fyller också den dubbla funktionen att både ge det läsande barnet och den vuxne läsaren, nya tankar i form av referenser. De båda läsarkategorierna får både gemensamma upplevelser och olika uppfattningar av texten. Intertextualitet kan vid en omläsning med ny förförståelse visa hänvisningen tydligare och påverka läsarens uppfattning om texten i en ny riktning. Ongstad beskriver intertextualitet som följer.

... intertextualitet egentlig kan ha mange mulige og sterkt blandede kilder. Nasjon, kultur, epoker, generasjoner, kjønn, dialekter, fag, vitenskaper, klasser og medier skriver seg på ulike måter og i ulik grad inn i et folks og i en persons språk og væremåter.

(Ongstad, 2012, s. 42)

Så självklart kan intertextualitet vara en svårfångad kompetens när jag söker den i pojkarnas texter eftersom jag som läsare ju är grundad i min kultur, min generation, mitt kön och så vidare. Eleven som skriver har sina ingångar till en och samma text likaväl som till texter jag kanske inte ens vet existerar. I Jönssons avhandling (2007) beskrivs barns intertextualiteter.

Ett resultat jag tycker mig se av arbetet är förutom att eleverna blir allt bättre berättare, att de använder berättarmönstren när de skriver egna texter, att de ofta gör intertextuella kopplingar och att de gärna återvänder till dessa böcker när de ska läsa på egen hand.

(Jönsson, 2007, s. 16)

Jönsson visar några exempel på elevers intertextuella kompetenser när de skriver texter själva. Dessa kan eleverna använda vid samtal om texter som de har läst, skriver Jönsson (2007, s. 243). Liberg (2003) visar att fenomenet förekommer i barns texter.

De erfarenheterna utgör stöd för de texter som de skapar i klassrummet. Barnen ingår i sitt skrivande i dialog med och i ett intertextuellt förhållande till de texter, de kulturella artefakter, de mött i andra sammanhang.

(Liberg, 2003, s. 18)

Liberg ger en entydig och kortfattad beskrivning av elevers intertextualitet. Aamotsbakken (1996, s.6) däremot beskriver intertextualitetsbegreppet som flertydigt avseende både det explicita och det mer implicita hos begreppet. Aamotsbakken menar att först kan undergrupperna explicit; intenderte (avsiktlig) liksom implicit; ubevisste (omedvetet) definieras. I den explicita formen placeras därför titlar, huvudpersoners namn, citat och annat tydligt och utläsbart som textreferenser. Den implicita intertextualiteten kan handla om inlån från andra texter som inspirerat eller som bara hänvisat till en annan text. Detta kan ibland ligga så nära originalet att plagiatet är snubblande nära och påtagligt. För att den egna texten ska vara riktigt äkta behöver det finnas en känsla hos skribenten för intertextualitetens påverkan. Aamotsbakken menar att intertextualiteter ibland kan få större påverkan på texten än författaren haft för avsikt. Det kan påverka den egna texten till oönskade effekter, fortsätter Aamotsbakken (1996, s. 7). Den inlånade texten kan sätta den egna texten i relief eller göra den självlysande och transformerande till följd att författarens egen roll reduceras. Författarens egen text kan hamna i skuggan av intertexten genom läsarens medskapande läsning, menar Aamotsbakken.

Både inferens och intertextualitet är alltså metatextuella begrepp för att kunna diskutera texters hänvisningar men båda är trubbiga och ganska oprecisa begrepp. I intertextualitetsbegreppet finns också paratext (Genette, 1997), vilket är ett mer övergripande begrepp som innefattar läsarahänvisningar, fotnoter, för- och efterord samt illustrationer och exempelvis titlar. På det viset kommer alla texter att överhoppas av hänvisningar, ordlekar, citat och metaforiska begrepp därför att texten som konstruktion inte är en text utan flera, fortsätter Genette (1997). Om intertextualiteten har en avsikt att styra läsarens upplevelse av textens paratexter kallar Genette detta för arketextualitet, vilket skulle vara en mer explicit och tydligt utnyttjad variant av

intertextualitet. Jag använder inte begreppet paratexter eftersom arbetet behandlar helt unga skribenter som inte på ett övergripande sätt manipulerar sina läsare genom medvetna stildrag och hänvisningar. I begreppet intertextualitet ses texter i förändring där varje text bygger på delar av andra texter. Genom intertextualitet kan texter både reproduceras, det vill säga upprepas utan att förändras, och nyproduceras det vill säga sättas samman på nya sätt.

Intertextuella texter har också en kommersiell aspekt, påpekar Fast som skriver "[b]arnen rör sig bland texter och artefakter som har stor global publik, där de vuxna ofta manövreras ut" (Fast, 2007, s. 180). Detta uppmärksammar även de så kallade kunskapsöversikterna från Skolverket (2006c; 2007a; SOU 2010:53). "På den 'språkliga marknaden' (Bourdieu, 1984) som är skolans har man i de här fallen andra utgångspunkter än det barnen fått med sig via den populärkulturella textvärlden" (SOU 2010:53, s. 128). Att skolans kultur och livet utanför den hanterar och värderar kommersiella texter på olika sätt kan ha betydelse för eleverna och för bedömningen av deras texter.

Aamotsbakkens (1997) fyra kategorier för användningar av intertextualitet kan användas för att kategorisera pojkars texter enligt nedan.

1. För att, helt eller delvis, berätta den historia de har sett eller hört, och skriva av samt återberätta i sin helhet eller som en del av berättelsen.
2. Att använda huvudpersonens namn eller filmens miljö för att göra en egen historia på basis av den kända berättelsen som då får lite utvidgningar och tillägg.
3. Att ge metaforer, eller andra användningar av ord ett nytt liv.
4. Att placera en avslutningsmening som härstammar från de sagor och berättelser som pojken har hört som litet barn många gånger förut som det slut på berättelsen som gör att slutet är en genretillhörighet. Snipp snapp snut nu var sagan slut, är ett sätt att avsluta oavsett vilken genre som resten av berättelsen är skriven i. Att sagan och dess form kommer in i flera av texterna behöver inte betyda att det är en saga. Att börja en berättelse med Det var en gång, eller avsluta med ...och så levde de lyckliga i alla sina dagar, är repetitiva textfragment som följer med som reminiscenser av annat textarbete, och som till och med kan vara avancerade blinkningar till läsaren.

Intertextualitet kan påverka läsaren att tänka i egna intertextuella sammanhang även i sitt skrivande. Aamotsbakken beskriver den medvetne skribenten som skriver in citat, titlar och allusioner så att textöverföringen sker med tydliga referenser till tidigare texter men även outtalade textmönster som ger läsaren en känsla av att detta har lästs någon annanstans (Aamotsbakken, 1997, s. 14).

3.7 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan sägas att kompetensen att skriva texter är en bred, omfattande och komplicerad företeelse som pågår på flera arenor, med flera samtidiga nivåer, med varierande mottagare och detta kan ske på ett prov och arbeta i orkestrerad otakt (Evensen, 2006). Skrivkompetenser är uppbyggda av differentierade och divergerande perspektiv som ger flera möjligheter att läsa en och samma text. En text kan läsas olika beroende på läsarens läsvana, kunskapsbakgrund och förståelse samt på hur begreppet text definieras, och på hur läsaren tänker om texten som informationsbärare så förefaller text bli olika till sin tillhörighet. En annan viktig dimension är att processen att skriva skiljer sig åt mellan skolans vardag och prov. Texten får varierande förmåga att kommunicera med omvärlden beroende på skribentens förmåga att processa sin text. Hur den sociokulturella (Smidt, 2009; Säljö, 2000) positionen för texten påverkar skribentens uppfattning om text, skrivande och om prov är en fråga som diskuteras i den här delen av avhandlingen. När textens literacyfunktioner bedöms kommer andra och högre nivåer än enbart ortografisk nivå att vara bedömarens läsnivå. Genom intertextualiteten kan andra texter skrivas in i den egna, att dra nytta av och omvandla text till sin egen, nya text, ingår i en modern skribents kompetenser. Om fler skrivkompetenser än de explicit utskrivna i provinstruktionerna får räknas in i bedömningen så förändras textens kvalitet. Därför är det viktigt att text ses med större öppenhet och med fler kvalitativa kravnivåer än endast språkriktighet. Text kräver en speciell tanke för vad slags skrivande som kallas kompetenser.

Hagberg-Persson, Berg & Lagrell, (2010) beskriver genom fältstudier hur det gick till i de klasser som besöktes. Att visa exempel på hur arbetet genomförts, menar Hagberg-Persson, går bra, men däremot kan inget generellt sägas om alla klassers arbete (Hagberg-Persson et al, 2010, s. 69). Borgström och Yassin (2010) visar med videoupptagningar att instruktionerna för provet hanteras och genomförs på varierande sätt vilket ger helt skilda provsituationer, och visar att prov inte är samma sak i varje klassrum.

Vem är mottagare av en text som skrivs på ett prov och vem skriver elever till om de inte ser någon mottagare alls? Jag har beskrivit att skrivande inte så ofta sker i ett vakuum från skribenten till sig själv, liksom att en mottagare påverkar textens utformning och de språkval som görs. När det finns en mottagare påverkar det textens utformning. Att provet hanterar texter i flera olika genrer kan diskuteras utifrån genrebegreppet och i olika vetenskapliga traditioner. Här är det texter som ska ses ur synvinkeln, en ung elevs början på sin skrivvana.

Skrivandet är den tredje delen av avhandlingens tre byggstenar om pojkar som skriver nationellt prov, där först pojkar var i fokus, därefter provet och nu skrivandet.

4 Metod för att analysera pojkarnas provtexter

Metodkapitlet inleds med en precisering av syfte och forskningsfråga, datainsamlingshantering och etiska överväganden, samt om trovärdighet och tillförlitlighet i avhandlingsarbetet. De analysverktyg som används i arbetet presenteras, metoderna förklaras och positioneras i en hermeneutisk tradition. Kapitlet innehåller en övergripande beskrivning av materialet.

En analys kan beskrivas som att separera och söka särskilja materialet i olika stycken och delar, därefter undersöka de relationer dessa har till varandra, skriver Starrin och Svensson (1994, s. 37). För att avhandlingens många analysmetoder med flera perspektiv skulle vara genomförbar krävdes en sortering och systematisering och ett sorterande för att därefter applicera de olika analyserna på materialet. Jag har provat mig fram genom att systematiskt och närgånget analysera, beskriva och tolka pojktexter. Ett val blev att inte i någon större utsträckning sortera texter kvantitativt eftersom sökandet efter skrivkompetenser krävde en kvalitativ, hermeneutisk (Gadamer, 1997) ansats av tolkande och beskrivande modell, även om en viss sortering efter antal finns (Westlund, 2009, s. 64).

Efter mina många år som lärare för elever i tioårsåldern är jag både van att läsa elevtexter som skrivits för hand och att förstå texter skrivna av unga skribenter, vilket är en tillgång i analysarbetet av pojktexterna. När jag söker mönster i hur pojkarna skriver och kopplar det till teorier kring skrivande, och till sociokulturella teorier, ser jag en abduktiv logik som framkomlig (se vidare 4.4). Analyserna grundas därför i en vetenskapsteoretiskt abduktiv ansats (Fejes & Tornberg, 2009, s. 24-25; Rosenthal, 2004) där metod och teori omväxlande styr. Frågan varför skrivande inte är en solitär händelse för den enskilde utan ett samhälleligt och gemensamt beslut för medborgare kan Ivaničs (2004) fyrlagermodell besvara och modellen visar att elevers skrivande är intressant att undersöka ur flera olika aspekter.

4.1 Preciserat syfte och forskningsfråga

Det övergripande syftet (se 1.3 Övergripande syfte och forskningsfråga) är att öka kunskapen om och förståelsen för pojkars skrivkompetenser genom att beskriva, analysera och tolka pojkarnas texter som de skrivit på det nationella provet i svenska i årskurs tre 2009, i Sverige. Genom att arbeta med Ivaničs teori (2004) med fyrlagermodell och metoden närläsning (Gustavsson, 1999)

samt en abduktivt logisk ansats (Fejes & Tornberg, 2009; Rosenthal, 2004) söker jag pojkmarnas skrivkompetenser.

Mitt preciserade syfte är att hitta pojkmarnas skrivkompetenser i deras texter. Syftet är således att i det här arbetet beskriva, analysera och tolka pojkmarnas skrivkompetenser i relation till kursplaner, till nationella provet och till teorier om skrivkompetenser. Följande forskningsfråga ringar in det jag vill undersöka: Hur visar pojkar sina kompetenser att skriva texter på det nationella provet 2009? Med den frågan undersöker jag de texter som pojkar skrivit och muntligt berättat¹¹, samt genom bild återgivit.

Det övergripande syftet leder alltså till att beskriva, analysera och tolka hur pojkmarnas skrivkompetenser visas i texterna och vilka kompetenser utöver det provet avser att mäta och bedöma som pojkmarna använder. Mitt preciserade syfte är alltså att genom närläsning synliggöra det pojkmarna använder även av andra kompetenser i sina texter, utöver dem som provet vill mäta.

Frågan jag ställer till materialet grundar sig i upplevelsen av att pojkar i olika sammanhang, bland annat massmediala sådana, framställs som sämre presterande eller inkompetenta elever. Genom att de pojktexter jag undersöker är från ett prov behöver provkontexten beaktas och beskrivas.

4.2 Datainsamling och material

Pojkmarnas texter är en produkt från nationella provet. Underlaget till avhandlingen består av de texter som 231 tioåriga pojkar skrev på det nationella provet i svenska i årskurs 3 i Sverige någon gång mellan 15 mars och 15 maj under våren 2009. Detta första nationella prov var en provomgång. Instruktionerna angav att eleverna skulle skriva fyra texter. Skolverket valde ett antal elevers texter och dessa placerades i ett arkiv. Dessa arkiverade pojktexter är mitt undersökningsmaterial.

Informationen inför provet, som är konfidentiellt, kommer till läraren någon vecka innan provet ska genomföras. Provet består av instruktioner, texter att läsa högt och tyst, tidsangivelser, elevhäfte med svarsblanketter och flervalsfrågor till delar av materialet, bedömningsanvisningar, självskattning och utvärdering. Jag har läst alla delar av provet för att få hela sammanhanget, men allt redovisas inte specificerat. Det eleverna ska hantera är texter som ska läsas och blanketter som ska fyllas i samt arbetsuppgifter av varierande slag. Texterna är dels de som lärare läser högt för elevernas förförståelse, dels de texter som eleverna läser tyst för sig själva. Därtill finns ett tryckt elevhäfte för att bedöma läsförståelse. Där svarar eleverna på 17 flervalsfrågor, tittar på tecknade bilder med rädda barn och med djurs

¹¹ Vid en muntlig redovisning kan den vuxne skriva ner det pojken säger, ordagrant eller som om det vore en skriven text eller endast markera som muntligt återberättat och godkänt.

kroppsspråk samt svarar på ytterligare 17 flervalsfrågor om berättelsen om ödehuset. Som avslutning skriver eleverna texter på de båda fråga 18 det vill säga den narrativa och den deskriptiva återberättande texten. Dessa två texter analyseras eftersom det är skriven text. Eleverna fyller i ytterligare en blankett för självskattning om att läsa och skriva, som inte ingår i undersökningen. I några av provsvaren finns anteckningar från vuxna personer om elevernas texter. Dessa personer kan vara elevens lärare, elevassistenter eller kanske speciallärare, det går inte att utläsa. Anteckningarna ger besked angående bedömningar som gjorts, men dessa anteckningar ingår inte i undersökningen. Dessutom saknas även de muntliga svar som en del pojkar har givit på delar av provet. En elev- och lärarenkät för utvärdering av provet tillhör en av delarna av det nationella provet som inte undersökts, men jag nämner även det jag valt bort för att visa materialets potential.

Pojktexterna är skrivna i många olika klassrum där jag inte var närvarande. Att läsa elevers texter utan att ha varit närvarande i den sociala kontexten där texterna blev till är en metodologisk problematik som jag brottats med. Vad som kan sägas om texterna och deras kvaliteter när vare sig skribenten eller miljön där texten blivit till finns med i materialet, är en upprepad och återkommande fråga. Provet har skapat en unik textsamling där möjligheten att analysera skrivkompetenser uppstår. Unik är den därför att den består av texter som tillkommit under förhållanden som kan antas vara likartade. Texterna skrivs av lika gamla elever under samma period i årskurs 3, med samma instruktioner och förförståelsetexter som grund. Instruktionerna anger arbetsgången, men hur det utfaller vet endast de närvarande deltagarna. Pojkar skriver inte bara texter på prov i skolan utan även i andra sammanhang.

Det fritidsskrivande som pojkar har belyses inte här, inte heller andra skrivhandlingar som pojkar skriver i skolan; berättelser och texter i andra skolämnen eller kanske i en gemensam klassblogg. En reflektion är att om jag hade letat efter elevtexter på andra sätt än genom insamlade provtexter hade jag kunnat stöta på andra slags texter. Pondera att jag hade skrivit till 100 lärare och bett dem skicka mig nio pojktexter var, då hade jag haft ett material bestående av lika många texter som nu, om alla hade svarat. Texterna hade tillhört olika genrer och haft olika innehåll. De hade varit skrivna under disparata förhållanden och jag hade vetat än mindre om skrivandets kontext. Även om jag skulle ha rest runt i landet och besökt skolor och själv letat fram ungefär lika många pojktexter hade jag troligen inte heller då vetat så mycket mer om själva skrivtillfället. Materialets texter är insamlade av en myndighet för att bereda forskare möjlighet att använda dem. Här avgränsar jag mitt arbete till de texter som pojkar skriver för att bli bedömda på det nationella provet i svenska i årskurs 3.

Jag har, genom nationella provets insamlande av elevtexter, tillgång både till provmaterial och till de instruktioner som lärarna har att förhålla sig till, samt pojkarnas nedskrivna texter, vilket ger möjlighet att kunna förstå helheten i materialet. Avhandlingens material består alltså av de cirka 900 texter som tioåriga pojkar skrev på provet, det vill säga den med bokstäver skrivna texten och i viss mån även de bilder som pojkar producerat för samma ändamål. Genom dessa pojktexter, oberoende av vad nationella provet avser att mäta eller vad kursplaner och läroplaner har som mål, analyserades skrivkompetenser.

Det material som undersökts består av en återberättande narrativ, en återberättande deskriptiv, en narrativ och en deskriptiv text. Varje elev förväntas skriva fyra olika texter, där möjligheten finns att muntligt genomföra de två återberättande texterna. I tabell 2 redovisas antalet texter och de representationsvarianter i vilka de fyra texterna är skrivna. I tabellen kan utläsas att ingen av textvarianterna har maximalt antal. Det finns pojkar som varken har skrivit eller muntligt redovisat en eller två av texterna, och att en av dem saknar samtliga texter.

Tabell 2. Texternas antal och genrer

Representationer	Totalt antal	Muntligt	Skriftligt	Inte alls	Varav på dator
Återberättande narrativ (1 oläslig)	224	19 muntliga 2 muntligt + skriftligt	203	7	-
Återberättande deskriptiv (1 oläslig)	228	15 muntliga 2 muntligt + skriftligt	207	4	-
Narrativ	224	-	224	7	4
Deskriptiv	216	1	215	15	3
Summa	892	39	849	33	7

Tabell 2 visar hur texterna fördelas i antal mellan de olika typerna av narrativa, deskriptiva och återberättande texter samt de presentationsval som kunde göras. I tabellen kan utläsas att den deskriptivt återberättande texten har det största antalet texter, 228 av de 231 möjliga. Därefter kommer de återberättande narrativa texten och den narrativa texten. Den narrativa genren har fler texter än den deskriptiva genren, som har minst antal texter. Endast 216 deskriptiva texter finns i materialet. Av dem är tre stycken skrivna på dator, vilket är ett möjligt val för deskriptiv text enligt instruktionerna, men inte möjligt för narrativ text, trots att det finns sådana i materialet.

Jag valde att analysera texterna i den ordning som texterna blivit till på provet. Först skrivs återberättande texter i två genrer, därefter en narrativ text

och sist en deskriptiv text. Därför beskrivs, analyseras och tolkas först de båda återberättande texterna och därefter de narrativa texterna, som provkonstruktörerna givit rubriken *Rädsla*. Sist analyseras de deskriptiva texterna vilka har rubriken Djurens språk och som handlar om hur djur kommunicerar med sina kroppar, läten och ibland även dofter.

De texter som avhandlingen bygger på anger inget om skrivsituationen när texten skrevs även om instruktionerna anger vissa kriterier och beslutar om exempelvis skrivunderlag och artefakter. Pojkarna skriver sina texter utifrån läsningar av provets texter, vanligen för hand med en blyertspenna, vilket betyder att läraren behöver en vana att läsa handskrivna text från tioåringar.

De resultat jag analyserar fram utifrån vald teorifördjupning ställs emot för givet tagna förväntningar och andra kulturellt betingade frågor kring pojkar, prov och resultat. Genom att omväxlande undersöka pojkarnas skrivande och den teoretiska grunden uppstår en framväxande förståelse för hur texterna kan läsas i ett vidare perspektiv. Arbetssättet motiveras av mina beslut angående forskningsarbetets analysmetoder likaväl som av mina val av metodisk procedur och av avhandlingens materialinsamling. Min förförståelse av materialet har bearbetats om och om igen där frågor och resultat är tänkta att befrukta varandra i en ständig in- och utgående spiral som visserligen vandrar runt, runt men som också lyfter till allt högre förståelsenivåer ju längre arbetet fortskrider. Både tillvägagångssättet angående analys och tolkning av materialet liksom den erfarenhet som mina år som lärare givit vad gäller pojkar, skrivande och texter ingår i arbetets grund.

Jag valde närläsning som metod vilken kan beskrivas enligt följande. Först samlas materialet in, sorteras och observeras som data och med det börjar närläsningen. Andra steget är att analysera, organisera och härbärgera alla data. För att organisera texterna krävdes en inskanning av samtliga elevtexter för att kunna behandla dem digitalt. Att skriva om handskrivna text till datorskrivna text utan att byta modalitet kallar Kress (2010) för att transformera. Utifrån Kress använder jag begreppet transformera texterna från handskrivna till datorskrivna.

Transformation is a less far-reaching process than that of transduction. It describes process of meaning change through re-ordering of the elements in a text or other semiotic object, within the same culture and in the same mode; or across cultures in the same mode.

(Kress, 2010, s. 129)

I de skannade handskrivna texterna går det inte söka, organisera eller gruppera texterna digitalt. Därför skriver jag av dem, transformerar så nära originalet som möjligt även med avseende på typsnitt, storlek och färger. Av att transformera materialet lär jag mig att se varje liten bokstav och de skiftningar i betydelse som uppstår beroende på hur texten, ner till minsta

tecken, är skriven. För att kunna referera till materialet skapas begrepp för att identifiera delarna och för att förklara kontexten skapas kategorier med rubriker. Organiseringen av texterna rubriceras i de uppgifter som provet krävde; återberättande, narrativa och deskriptiva texter. Utifrån dessa observerade och organiserade texter fortsätter närläsningen av materialet. Långsamt, noggrant och med relevanta kompetenser för skrivande närvarande läser jag texterna gång på gång.

Texter som interagerar med andra texter är en analys, liksom sortering under rubriker är en annan del av närläsningarna. Varje typ av kompetens som analyseras kräver ytterligare en ny läsning. Arbetsgångens steg blir att läsa samtliga texter i flera varv, läsa dem, beskriva, granska, analysera en kompetens i taget och att tolka. Jag närmar mig därmed alla texterna genom upprepad och analytisk närläsning. För att kunna analysera och förstå dessa pojktexter på flera sätt använder jag analysbegrepp från flera vetenskapsområden vilket gör arbetet gränsöverskridande. Sammantaget kan sägas att mitt arbete ger flera möjliga ämnespositioneringar vilket kan beskrivas enligt följande. Avhandlingen undersöker pojkars texter varför arbetet kan sägas positionera sig i ämnet genusvetenskap. Materialet är texter vilket positionerar arbetet i skrivteori och skrivdidaktik samt i text och textkompetenser. Det nationella provet positionerar arbetet i prov och bedömning och därmed hanteras pedagogiska ställningstaganden. Att skriva texter är också att läsa texter och att upptäcka skillnader i genrer. Skillnader handlar om hur texten skrivs, används och förstås beroende på genre: återberättande, narrativ eller deskriptiv text, vilket placerar undersökningen i ett svensksdidaktiskt fält av både litteraturvetenskap, didaktik, skriv- och språk teori. Allt detta ger en möjlighet att sammanställa analyserna till en helhet om pojkarnas skrivkompetenser.

Analysarbetet handlar om att applicera det insamlade materialet och finna relevans i pojktexterna. Texternas tillblivelse sker när varje enskild pojke tänkte, ritade, läste, och skrev det som krävdes för provet. Mina närläsningar undersöker genom att organisera, beskriva, analysera och tolka, genom att identifiera typen av text, känna igen, förklara hur pojkar visar kompetenser att skriva texter och att finna mening i texten samt hur han visar vem som är textens mottagare, vilket sker på olika sätt. En variant är att undersöka om de narrativa texterna är narrativa med hjälp av Labovs (1972) analyschema. Detta används även för att reda ut om de deskriptiva texterna också är narrativa. På provet ska varje text ha en given rubrik. Jag samlade in pojkarnas rubriker sorterade dem och fann mönster (Strömberg, 1994/1998). De intertextuella dragen i texterna analyserades med hjälp av Aamotsbakkens (1997) begrepp explicita och implicita intertextualiteter. Jag valde att inte använda begrepp som exempelvis kritisk diskurs (Fairclough, 1989) eller innehållsanalys, även om ”diskurs omfattar inte bara talspråk och skriftspråk

utan även bilder, och det erkänns att analyser av texter med bilder ska ta hänsyn till den visuella semiotikens särskilda egenskaper och relation mellan språk och bilder” (Jørgensen & Phillips, 2009, s. 67). Pojktexterna behöver snarare hanteras som textrörliga (Liberg et al 2010; Langer, 1995/2005) texter där andra texter spelar roll för tänkandet och för det egna skrivandet. Detta är en kortfattad beskrivning av de analysmetoder som jag använde under arbetes gång.

De första texterna som jag närläste var de återberättande texterna. Dessa har analyserats och sorterats i en egen avdelning eftersom de egentligen bedömer läsande och inte skrivande, som är avsikten med studien. Oaktat att dessa texter bedömer läsning är det texter som är skrivna. Det finns texter som inte har skrivits av den provskrivande pojken, utan som någon vuxen nedtecknat, som sekreterare, eftersom den återberättande texten också kunde redovisas muntligt. Dessa muntligt redovisade texter är inte alltid återgivna som text utan endast som ett meddelande om måluppfyllelse. I den betydelsen är även texter framförda muntligt med i materialet. Med ett utvidgat begrepp för text kan dessa oskrivna texter vara en del i avhandlingens syfte, att studera pojktexter.

För att tydliggöra materialets omfattning och hur det har använts finns en bilaga (Bilaga 1.) med pojkarna numrerade från 1 till 231 och fyra kolumner med de olika texttyperna, återberättande narrativ (ån), återberättande deskriptiv (åd), narrativ (n) samt deskriptiv (d) text. I bilagan kan utläsas även de texter som pojkar inte har skrivit i form av muntligt återberättande (muntligt) eller (delvis muntligt) eller inte alls har lämnat in en text (ingen text). Varje citat från pojktexterna kan återfinnas i rutsystemet med markering i form av kapitlets nummer och vilken underrubrik (exempelvis: 5.2.2). Bilagan visar hur materialet har använts och synliggör bredden av texterna.

4.3 Urval och etiska perspektiv

Avhandlingens material finns i ett arkiv på Institutionen för nordiska språk i Engelska parken i Uppsala. Texterna skrevs av elever, oavsett kön, som är födda den 15:e i fyra utvalda månader, mars, april, september och oktober, två vårmånader och två höstmånader så att både tidigt och sent födda elever kommer med i underlaget. Dessa provsvar sänds från skolorna till Skolverket (2008b) för arkivering, vilket ger ett statistiskt mönster som Skolverket vill använda. Olika statistiska beräkningar har utgjort underlag för vilka skolor som ska sända in elevsvar, dessa skolor får den särskilda instruktionen angående forskningsändamålet som syfte för arkiveringen. Eftersom detta är en provomgång gäller inte arkiveringen samtliga Sveriges skolor (Skolverket, 2008b, s. 4). Insamlandets principer och variabler är alltså utanför min hantering och alla beslut om nationella provens dokumentation och arkive-

ring har fattats av Skolverket (a.a.). Materialet är tillgängligt för forskare, och exempelvis Hagberg-Persson (2010), som både ansvarar för nationella provet i svenska i årskurs 3 har använt det för att skriva om utprovningens resultat.

För att få tillgång till arkivets texter undertecknades en sekretessförsäkran genom att skriftligt lova att hantera texterna etiskt, i avidentifierad form vad gäller namn, skola, kommun och vilken lärare som har sänt in texterna och att inte koda dem så att jag kunde söka identiteten baklänges. Pojktexterna är avkodade enligt god etisk tradition vilket gör att ingen enskild pojke kan eftersökas, materialet kan därför inte vägleda mot andra variabler som kan påverka en människas skolprestationer. I de fall något skulle kunde härleda texternas geografiska bakgrund har också detta avidentifierats. I texterna finns verkligheten positionerad i exempelvis Ortsnamn som placerar texten både i tid och i rum, vilket markerar genretillhörighet i deskriptiv text. Man kan läsa om både stad, landskap, och en och annan namngiven skidbacke. Några distrikt i landet antyds genom dialektalt specifikt särskiljande delar av språket men är inte utskrivet i texten. Sådana geografiska positioneringar har inte tagits med i redovisningen.

Eftersom insändandet av texter ska ske i original ska min sekretess skötas korrekt och med rigorösa restriktioner. Det fanns 545 elevers provsvar i arkivet i oktober 2009 då materialet insamlades. Av dessa var 231 provsvar från pojkar och resterande från flickor. Urvalet kom att bestå av samtliga pojkars texter. Etiskt betyder det att inga pojkar personligen har deltagit i forskningsprocessen utan endast deras texter. Eftersom materialinsamlingsmetoden är grundad på val som andra redan har gjort via Skolverkets (2008b) krav på texter som ska skickas in beroende på datum och månad som elever är födda, utgår jag från Rosengren och Arvidsson (2002, s. 123) som beskriver material i forskning som val eller urval. Det här förfaringsättet kallar de ett urval eftersom kraven på obundet, slumpmässigt och systematiskt uppfylls.

Att tolka en text kräver en vetenskaplig hederskodex där inget som man känner till förtigs och inget läggs till som inte finns i materialet. Jag beskriver så uttömmande som möjligt hela arbetsprocessen eftersom forskningsetik handlar om att öppet redovisa arbetets alla delar och möjliggöra för efterföljande forskare att upprepa arbetet.

Jag undersöker de nationella proven ur den normativa könsindelningen av individer i två kön. Genom att undersöka pojkars texter utan att jämföra med flickors texter kan pojkars skrivkompetenser undersökas. Anledningarna till perspektivvalet är flera och dessa har både förklarats och problematiseras i inledningen (Kapitel 1).

4.4 Hermeneutik för att förstå

När alla pojktexterna fanns på plats började arbetet med att finna en relevant vetenskaplig metod och teori för att på bästa sätt göra materialet rättvisa. Att arbetet inte skulle handla om att räkna frekvenser av problem stod klart ganska tidigt i arbetet. En kvalitativ ansats blev en självklar och obeveklig vägledning till valet av metod för att förstå, tolka och analysera kvaliteter i texterna, vilket är några av hermeneutikens viktigaste bevekelsegrunder. Hermeneutik har under olika tider fått placeringar både som teori och som metod beroende på vetenskapsområde och ingång. Från början var hermeneutik en teoretisk ansats för vetenskaplig förståelse av världen. Min placering av hermeneutik som metod behöver förklaras. I litteraturteori, när text ses som ett objekt, placeras vanligen hermeneutik i teoridelen, medan den placeras i metoddelen vid mer empiriskt grundad forskning om texter (Gustavsson, 1999). I en hermeneutisk tradition är ”texten förståbar i första hand och dess förnimbara gestalt är sekundär” (Gustavsson, 1999, s. 43). I det här arbetet återfinns följdriktigt hermeneutik under rubriken metod och inte som teori vilket ger mig verktyg för arbetet med pojkars texter.

Hermeneutik är ett redskap för analys och tolkning även av läroplanstexter. Förståelsen av hur läroplaner och andra styrdokument är hermeneutiskt grundad genom tolkning och förståelse som begrepp beskriver Brandtzæg Gudem (2008). Hermeneutisk analys är en forskningsansats med tolkning som redskap, inte främst för att som forskare distansera sig från texten utan också för att finna den sammansmältning som kan ske mellan texten och dess tolkare eller läsare (Gadamer, 1960/1997). I den hermeneutiska cirkeln går arbetet från att se delarna som helheten till att se helheten som delar, vilket är en komplicerad och inte helt transparent vetenskaplig tanke. Schleiermacher ansåg att den goda uttolkarens uppgift är att kunna se både helheten och delarna i ett sammanhang enligt Kjørup (2009), vilket är min avsikt.

Att uttolka och att förstå är ju hermeneutikens grund. Att undersöka och analysera texter eller tolkning av berättelser i en vidare mening är i allra högsta grad en hermeneutisk form av förståelse. Däremot används den inte för att söka absoluta sanningar. En objektiv sanning finns inte, vare sig i texter eller i analyser, enligt hermeneutiken (Lindholm, 1999). Kunskap finns det även i form av tolkning, återskapande och inlevelse. Den kunskapen är baserad på tanken att all sanning utgår från den människa som utför själva tolkningen. Mitt arbete handlar både om att tolka och om att förstå texter som pojkar skrivit på nationellt prov. Därmed ska materialet relateras till varandra liksom till andra forskares texter.

Med hermeneutiken som inspiration läste jag pojkars texter om och om igen för att finna essensen i texterna, liksom dess uttryckssätt och val av innehåll. Genom analytisk närläsning av pojkarnas fyra texter, flera gånger i lager på lager så blir texterna allt mer bekanta och vissa mönster utkristallise-

ras. Utifrån konstruktivismens tankar styrs mitt tänkande av min förförståelse genom både läraryrke och pojkarnas prestationer som grundlagts under mina yrkesår och mina forskarstudier. I den konstruktivistiska epistemologin är kunskap ständigt föränderlig och den uppfattningen om kunskap präglar mitt tänkande. Allt vilar inte på historisk förförståelse utan också på studier av tidigare forskning och på analyser av materialet.

Hermeneutiken beskriver text: "En text är inget givet föremål, utan en fas i det skeende som syftar till samförstånd" (Gadamer, 1997, s. 11) Om en text ska betraktas som en fas eller en process, en händelse eller kanske ett skeende då blir läsningen av texten "en dröjande, dialogisk verksamhet, som bäst kan sättas på begrepp som översättning" (a.a.). Upplevelsen av texten befinner sig i skärningspunkten mellan förförståelse, förklaring och avsikt liksom även tolkning. Texten som pojkarna skriver är inte en text i process i bemärkelsen att den kan förändras. Det är istället en slutprodukt som ska bedömas, just så som den är. Den text pojkarna skrivit är en avslutad process som skulle ha kunnat utvecklas vidare, om provet hade haft den avsikten.

Att läsa pojkarnas texter och förstå vad det står innefattar begreppet att förstå. Det kan delas upp både i ett språkligt och i ett tankemässigt spår, där det språkliga kallas grammatiskt och det tankemässiga kallas psykologiskt, skriver Schleiermacher (enligt Kjørup, 2009). Han anser att inget av dessa två begrepp är överordnat det andra. Även om det språkliga skulle kunna anses vara överordnat eftersom det är med språket som tankarna formuleras så kan inte heller språket brukas utan tankar. Då placerar sig begreppets båda varianter på samma horisont, eller i samma cirkel, dock utan inbördes hierarkisk position. Avhandlingen utgår från pojktexter som tankar och som förståelse än av språklig konstruktion i analyserna.

Tolkning är ett annat av hermeneutikens grundbegrepp som Ödman beskriver som en slags översättning, vilket ger text en funktion av att den "förmedlar mellan olika språkliga förståelsehorisonter, med uppgift att få dessa att förenas i en gemensam förståelse, i samförstånd" (Ödman, 2007, s. 23). Tolkningens syfte är "att vinna en giltig och gemensam förståelse av en texts mening" (Kvale, 1997, s. 49). Hermeneutik fungerar för både tolkning, förståelse och för att sammanlänka detta så att ny förståelse kan uppstå. Den utvunna kunskapen från en hermeneutisk ansats är tolkning, återskapande och inlevelse eller förståelse. All tolkning ska vila på förståelse inom hermeneutiken enligt Kjørup (2009). Varje förståelse har sin utgångspunkt i en tidigare förståelse, en förförståelse som förändras med varje ny erfarenhet hos varje enskild individ. Allt eftersom individens nya insikter och nya kunskaper av den tidigare kunskapen förändras så förändras också förförståelsen, som alltså är ett dynamiskt begrepp som alltid förändras. Förförståelsen finns och förändras i rörelsen uppåt i spiralen, inom samma område, när både

förståelse och användbarhet rör sig mot allt högre nivåer. Om validiteten brister kan spiralen sväva och leva ett eget liv, som den onda spiralen.

Tolkningen sker utifrån de givna förutsättningarna där en sanning inte heller är målsättningen. ”Objektiviteten hänvisas sedan till den omvärld som tas för given, där människor ’glömt’ att världen alltid konstrueras i makt och politik” (Jørgensen & Phillips, 2000, s. 45). Verkligheten är konstruerad av socialt tillkomna konstruktioner, som till exempel objektivitet vilket osynliggör makten (Gadamer, 1997).

Förståelse sägs vara ”mer empatisk, mångfacetterad och föränderlig. Förståelsen träffar på något sätt ett djupare och mer allmänmänskligt existentiellt plan” skriver Kronholm- Cederberg (2009, s. 65). Gadamer menar att förförståelsen, det vill säga fördomar i den neutrala mening där fördomen bekräftas eller falsifieras och alltid ingår i den befintliga livsvärlden, att den ger förståelse för världen för utan våra fördomar eller förförståelser är vi ingenting, menar Gadamer (1960/1997). Förförståelsen är nödvändig, eftersom all tolkning är beroende av den. Fördomar, säger Gadamer (a.a.), är den tendens att ta ställning innan ett ordentligt analysarbete har undersökt det verkliga förhållandet. Människor tolkar utifrån förförståelser som präglar och har präglats av det som väntar och genom de förväntningar som finns. Om förförståelser är en del av människans förnuft som vilar på den närvarande kulturen, kan uppfattningar, som dem jag undersöker, om pojkar, deras texter och nationella prov, vara fyllda av flera olika slags förförståelser.

Begreppet förförståelse är också beskrivet som ”vi kan inte förstå utan att redan ha förstått” (Ödman, 2007, s. 102). För att kunna ställa en fråga behöver frågeställaren redan ha någon form av kunskap. Denna förförståelse är inget som kan döljas eller bortses ifrån, särskilt vad gäller forskare, eftersom det kommer att synas igenom texten i alla fall (Ödman 2007, s. 237-238). Genom att redovisa forskningens alla steg och beslut kan andra följa arbetsprocessens tankegångar och därmed kommer forskarens förförståelse att tydliggöras (From & Holmgren, 2000, s. 222). Detta är också min avsikt.

När forskaren arbetar utifrån tanken att förförståelse är nödvändig och att all tolkning är beroende av den, så kommer det som kallas objektivitet att utgå. Jag bär med mig förförståelse om pojkar och deras texter från yrket som lärare för de yngsta eleverna vilket är en kompetens som har hjälpt mig att läsa dessa pojktexter. I läraryrkets erfarenhetsgrund ligger också fallgropar av för givet tagande om både skrivande och om pojkar. Vygotskij (2001) att man inte endast måste förstå vad någon faktiskt säger, man måste dessutom förstå tanken bakom. Elevers utveckling begränsas inte av deras mentala förutsättningar, det handlar i stället om interaktioner, aktiviteter och utvecklingszoner. Både den personliga motivationen för uppgiften och behovet spelar roll.

I en hermeneutisk uppfattning är att text kan ”uppstå i mötet mellan läsare och text” (Gustavsson, 1999, s. 52). Gustavsson frågar; ”Erfar läsaren själv att

texten uppstår i mötet med texten när han eller hon läser?”. Om så, kan inte texten vara observerbar i en autonom mening, anser Gustavsson. Trots det inkluderas både texten, författaren och läsaren i ett sammanhang som komplicerar skillnaden mellan bilden och det avbildade, mellan det teoretiska och det utomteoretiska där det senare inte uppmärksammas.

I all søken etter sannhet hvor forståelse gjennom tolkning finner sted, vil man kunne finne et hermeneutisk aspekt. Sentralt i hermeneutikken er forståelse fra en historisk sammenheng. Derfor blir hermeneutikken også et redskap for å forstå læreplansvirkligheten i all dens mangfold!

(Brandtzæg Gudem, 2008, s. 29)

Ett sätt att analysera en text är alltså det som kallas närläsning ur ett hermeneutiskt perspektiv. Med det avses att om tolkning sker utifrån betydelsens perspektiv är det som att delta i en kontinuerlig process att förstå och omtolka världen. Det är det Gadamer (1997, s. 154) kallar horisontsammansmältning, som han menar är grunden för all förståelse. Detta begrepp ger texttolkaren, som i detta fall är jag, en möjlighet att studera textens yttre horisont. Närläsning ska ske långsamt och prövande så att sammansmältning av horisonter ska ske under ordnade former (Gadamer, 1997), utan att bortse från egna kunskaper, fördomar och erfarenheter. När jag söker förstå pojkarnas skrivkompetenser är närläsning av texter ett sätt finna andra toner, andra perspektiv. Detta påverkar och bråkar både med det främmande och med det kända för att göra om den egna föreställningen om världen, för att förstå och förändra tänkandet. Syftet ska problematisera det som ska undersökas. För utifrån min egen förförståelse, både från teorier om skrivande, från forskning om pojkars skrivande och från materialets texter, samt från mina erfarenheter, så ska pojkarnas skrivkompetenser vara huvudfokus. Det gäller att fokusera och använda förförståelsen medvetet, till exempel genom att sätta ord och begrepp på den, genom samtal med texten, och genom att ta texten på allvar. Det är en bärande lärprocess att ständigt reflektera och diskutera forskningsprocessen och föra den vidare genom lagren av förståelse.

Hermeneutiskt grundad forskning ska vara angelägen forskning som har relevans för det område som ska undersökas. Texter skrivna av pojkar på prov i skolan fyller det kriteriet eftersom det finns en hermeneutisk bildningstanke i förståelsen av världen och eftersom texter inte skrivs i ett tomrum kan textens kvalitet förändras av miljö och situation. Genom att tolka och förstå kan motsatsen undvikas. De intryck som världen ger kan användas och omformas till kunskaper i människans historia. Den formen av hermeneutik kallas för den klassiska där forskaren söker sanningen i texten genom de ”metodregler som garanterar riktiga tolkningar av text” (From & Holmgren, 2000, s. 219). I

den andra inriktningen av hermeneutik, den som kan kallas för humanvetenskaplig hermeneutik, söker man i stället;

...förståelsen till individualitet, att förstå är att förstå den andre. Att förstå en text innebär att förstå författaren bakom texten, att genom inlevelse, empati och återupplevelse förvandla sig själv till författaren. Förståelsen riktas sålunda mot medvetandet bakom en mänsklig produkt.

(From & Holmgren, 2000, s. 220)

Det kräver en flexibilitet och en noggrannhet vid genomförandet och att sambandet mellan den teoretiska grunden samspelar med själva genomförandet (From & Holmberg, 2000).

Den hermeneutiska ansatsen är att läsa samtliga texter som är avhandlingens material, många gånger och med nya perspektiv i åtanke vid varje genomläsning så att texterna får genomlysningar från flera håll, men utan att hamna i det som ibland kallas för det sunda förnuftets omdömesförmåga, det som kallas för common sense (Gadamer, 1997, s. 48). Lärare är bekanta med texttyper som vänder sig till barn som läsare, men i materialet finner jag ett stort antal texter från genrer som jag vanligen inte rör mig bland. Pojkars kompetenser om texter överstiger min kompetens, liksom kanske även andra vuxna läsares, då de handlar om datorspel och filmer som vänder sig till barn.

Texterna och läsningarna får mina förförståelser att successivt förflytta sig framåt och uppåt (Ivanič, 2004), genom lökskalslagren, där de olika lagren ger olika förståelser, liksom uppåt i den hermeneutiska spiralen. Tolkningarna ska vara rimliga och syfta till att ge en ökad förståelse, utan att hamna i den förgivet tagna tanken om common sense. Tolkningarna ska ta en vidare syn på pojkars texter med perspektiv som kan visa alternativa skrivkompetenser. Därför ska tolkningarna inte pågå i evighet utan avslutas när ett sammanhang i texten har uttolkats. Samma pojkes andra texter kan ge vägledning i tolkningsarbetet, trots det ska den enskilda texten ändå tolkas utifrån sina referenser. Tolkarens, alltså forskarens, egen förförståelse har betydelse för arbetets framväxande. Att explicitgöra sina egna kunskaper och färdigheter tillhör hermeneutikens grundvalar angående förförståelse liksom att söka och tydliggöra andra bakomliggande faktorer, som exempelvis uppfattningar om prov. Detta gör jag för att på rimligast tänkbara sätt visa öppenhet och genomskinlighet i forskningsprocessen. Genom att visa de normativa kontexter som omger skolans och min egen förståelse av text, prov och nationellt prov kan även konventionens normativa inramning synliggöras. Utifrån detta förtydligande kan alternativa handlingar ges utrymme.

Det här arbetet har en abduktiv ansats (Fejes & Tornberg, 2009; Rosenthal, 2004) som kan beskrivas att det är att inte besluta sig i förväg utan åstadkommer en växelverkan mellan material och teori om vilken väg som är körbar, i stället får arbetet vägleda under tiden. En kritisk teori, en hermeneu-

tiskt baserad abduktiv (Fejes & Tornberg, 2009; Rosenthal, 2004) teori, blev valet för arbetet. Den förförståelse som finns och de teorier som krävs, fungerar i ett samarbete som skapar nya förklaringar och en preliminär teori. Mina val av teori grundas på materialets karaktär. Begreppet abduktiv ersätter inte nyttobegreppet som kunskapsgrund, det är inte heller något som eftersträvas inom humaniora, utan drar sig mot den induktiva logiken. Om forskaren i stället arbetar utifrån en hypotes, en förförståelse, som leder fram till en logisk härledning som kallas förutsägelse och där slutligen ger förutsägelser där även erfarenheten finns med så kallas arbetet deduktivt. Därmed positionerar sig den här avhandlingen i en abduktiv hermeneutisk forskningstradition, eftersom arbetet förutsätter helhet och helhet förutsätter delarna (Kjørup, 2009).

Det hermeneutiska tolkningsarbetet där forskaren måste avgöra, genom relevanta analyser, hur pojkers texter är skrivna, är att lägga den ena biten till en annan, och ändå hålla fokus. Hur delarna i materialet tillsammans kan komma att utgöra en meningsfull helhet, där det är delarna som ger helheten. Pusslet läggs av bitar som forskaren komponerar med hjälp av olika analysmetoder och bakgrundskunskaper från tidigare forskning. Hermeneutiken liknas ibland mer vid detektivarbete än vid traditionellt forskningsarbete. Analysarbetet handlar om att bedöma ledtrådar som kan besvara frågorna om hur, vad och varför. Den bild som en hermeneutiskt inspirerad avhandling förmedlar utgår från intresset att ge en meningsfull bild av den delen av verkligheten som studeras. Mina erfarenheter av undervisning möter forskning och där konstrueras förståelse för textkonstruktion. Att söka analysens former inbegriper hur jag som forskare påverkas av min förförståelse genom läraryrket. Ödman (2004) anser att forskarens bakgrund, erfarenhet, kunskaper och teoretiska intressen samt i vilken relation till studiens material som forskaren står, behöver tydliggöras så forskarens position att beskriva och tolka den verklighet som undersöks ska visa också forskarens egen erfarenhetsbakgrund.

Det måste finnas bärighet i de data som presenteras, annars kan det vara svårt att göra anspråk på validitet. Principerna i forskningsprocessen är enligt ett empirisk-hermeneutiskt inspirerat tolkningsarbete att åskådliggöra så transparent och klart som möjligt hela arbetsgången. Genom att koncentrera mig på att tolka pojkers texter på nationella provet och på provets förförståelse genom läroplan och kursplan, gör att jag arbetar med hermeneutik som grund.

4.5 Analys av data

Analysen genomfördes på flera olika sätt och i hierarkisk ordning utgående från texternas genrer och innehåll. Den hermeneutiska analysmodellen

(Gadamer, 1997) att läsa och läsa om texterna i en stigande medvetenhet, likt en spiral, har varit vägledande i alla analyser. Mitt arbete utgår ifrån att i ett pedagogiskt antagande om en sociokulturell syn på meningsskapande texter undersöka pojkars texter. En textanalytisk studie med helhet som mål kan inte enbart fokusera på ett eller ens ett fåtal av lagren i Ivaničs (2004) modell. Lagren i modellen är delar av en hela bilden av skrivande. Varje lager beskriver sin del, alla lager sammantaget ger bilden av att texterna som skrivs är ett resultat av styrdokumentens, traditionernas och förväntningarnas mönster i deras respektive lager. Det är materialet, den hermeneutiska metoden och Ivaničs (2004) fyrlagermodell om text som sammantaget väglett avhandlingsarbetet.

De ramar på genomförande som nationella provets instruktioner ger visar både elever och lärare att de återberättande texterna kan genomföras antingen muntligt eller skriftligt, att de narrativa texterna ska skrivas för hand medan de deskriptiva texterna kan skrivas antingen på dator eller för hand, efter elevens eget val. Teoretiskt beskriver Ivaničs (2004, s. 223) löskalslagermodell att skrivandet är en händelse som ömsesidigt påverkas av olika lager i interaktion med konventioner, förväntningar och krav. När Skolverket (2008b) fattar beslut om hur eleverna ska skriva de nationella proven påverkar dessa beslut också val av modaliteter, det vill säga textvarianter. Den bedömande läraren får en text vars utförande till största del har beslutats av någon annan. Läraren läser och bedömer texten och, i det här fallet är även jag en läsare. Som forskare kommer jag in i ett skede när eleven har lämnat ifrån sig texten, när den är bedömd och skickad till Skolverket. Forskarens arbete påverkar därför varken pojkarnas skrivande, texternas utformning eller lärares bedömningar.

När en text ska skrivas behövs bokstäver och hur pojkar skriver bokstäver kan definieras enligt Lorentzens (1991) ordning, även om det saknas några detaljer. Elever ska kunna skriva bokstäverna läsligt, står det i kursmålen för svenska (Utbildningsdepartementet, 1994). Kompetensen att skriva bokstäver problemfritt är att veta hur bokstavsformen ser ut, att alla bokstäver utom x börjar uppifrån, samt att kunna upprepa bokstaven likadant varje gång den skrivs oberoende av vilken bokstav som står intill. Det finns en tradition att träna små barn att först skriva versaler och därefter träna gemena bokstäver (Björklund, 2008). Det kan påverka bokstävernas form, ty de versala är helt enkelt mer tränade och det kursplanen avser med läsligt är inte detsamma som gemena bokstäver eller vackert, utan betyder endast tolkningsbart.

För att se och analysera materialet använder jag exempelvis begreppet intertextualitet och undersöker dess förmåga att tillföra texter nya dimensioner. Begreppet textrörlighet (Langer, 1992; 1995/2005; Liberg et al., 2002; 2004; 2007) används för att visa att texter kommunicerar i samklang eller disharmoni, inom och mellan andra texter. Begreppen är besläktade med

varandra eftersom de speglar en kompetens att koppla texter till erfarenheter och för att skapa förståelse för andra texters vägar till samma frågor. Dyson (2010) beskriver att barnkultur ofta blandar sig med barns egna texter. Fast (2008) menar att det intresse barn har för massmediala och kulturella texter ger dem intresse att uttrycka sig även i skrift. Jag använder begreppet intertextualitet som ett sammanfattande begrepp för att skribenter använder, lånar, kopierar, eller blir inspirerade av andra texter. Med det avses metaforers uttrycksförmåga, metonymier där utbyte av begrepp kan förändra texten (Bergström & Boréus, 2000, s. 181 ff.). Ett annat begrepp är multimodalitet som expanderar text så att bilder ger texter integrerad mening. Utöver dessa intressen finns behovet att förstå kompetenser som stavning på ortografisk nivå, förstå normbrotts påverkan på texten, eller att hantera gemener och versaler, interpunktion samt hur grammatik hanteras och förstås. Förståelsen av genre är en viktig del av skrivandet även på våren i årskurs 3. Uppfattningar om prov omgärdar och påverkar, mer eller mindre, dessa texter.

Texter kan skrivas i flera genrer och innehålla olika former av multimodala möjligheter. Texter kan också ses genom begreppet det vidgade textbegreppet. Jag utgår också ifrån att skrivande är en framväxande kompetens som utvecklas i progression avhängig tid och träning.

I nationella provet anger provkonstruktörerna tre genrer; återberättande, narrativ och deskriptiv text, i vilka eleverna ska skriva texter. Här kommer därför en redovisning av vilka genreförväntningar som finns. Jag beskriver genrererna i provets ordning, först de återberättande texternas två genrer och därefter den narrativa texten och sist den deskriptiva texten. Den ordningen som provet anlägger kan också ses som en progression av genrer.

4.5.1 ÅTERBERÄTTANDE TEXT I KURSPLANER OCH I NATIONELLA PROVET

Vid materialinsamlingen gällde läroplanen kallad Lpo-94 (Utbildningsdepartementet, 1994) samt kursplanen för ämnet svenska i årskurs 3 (Skolverket, 2008a). Där klargörs att eleverna ska kunna återberätta genom att begreppet återberättande återfinns under två rubriker, "beträffande skrivande" och "beträffande läsande" (Skolverket, 2008a, s. 29). Eleven ska "kunna läsa elevnära skönlitterära texter och kunna återberätta handlingen muntligt eller skriftligt" (a.a.). Kursplanen beskriver att även när läsning bedöms används kompetensen att kunna skriva som bedömningsunderlag. Under rubriken "beträffande läsning" (a.a.) står begreppet "skriftligt" respektive "använda sig av innehållet" (a.a.) enligt följande:

- kunna läsa elevnära skönlitterära texter och kunna återberätta handlingen muntligt eller skriftligt, och
- kunna läsa elevnära faktatexter och instruktioner och kunna beskriva och använda sig av innehållet muntligt eller skriftligt.

(Skolverket, 2008a, s. 29).

De moment av skrivande som bedöms på provet är utifrån dessa mål i kursplanen för svenska (a.a.). Kursplanen formuleras med olika begrepp för återberättande av skönlitteratur och av faktatexter respektive avseende narrativ text respektive avseende deskriptiv text. I kursplanerna beskrivs två återberättande former generellt men utan att förklara begreppet vare sig i historiskt eller socialt.

Elever och lärare kan ha olika erfarenheter och uppfattningar om vad återberättande innebär. I pojkens erfarenhet finns troligen barndomens återberättande som en del av språkträningen, liksom också i kamratgruppen där pojkarna troligen återberättar datorspel och berättar genvägar för varandra. En lärares erfarenhet kan vara att be elever berätta vad de nyss läst. Det kan också betyda reprisera eller kopiera. Liberg (2010b) beskriver att återberättandet av en laboration ”kan vara detaljerad och tydlig, utan att själva texten i sig behöver vara detaljerad och tydlig” (Liberg, 2010b, s. 48). Att återberätta kan betyda antingen att man återger själva händelsen eller att återge texten om den händelsen. Då uppfattas återberättande olika för lärare och för elev. Återberättandet av en skönlitterär text är mer att minnas personer, platser och berättelsens huvudsakliga innehåll och textens eventuella slutsats. Att återberätta en faktatext kan, förutom att vara reprisera, också vara att dra ut konklusionerna ur texten. För båda genrerna är återberättandet ett sätt att syntetisera och sammanfatta texten.

I återberättandet finns det muntliga inslaget tydligt i begreppsdelens -berätta. Det verbala uttrycket som berättandet är behövt ta plats i ett samtal. Hur barn tar plats i samtalet är olika både beroende på kultur och social tillhörighet (Naucleur, 2004). Detta är påtagligt både gällande språkliga uttryck och angående återberättandets särskilda genre. Den sociala och kulturella bakgrunden kan utläsas ur elevers språkliga tillgodohavanden, likväl som i standardspråkliga eller dialektala uttryck och begrepp som ger innehåll liksom meningars längd. Bernsteins begrepp om begränsad och utvecklad kod visar hur barns språk är påverkat av den miljö och den familj där de är uppvuxna (Bernstein, 1971). I den inramade miljön, som Kress kallar ”framing”, (Kress, 2010, s. 10) har språket i sig själv inte en bärande roll för interaktionen människor emellan. Kress (a.a.) skriver att förutan inramning saknar individen möjlighet att förstå meningen och sammanhanget. Kommunikation i den begränsade kodens kontextbundna samtal förutsätter att de som samtalar känner till varandras bakgrund och det kräver att deltagarna har

personkännedom och en vana att förstå även det som inte sägs, det underförstådda, det uttalade och ibland även det enbart tänkta. Den utvecklade koden kan däremot användas mellan samtalsparter som inte känner till samtalets kontext (Bernstein, 1974, s. 254 - 256). Språket i sig bär meddelandet vidare genom att ge bakgrund, fakta och förklara omständigheter för lyssnaren på ett sådant sätt att personen kan förstå utan att själv ha varit deltagare i händelsen. En slutsats blir då att elever som är vana att föra samtal oberoende av kontext är mer förberedda för de krav skolan ställer (Wood, 1992).

Att återberätta är också en sociokulturellt föränderlig aktivitet som inte är likadan i alla kulturer eller socialgrupper menar de Temple och Snow (2001) när de visar samtalets utformning och status i olika miljöer. Det som barn i en kultur tränas noggrant anses vara helt onödigt för barn i en annan kultur. Sådana faktorer kan påverka momentet återberätta i skolan (a.a.) där samtal kan variera mellan grupper. I den undersökning som de Temple och Snow (a.a.) genomförde läste och samtalade mödrar med sina tvååriga barn om den hungriga larven i en bilderbok, *The very hungry caterpillar* (Carle, 1974), på helt olika sätt beroende på kulturell bakgrund. Undersökningen följdes upp när barnen börjat skolan för att se hur de språkliga mönstren påverkade barnens prestationer. Barnen visade att hemmets samtalskultur var avhängigt hur de klarar skolans krav vid skolstarten. En liknande diskussion har Teleman (1979) utifrån begreppen närspråk och fjärrspråk. Han visade att de barn som uppmuntrades att berätta verkliga och påhittade händelser, att beskriva och förklara världen med språk, de kunde relativt enkelt ta till sig läsande och skrivande när de kom till skolan. De blev alltså bättre läsare av att samtala. Utifrån de Temple och Snow (2001) och Teleman (1979) kan antas att om barn får hjälp att tänka utanför den så kallade boxen kommer språket att nå längre och barnens värld utökas ju mer språket expanderar. Skolans krav kan klaras med högre samstämmighet för de barn som har lärt sig skolans krav.

Med det ovan beskrivna i åtanke kan återberättandet också ses med Kress (2010) beskrivning av ett modalitetsbyte som en mer komplicerad process än att arbeta inom en och samma modalitet. Kress menar att text som går från skrift till skrift inte innebär att byta modalitet. Däremot att skriva ner det som någon annan presenterat muntligt ökar komplikationen och ger en svårare rutin. Det kallar Kress för modalitetsswitch, en förändring (se 3.3).

Arbetsgruppen vid Institutionen för nordiska språk i Uppsala (Berg, Lagrell och Hagberg-Persson) som ansvarar för nationella provet i svenska, har gjort observationer i skolklasser då provet genomförts. Enligt instruktionerna finns möjlighet att genomföra den återberättande texten antingen muntligt eller skriftligt. Det beskrivs, både på nationella provet och i kursplanetexten, tydligt och utskrivet att detta val ska erbjudas. Vid observationerna fann gruppen att "eleverna inte informeras om att den sista frågan ska göras

skriftligt eller muntligt” (Berg, 2010, s. 42). Alla elever i de besökta klasserna erbjöds inte möjligheten att redovisa muntligt vilket kan vara en av flera möjliga förklaringar till att alla elever inte genomfört samtliga skrivdelar i provet. Skolans val för genomförande av provet, kan det enligt min tolkning, vara en anledning till uteblivna provsvar.

Den återberättade texten redovisas på en blankett om eleven skriver ner sin text. Den blanketten har producerats just för detta ändamål. Blanketten består av en instruktion överst, därefter åtta linjer att skriva på och en ruta längst ner. Att återberätta en text är en kulturellt och socialt positionerad funktion som återfinns bland de yngsta barnen (Björklund, 2008) däremot är det inte något som tioåringar gör på samma sätt och med samma funktion. För att återknyta till de sociala aspekterna är att återberätta också en kulturell positionering där hemmets sätt att återberätta påverkar i hög utsträckning, och den familjetraditionen påverkar barnen fortfarande när de går i skolan (Nauclér, 2004; Teleman, 1979; de Temple & Snow, 2001). Uppgiften att återberätta både en muntligt återgiven och en skriftligt läst text kan uppfattas olika beroende på familjebakgrund och erfarenhet att återberätta (Teleman, 1979; de Temple & Snow, 2001). Återberättandet har varierande funktion och status i olika kulturella sammanhang.

Samtalandets kompetens i funktionen återberättande kan sägas höra ihop med förmågan att reflektera tillsammans med andra. I Skolverkets nationella kvalitetsgranskning (2000) av undervisning i läsande och skrivande diskuteras fenomenen reflektion, reproduktion och produktion på följande sätt:

Den enklaste typen är att vi läser och skriver bara för att kunna återge vad andra tänkt och sagt. Vi återger eller reproducerar helt enkelt. Om det vore den enda formen av språkande skulle den samhällsliga utvecklingen stagnera. Vi skulle få ett statiskt och slutet samhälle. Av den anledningen är det viktigt att inte bara kunna återge vad andra tänkt och sagt, utan att också kunna omsätta det i egna sammanhang och egna erfarenheter. Vi kan på så sätt producera nytt tänkande och ny kunskap.

(Skolverket, 2000, s. 94)

I Libergs (2007) text får skrivandet flera dimensioner, begreppen imitation, reproduktion och produktion återfinns och här förklaras reproduktion.

Reproduktion innebär att man återskapar något man tidigare hört, läst eller varit med om, men inte på exakt samma sätt som det man utgår ifrån. Reproduktionen ger ett visst utrymme för tolkningar, förändringar och omformuleringar. Man utgår från en mall eller ett mönster som man håller sig inom. Reproduktion är ett relativt starkt styrt meningsskapande, men inte lika styrt som imitation.

(Liberg, 2007, s. 12-13)

Återberättande är ett återskapande (Kress, 2010) eller en reproduktion (Liberg, 2007) som små barn använder tillsammans med vuxna. Därför finns

det anledning att tro att det påverkar pojkars uppfattningar om att återberättande är en barnslig funktion, så här tre år in i skolan. Samtal mellan små barn och vuxna tränas genom att återberätta den lästa sagan eller besöket på lekparken. Vikten av att inte behandla elever som om de är yngre och mindre kunniga behöver vara närvarande vid analysen av pojkars prestationer. Detta kan ifrågasättas som en meningsskapande elevaktivitet eftersom syftet troligen känns passerad för de flesta tioåringar. Att vara deltagande i samtal om litteratur eller det dagliga livet utifrån personliga ställningstaganden och egna erfarenheter så som återberättandet på nationella provet kräver, kan också vara något som inte alla elever tränats i under de tidigare levnadsåren. När en elev återberättar en text för en person som redan kan textens innehåll, är syftet att eleven ska visa att skolkoden är inlärd. Att återberätta för någon som redan vet bör också ses utifrån klass och kulturella skillnader (Heath, 1986; Snow, 2001; Wells, 1985; Wells, 1986).

Berättelsens nära släktskap med det talade och samtalade ordet ger de unga skribenterna en trygghet i genren. De har berättat muntligt och ska nu lära sig att berätta skriftligt. Det ligger nära till hands att se likheterna och därför kommer ofta talspråkliga markörer in i den skrivna texten. Att hantera dialogformen blir därför en självklarhet. De skriftspråkliga konventionerna om hur en dialog skrivs, med talstreck, ny rad vid ny talare och att skriva ut i texten vem som säger vad, är däremot vanligen inte befäst skrivkunskap på våren i årskurs tre.

Min tolkning av läroplansmålet, både för de narrativt och de deskriptivt återberättande texterna, är att det både är en viktig och en användbar skrivkompetens att kunna sammanfatta en text eller en händelse.

4.5.2 NARRATIVA TEXTER I KURSPLANEN OCH I NATIONELLA PROVET

De genrer som huvudsakligen används för att bedöma momentet skriva på nationella provet i årskurs 3 är den narrativa och den deskriptiva genren. Vad gäller de narrativa texterna kan dessa beskrivas som att de har en huvudstruktur i form av inledning eller orientering, varefter det kommer ett händelseförlopp där något kompliceras, därefter en upplösning och sist en avslutning som ibland har en utvärderande eller andra gånger en moraliserande del (Labov, 1972). De narrativa texternas signalstruktur har formen av en normalkurva, med en långsam början, en mittendel som är spännande, en peripeti eller ett crescendo (Nikolajeva, 2004, s. 55) och en lugn och behaglig avslutning som sakta dalar ner till upplösningen, koda.

Den narrativa texten kan anta flera former, saga, fabel, anekdot, sägen eller en liknelse. I dessa former förekommer ibland vissa särskiljande språkliga drag som ger genren sitt specifika uttryck. De narrativa genererna arbetar oftast med preteritum i tempus eftersom narrativa texter berättar något som redan har hänt. Ofta börjar narrativa texten med konstruktionen Det var en gång

och slutar ...och aldrig mer skulle de... Narrativa texter använder ofta många adjektiv och andra beskrivningar för att färggrant och fylligt måla upp ett scenario, en miljö som läsaren kan kliva in i och känna närheten av. Det behövs också dramatik för att höja spänningen. Narrativa texter arbetar med specifika upprepningar och formella berättarformer, och de har vanligen en röd tråd eller en kronologi, och berättandet blir till en karta att följa från början till slut. Narrativer utmärks också av användningen av temporala narrativa satser där händelseförloppet inte kan byta plats.

Att berätta, både muntligt och skriftligt, är en vanligt förekommande aktivitet i skolan. "Berättandet dominerar nog skrivuppgifterna under skoltiden för de allra flesta barn och ungdomar i den svenska skolan" (Nyström Höög, 2010, s. 7). Det muntliga berättandet kan också vara till hjälp för det narrativa skrivandet (a.a. s. 8). När pojkars narrativa texter analyseras måste analyserna söka narrativa texters kompetenser och specifika genresignaler. Talat språk fungerar sällan som nedskrivna text. De nya skribenternas texter kan likna det talade språket, men blir inte automatiskt skriftspråk. Medvetenheten om hur talat språk skiljer sig från det skrivna språket är en del av kompetensen att skriva en text. I det talade språket finns inte mellanrum mellan orden tydliggjort som i skriven text, vilket är ett exempel på en av de första kompetenser som de nya skribenterna får arbeta med (Liberg, 2006). Annat språkligt innehåll som kan vara svårt att ta till sig är att förstå det outtalade, allusioner, metaforer och inferenser och att skriva in dem i sin egen text är ännu svårare.

Labovs (1972) begrepp för analys av narrativer visade sig vara användbara. Labov har begrepp för händelser och deras ordning som jag valde att använda efter att ha läst pojkarnas texter några gånger. Labov (a.a. s. 363 ff.) delar in en berättelse i sex delar. Labovs modell (a.a.) för analyser (se 3.4.2) är densamma oavsett vad den narrativa texten behandlar. Labovs modell:

- Sammanfattningen (abstrakt)
- Bakgrund (orientering)
- Skeende och händelse (komplikation)
- Upplösning (resolution, resultat)
- Koda (återkoppling det vill säga avrundning)
- Värdering (evaluation)
 - a) Förstärkare
 - b) Jämförelse
 - c) Korrelativer (två händelser/huvudsatser)
 - d) Explikativer

(Labov, 1972, s. 363 ff.)

I kriteriepaketet ovan (a.a.) samlas uppfattningar om uppbyggnaden av en narrativ text. Texten inleds med en abstrakt som sammanfattar texten. Orienteringen informerar lyssnaren eller läsaren om var och när händelsen

ägde rum och vilka som var närvarande. Så kommer handlingen som den del där händelserna utspelar sig. Därefter kommer upplösningen som leder berättelsen fram mot sitt slut. En koda är inte en obligatorisk del men den rundar av berättelsen. Värderingen signalerar att berättelsen verkligen är slut. Det är ett knep som berättaren använder för att fånga lyssnaren eller läsaren att läsa vidare. Slutet är en viktig del av berättelsens totala upplevelse och den kan beskrivas i fyra till fem olika varianter.

Att inleda en text med en sammanfattning om vad den kommer att handla om kan se ut som: "Det var en gång en liten, liten gumma" (Beskow 1941/1980, s.1). Den kända sagan av Elsa Beskow inleds med en presentation av huvudpersonen, miljön och av bifiguren, katten. Bakgrunden är egentligen mer än endast ett abstrakt. Därefter kommer händelsen som kan pågå länge, till slut kommer en upplösning, en koda, som i den här sagan är "Schas katta! sa gumman" (Beskow, 1941/1980, s. 9). När händelserna är slut kommer återkopplingen: "...och katten sprang till skogs och kom aldrig mer igen" (a.a., s. 10) för att avslutas med värderingen, "men kanske ändå att han kom hem till slut" (a.a., s. 10). Värderingen kan vara utformad som en förstärkare av den tidigare berättelsen, eller som en jämförelse med något annat. Den kan även vara korrelativ, och beskriva två parallella händelser, och slutligen kan den vara en explikativ, det vill säga förklaring till texten. Jag använder Labovs (1972) analyschema både för att analysera de narrativa och de deskriptiva texter som pojkar skriver på provet. Narrativa texter har, som Labov visar en stabil, återkommande och välkänd form.

Jag har inte haft avsikten att ta reda på om pojkar tycker den ena genren är roligare än den andra. Det enda som kan ses är texten och om längden på texten visar något om glädjen att skriva så kan antalet ord i texten räknas som uttryck för skrivglädje. Om antalet ord är en bra väg för att analysera texter är osäkert eftersom kvalitet och pojkars skrivkompetenser kan ses även med hjälp av andra analysmetoder, och jag börjar med Propp.

Propp (1968/1971) kom fram till sin modell genom att analysera ett hundratal gamla folksagor och fann mönstret för sagor generellt. Propps (a.a.) analyschema anger antalet funktioner i en saga som begränsade och att de alltid är lika många (a.a.). Den kronologiska handlingens mönster kan inte förändras i en saga. I den ordningen finns en egen sorts berättande, och andra typer av narrativer kan vara konstruerade på andra sätt. Propp ger sagan en speciell position bland berättande genrer som en konstant och kontinuerligt sammansatt berättelse. Funktionen hos karaktärerna används som stabila och konstanta delar av sagan oberoende av hur och av vem de blir uppfyllda. En typisk saga förväntas ha några olika rollaktanter såsom hjälte, offer, skurk och givare samt hjälpare men ibland kan givaren och hjälparen vara samma figur. Propps (a.a.) analyser av sagor har transformerings typer av flera slag. En handlar om inversion, det vill säga när en mansperson byter och ersätts av en

kvinnoperson. Tainio (2008, s. 34–38) beskriver hur pojkar kan bli intresserade av att delta i textdiskussionerna om sagor om de använder Propps modell. Tainio anser också att om skolan intresserar sig för det som intresserar pojkar kan det löna sig kunskapsmässigt.

Jag beslutade att använda delar av Propps (1968/1971) analys eftersom jag fann mycket av sagor i pojkars narrativa texter. Jag använder begreppen på aktörerna i pojkars narrativa texter i överensstämmelse med Propps. Han anser att det bör finnas en huvudperson, vanligen en hjälte, något som får denne huvudperson att utföra handlingar och med hjälp av denne och flera aktanter kan en narrativ text byggas upp logiskt. Propp tolkar sagor och i hans analys av undersagan finns de sju till nio aktörerna: hjälten, hjälparen, ibland i form av en god fe, offret och skurken liksom givaren, prinsessan och sändaren samt även ibland en falsk hjälte. Därtill ska det finnas en motståndare som exempelvis tre elaka styvsystrar. Med hjälp av dessa kan en berättelse med dramatik och spänningen byggas upp logiskt.

Enligt Nikolajeva (2004, s. 58) kan ett kronologiskt händelseförlopp kallas en progressiv handling och det är det som nationella provet efterfrågar i de narrativa texterna. En narrativ kan också berättas som en kumulativ handling, det vill säga där den första delen läggs till nästa del som så småningom handlar om flera olika delar, exempelvis *Gatumusikanterna från Bremen* (Bröderna Grimm) där det tillkommer fler djur allt eftersom tiden går. En kedjehandling är ett mönster som vandrar framåt i en kronologisk ordning där *Sagan om pannkakan* (Bröderna Grimm) är en typ av saga som representerar den sagogenren. *Nalle Puh* (Milne, 1998) har en ramberättelse om Christoffer Robin och hans sagoläsande pappa som berättar själva berättelsen om Nalle Puh och hans vänner. En narrativ kan ha olika temporalitet, det vill säga ordningsföljd, detta i förhållande till hur de äger rum i historien, samt med vilken hastighet den berättas bildar den sammantagna sagan. Tid kan berättas och återges på ett oändligt antal sätt.

Nikolajeva (2004) skriver att i narrativa kronologier kan det rent teoretiskt

...[f]innas berättelser som presenterar händelserna i kronologisk ordning. Möjligtvis är folksagor verkligen kronologiska i sin uppbyggnad. Men även när berättelsen i stort sett följer historiens handlingsförlopp, det vill säga intrigen, förekommer det små avvikelser, i narratologin kallade för anakronier, brytningar mot den normala kronologin.

(Nikolajeva, 2004, s. 205-206)

Andra sätt att beskriva icke-kronologiska berättelsers form kan vara med begrepp som proleps och analeps. Det är två begrepp för anakronier som båda förflyttar berättelsen tidsmässigt, till antingen före eller efter huvudberättelsens tidpunkt (Nikolajeva, 2004). Dessa tidsbeskrivningar är ovanliga i texter för barn och av unga skribenter.

Barnlitteraturens forskning och begrepp har fungerat som en brygga in i pojkars texter. Det kunde vara ett sätt att närma sig pojktexterna genom att använda narrativa texters struktur och uppbyggnad. Pojkarnas textrörlighet är en kompetens som kan utforskas i texterna och som innebär att kunna utgå från texten för att koppla innehållet till egna erfarenheter och förkunskaper (utåtriktad textrörlighet) liksom för att kliva ut ur texten och jämföra det lästa med tidigare erfarenheter av texter (inåtriktad textrörlighet) (Liberg et.al 2002; Liberg, 2004; 2007). Även Langer och Applebee (1987, s. 6) beskriver fyra sorters textrörligheter för att förklara hur elever förhåller sig till och relaterar till texten vilket kan variera i en och samma läsning (Langer, 1995/2005). De fyra sorterna beskrivs sålunda: 1. Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld, 2. Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld, 3. Att stiga ut och tänka över det man vet, 4. Att stiga ut ur och objektiviera upplevelsen (Langer, 1995/2005, s. 15–19). Detta utvecklar Langer (a.a.) vidare och förklarar det med att den första nivån är en ytligare läsning där läsaren bekantar sig med texten och att läsaren i den andra läsarten tänker mer på motiv, känslor och relationer i textens handling. I den tredje tar läsaren ett steg utanför texten med hjälp av sina erfarenheter. Distanseringen bort från texten kommer i den fjärde läsarten där man kan jämföra med andra texter och undersöker mer kritiskt. Ordningen mellan dessa läsarter är inte hierarkisk utan det förekommer ett fritt flöde dem emellan. Textrörlighet är en förutsättning för en god och utvecklad läsning, enligt Langer (1995/2005).

Att analysera pojkars texter kräver rörlighet i läsningen. Många och varierande genomläsningar och genomskrivningar behövs liksom att olika reflektionsfokus används vid varje läsning. Perspektivet förskjuts och förändras och nytt fokus ger nya infallsvinklar enligt den hermeneutiska spiralens metod (Gadamer, 1997). På nationella provet beskrivs berättelsen utifrån sin rubrik: *Rädsla*. Det textbegrepp som nationella provet använder är ett konventionellt narrativt begrepp som implicit beskrivs som berättelse. Där är textbegreppet smalt och alfabetiskt format utan andra aspekter än bokstäver i sitt uppsåt att mäta elevernas skrivkompetenser.

4.5.3 DESKRIPTIVA TEXTER I KURSPLANER OCH I NATIONELLA PROVET

Läroplanstextens kunskapsmål beträffande skrivande beskriver deskriptiva texter med att: "kunna skriva enkla och elevnära faktatexter och instruktioner där innehållet klart framgår" (Skolverket, 2008a, s. 30). Här inskränks faktatextgenren till att endast handla om att skriva okomplicerade faktatexter och instruktioner. Det ger en föreställning om att faktatexter inte kan konstrueras genom andra genrer eller genom att blanda genrer. Att elever ska hantera och förstå instruktioner är ett mål som inte ytterligare förklaras i läroplanstexten.

De deskriptiva texternas genrer finns beskrivna och kategoriserade av bland annat Berge (2005a). Dessa kan kategoriseras som deskriptiva texter, faktatexter eller sakprosa beroende på vilket begrepp man väljer att använda. Jag har valt att använda deskriptiv text som begrepp för det eleverna ska skriva på nationella provet. Därmed ser jag det överordnade begreppet diskursiv text som ett begrepp som innefattar fler skolgenrer (Nyström Höög, 2010). På nationella provet i årskurs 3 ska elever skriva en beskrivande text som är så beskriven och specificerad att den kan kallas deskriptiv, vilket blir en undergrupp till diskursiv text (af Geijerstam, 2006). Som jag tidigare har skrivit är den vanligaste skolnormen en narrativ text. En deskriptiv text kan vara det motsatta, det vill säga en genre som pojkar inte tränat i samma utsträckning. Norberg Brorsson (2009) ställer frågan om det diskursiva skrivandet får samma fokus som det narrativa i skolan. Norberg Brorsson menar att forskning visat att eleverna inte behärskar diskursivt skrivande lika bra som det berättande (Norberg Brorsson, 2009, s. 7). Hon undrar om texterna skulle bli bättre om skolan tränade skrivande i fler genrer. Även Reichenberg (2006) konstaterar att i skolan tränar elever de narrativa texterna mer än de deskriptiva texterna.

Att skriva en deskriptiv text utgår inte från kunskaper om berättande eller andra muntliga erfarenheter utan kräver andra kvalifikationer. Där den narrativa texten bygger på muntligt berättande som tradition, har den deskriptiva texten inte en muntlig grund för förförståelsen. Deskriptiva texter har som signum att vara informativa texter (Berge, 2005a). De beskriver, instruerar, förklarar, argumenterar och utreder. Deskriptiva texter har en inledning och en avslutning, precis som de narrativa, men saknar händelsen, den spännande mittendelen, de använder presens som tempusform och har oftast vare sig en kronologisk eller tidsmässig ordning. De förklarande och utredande genrererna använder en ordning som grundar sig på andra orsaker i stället för kronologin menar Liberg (2006, s.161–162). Liberg skiljer således på olika genrer inom den informativa texten så att de har en gemensam huvudstruktur liksom särskiljande strukturer. En genre tillhör en form och har ett innehåll som uppfyller vissa förväntningar. Enligt Palmér och Östlund-Stjärnegårdh (2005, s. 18) kan en genre bestå av flera texttyper, och varje texttyp kan ingå i flera genrer. Att en genre kan bestå av flera olika sorters skrivande är en återkommande uppfattning.

Liberg (2010b, s. 77) menar att elever som skriver deskriptiva texter är kapabla att skriva om naturvetenskap. Faktatexter, de deskriptiva texterna, förekommer i så gott som alla ämnen i skolans senare delar. Detta är ett prov i ämnet svenska, dessutom i årskurs 3, så kunskapen om elefanten kan vara låg liksom det specifika om hur elefanter hanterar sin kropp, vilket väl mer tillhör ämnet biologi. På nationella provet i årskurs 3 bedöms deskriptiv text utifrån sitt faktainnehåll under skolämnet svenska eftersom det i den

årskursen endast finns nationellt prov i två ämnen: svenska och matematik. Eleverna skriver även under andra skoldagar deskriptiva texter i andra ämnen än i skolämnet svenska. Texterna är alltså positionerade till andra skolämnen där eleverna skriver om till exempel djur, natur och närsamhället. Själva skrivkompetensen att komponera en deskriptiv text befinner sig i flera skolämnen samtidigt men provas på provet i svenska.

För att kunna kallas en nyckelkompetens enligt PISA ska tre grundkriterier uppfyllas.

First, individuals need to be able to use a wide range of tools for interacting effectively with the environment: both physical ones such as information technology and socio-cultural ones such as the use of language. They need to understand such tools well enough to adapt them for their own purposes – to use tools interactively. Second, in an increasingly interdependent world, individuals need to be able to engage with others, and since they will encounter people from a range of backgrounds, it is important that they are able to interact in heterogeneous groups. Third, individuals need to be able to take responsibility for managing their own lives, situate their lives in the broader social context and act autonomously.

(Deseco, 2005, s. 5)

Här har en internationell undersökning alltså kategoriserat vad en nyckelkompetens är. Då används både den enskilda individen och grupper av människor som lika tungt vägande skäl för att nyckelkompetenser behövs och för att fungera effektivt i interaktiv samvaro med omvärlden. De ska vara automatiserade och ansvarstagande i interaktion med andra människor i heterogena grupper. Kompetensen att skriva kan beskrivas vara en nyckelkompetens om dessa kriterier uppfylls. I takt med digitalisering av allt fler arbetsuppgifter behöver fler människor kunna både läsa och skriva på ett kompetent sätt. I ett analogt samhälle krävs färre läs- och skrivkompetenser. Vad gäller deskriptiva genrer i skolan finns inget tvivel om att de behövs, att de behöver tränas och att de kan utföras på varierande sätt.

Dessa textgenrer tillhör ju inte endast skolämnet svenska utan i ännu högre grad i naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga ämnen. Där behöver elever träna att skriva deskriptiva texter utan en röd tråd som sammanhållande länk. I texter av typen flora eller fauna sätter rubriker fokus på beskrivningar av djurets föda, bostad, övervintring eller antal ungar. Det är faktabaserade texter utan värderingar men med information och insikter av varierande slag. I en naturvetenskaplig text kan också hypotesen behövas, liksom beskrivning, analys och förklaring. Även informativa texter, instruktioner eller andra löpande texter är ofta multimodala och bilden har en framträdande och samspråkande roll i texten. Där kommer elevers tankekartor inte endast som ett sätt att minnas inför skrivandet utan också som en provgenre i både samhälls- som naturvetenskapliga skolämnen.

Skrivandet är en kompetens som lärs in genom att skriva och som pågår så länge man skriver, oavsett genre. Att se skrivandet som en pågående inläring är en förutsättning för utveckling. För att lära sig skriva texter med faktaunderbyggnad krävs en progression och ett tydligt medskapande med mottagare och kommunikation om textens innehåll. Framgång i pedagogiska sammanhang kräver elevers engagemang och delaktighet i lärandet. Om mottagarna av texten är andra elever blir dessa medskapare och konsumenter av text som är skrivna av, för dem, kända författare. Det här är ett prov så mottagaren är den som bedömer och samarbete med andra är vanligen inte tillåtet. Någonstans börjar texter att vara icke-narrativa och börjar betraktas som deskriptiva. Därför behöver deskriptiva texter definieras och tydliggöras som genre. Deskriptiva texter behöver också definiera en utvecklingsgång eftersom den vanligen inte överensstämmer med narrativa texter.

Langer (1992) beskriver och diskuterar elevers deskriptiva texters skrivutveckling i fem faser, från årskurs 3 till 9. Varje fas representerar olika tillvägagångssätt för att ge texten struktur och för att utarbeta meddelandet. Utvecklingen går från mycket enkla beskrivningar hos de yngsta till mer utförliga och argumenterande texter hos de äldre eleverna:

1. Enkel beskrivning: en uppräkningslista av mer eller mindre sammansatta delar som förbinds adderande (t.ex. *och*, *sen* eller *och sen*), utan övergripande tema där den viktigaste informationen kommer först, vanligen korta texter som inte är mer än fem meningar.
2. Ämne med beskrivning: en inledande beskrivning där endast få aspekter fördjupas i beskrivningen, som skrivs i tidsordning. Där saknas vanligen en diskussion om den finns är den inte invävd i textens viktiga delar.
3. Ämne med beskrivning och kommentar: inledningsvis en beskrivning utifrån enkla former av orsakssamband, relevanta bearbetningar, någon alternativ möjlighet och kommentarer, vanligen en utvärdering

(Langer, 1992, s. 36).

De yngsta skribenterna, från årskurs tre, kan hantera de tre första varianterna, menar Langer (a.a.). Skribenter tränar, fördjupar och utvecklar sina skrivkompetenser, skriver mer intresseväckande, argumenterar och förklarar allt mer ju mer de tränar sig att skriva dem. Äldre elever behärskar fler funktioner av skrivande än yngre elever. Både läsande och skrivande underlättas av en etablerad och automatiserad läsning och skrivning.

Faserna 4 och 5 kommer att bli bekanta och användbara textgenrer ju äldre eleverna blir:

4. Ämne med utvecklingar: har avancerade och fokuserade utvecklingar för att fokusera ett särskilt, bättre uttänkt budskap. Med hjälp av en variation av relevanta bearbetningar återges information i kluster.

5. Försvar av ståndpunkt: tidigast i årskurs nio kan elever presentera en tes som utvecklas och får stöd av argument och förklaringar samt motargument.

(Langer, 1992, s. 36)

När eleven gör kopplingar till andra texter eller finner textmönster i sin deskriptiva text höjs kvaliteten på texten menar Langer (1992). Meningsbärande innehållsord eller sammanbindande ord i texten, konnektivbindningar, är en väg att bedöma deskriptiva texters kvalitet. På syntaktisk nivå kan meningsbärande inledningar eller avslutningar visa en högre textnivå. Det är värdefullt för skrivandet att en text som ger uttryck för en övergripande kunskap, där både innehåll och struktur visar ytterligare en kompetensnivå, bedöms som kompetent. Om texten kan koppla till andra texter, se mönster och därigenom höja textens kvalitet enligt exempelvis Blooms kategorier (efter Biggs, 2003, s. 48) är också det en kvalitetshöjning.

Dysthes (1996) tre varianter av skrivande är att elever skriver sina kunskaper, skriver för att lära sig att skriva eller skriver som ett sätt att lära sig. Dysthe kallar detta för att tänka och lära där skrivandet har en central plats i lärandet. ”Det hjälper eleverna att skriva sig in i ett innehåll och att därmed bli deltagare och medskapare i olika ämnesdiskurser och nya sätt att se på olika fenomen och förhållanden i världen” (Liberg, 2010b, s. 77). Skrivandet är en kommunikation med andra människor och med det egna kunskapsområdet. Man skriver också för att andra ska ha möjlighet att läsa det man skriver, det Dysthe (1996) kallar för skrivande för att kommunicera. Att skriva ger eleven tid att tänka och begrunda, att sätta saker i ett sammanhang, förklarar Langer och Applebee (1987). Skrivande behöver övas, för genom att skriva når skribenten nya tankar, vilket kräver tid, både i klassrummet och i levd tid.

Ivaničs (2004) tankar och struktur runt en text är avhandlingens grundteori som beskrivits utförligare tidigare i kapitel 4. Dessa tankar är i högsta grad närvarande i analyserna av materialets texter. Pojkarnas deskriptiva texter analyseras utifrån flera perspektiv, bland annat texternas uppbyggnad och struktur. Som en parallell till de narrativa texternas analyser har rubrikerna analyseras och tolkas och utifrån textens innehåll har texternas mottagarmedvetenhet analyserats. Jag har även, i någon mån, undersökt texternas normbrott liksom ord som har fått nya betydelser.

4.6 Sammanfattning

I det här kapitlet presenteras urval och datainsamling utifrån en precisering av syfte och forskningsfråga. Jag beskriver etiska frågor jag ställts inför och vilka ställningstaganden jag gjort, liksom en del val och bortval som tagits. Kapitlet innehåller en beskrivning av hermeneutiken som metod, så som jag använder den. Här beskrivs också de textgenrer som används på nationella provet för

underlag för bedömning av elevernas texter, återberättande, narrativa och deskriptiva och begreppet genrer har beskrivits och satts in i sammanhang. Utifrån dessa genrer har olika analyser använts och skapats. Trots att det i skolvärlden finns en uppfattning att pojkar, i alla fall äldre pojkar, tycker bättre om att skriva deskriptiva texter än narrativa texter (Molloy, 2007), så visas även andra uppfattningar om detta. Vidare har de båda huvudanalysmodellerna presenterats. Jag använder Labovs (1972) analysmodeller både på de narrativa och på de deskriptiva texterna och en egen variant utifrån dessa. Analyserna för de narrativa texterna används Propps (1968/1971) sagoanalys för att tolka.

Kapitlet beskriver hur det nationella provet är format för att mäta kompetenser att skriva texter i flera genrer.

5 Resultat av pojkarnas texter

I det här kapitlet presenteras resultaten av analyserna av skrivkompetenser i pojkarnas 898 texter. I det hermeneutiskt inspirerade arbetet har texterna lästs och lästs om i flera omgångar av närläsningar likt en hermeneutisk spiral av återkommande analyser på nya högre höjder av analyser och tolkningar.

I resultatkapitlet finns ett stort antal exempel från pojkarnas texter för att belysa mångfalden i materialet och med de många exemplen tydliggörs att dessa pojktexter inte är enstaka företeelser.

För att finna mönster i pojkarnas skrivkompetenser redovisar jag utifrån de analytiska närläsningarna av pojkarnas texter. Kapitlet är uppdelat i tre underrubriker och redovisningen sker i provets ordning där de båda återberättande texterna redovisas först, därefter de narrativa och sist de deskriptiva pojktexterna. Mängden underrubriker är stor men är till för att förenkla sökningen bland resultaten. Först kommer en översikt om materialets omfattning.

Alla pojkarna har dessvärre inte utfört samtliga skrivuppgifter, varför det finns tomrum i materialet. Enligt instruktionerna har elever rätt att avstå vissa delar av provet beroende på exempelvis elevens bristande språkkunskaper, elevens behov av stöd eller annat som påverkar elevens möjlighet att nå sin kompetensnivå. Information om orsaken till att pojkar valt att inte skriva en eller två av de fyra texterna finns i princip inte i materialet så analyserna genomfördes utan den bakgrundskunskapen.

Den första analysen av materialet är att observera delarna i materialet och sortera i relevanta grupper. Alla pojkars samtliga texter sattes ihop där varje pojkes alla texter sitter i en bunt. På så vis kan jag läsa en pojkes texter sammanhållet. Jag har också sorterat texterna utifrån genrer, alla texter finns genresorterade i var sin bunt.

Nästa del av analysen blir att transkribera samtliga texter på typsnittsnivå med alla de multimodala tecken och signaler jag kan uppfatta, analysera och begreppsliggöra. Genom dessa initiala läsningar blir texterna bekanta för mig. Arbetet fortsätter utifrån det som syns i översta textlagret; bilderna i de återberättande texternas bildruta. Jag analyserar bildernas position i relation till den alfabetiska textens innehåll, vad bilderna understryker och hur bilderna expanderar den redan skrivna texten. I följande läsning finns intertextualiteterna, de många texter som påverkar skribenterna att spela en roll för tolkningen av pojkarnas texter. I nästa lager analyseras mottagar-

medvetenhet hos texterna. Fortsättningen av analyserna kom att handla om texternas struktur och genrer. För att avgöra om texter tillhörde den föreskrivna genren behövdes ett analysinstrument. Labov (1972) kom att fungera som raster för två genrer. I de narrativa texterna analyserades innehållsliga delar och textstrukturer som vem är huvudperson, berättare och vem är hjälte. Dialogerna var en skrivteknikfråga som syntes väl i texterna liksom hanteringen av de givna rubrikerna som anges på nationella provet att eleverna ska använda. Hur pojkarna börjar och avslutar de narrativa texterna är ytterligare en analys. I de deskriptiva texterna finns några detaljer som visar sig vara typiska för den genren. Jag har räknat ord, samlat i kluster och ordnat i teman för att få syn på mönster i texternas uppbyggnad för att kunna säga något om pojkars skrivkompetenser. På så vis kan skillnader och likheter redovisa att pojkar kan separera genrer samt på vilket vis de gör det. Huvudpersoners kön och namn, tempusformer samt genrespecifika konstruktioner som första och andra persons berättare är andra delar av närläsningen i texterna. Begreppet intertextualitet används för att samla och utläsa andra texter ur pojktexterna. De multimodala markörer som kan finnas i texterna, såsom texter i bilderna och placeringen av bilderna söker jag också. Vidare söker jag hur pojkarna använder skrivkompetenser som kodväxlingar, ord som ger ljudupplevelser samt metaforer i de narrativa texterna.

På provet uppmanas eleverna att skriva med sina egna ord samt att använda ord som läraren har skrivit på tavlan för att ge stöd i skrivandet. De egna orden, liksom dem från tavlan söker jag ur texterna och de finns i varierande omfattning i pojkarnas texter. Att kopiera text utan egen röst skulle kunna ses om ett steg på vägen mot lärande precis som Vygotskij (Nilsson, 2002) beskriver inläringen. Det kan lika gärna vara att endast kontrollera elevens minne. När instruktionen till provet uppmanar eleven att använda egna ord kan detta tolkas att pojkarna utmanas att inte använda de orden som finns i provtexten och att på så vis utöka sin språkliga repertoar (Liberg, 1993/2006). Instruktionerna utmanar då inte heller eleven att låta provtillfället stå för utmaningar och inhämtande av kunskap (Dysthe, 2002). Om provet utmanade pojkarna att utnyttja språkliga nytillskott genom att faktiskt använda ord och begrepp som provets texter ger tillgång till, då kanske provet skulle fungera som ett lärandetillfälle (Lundahl, 2011). Provets intention är att pojkarna ska visa sin förmåga att förstå nya och eventuellt svåra ord genom att förklara med sina egna välkända synonymer från det egna och sedan tidigare etablerade ordförrådet. Detta är ett retextualiserande (Kress, 2010) av muntlig eller skriftlig instruktion, en reproduktion av ett givet innehåll, som sällan är meningsskapande eller utvecklande.

Jag närläste även text som vänder sig till mig som forskare, som jag fann i pojkarnas texter. Det är en berättelse från en lärare om en text som inte skrevs alls utan som finns med i materialet. Slutligen finns en sammanfattning av

resultaten i sin helhet. Frågan som ska besvaras är: Hur visar pojkar sina kompetenser att skriva texter på det nationella provet 2009?

5.1 Pojkarnas återberättande texter

I materialet finns narrativt och deskriptivt återberättande texter som mäter läsförståelse det vill säga det bedömer elevens läsande. Jag valde att analysera även de återberättande texterna eftersom det är skriven text, även om valet att återberätta muntligt fanns. De ger mig tillgång till ytterligare en informationskälla och därmed ett än mer varierat material om pojkarnas skrivande.

Den narrativt återberättade texten skrev eleverna efter att de läst *Blodligan* och svarat på 17 frågor som kontrollerade läsförståelse. Den deskriptivt återberättande texten skrevs efter att eleven först läst *Människors och djurs kroppsspråk* och svarat på lika många frågor som kontrollerar läsförståelsen. De återberättande texterna erbjuder modaliteten illustration eller ritande som möjligt uttryck, vilket många gör.

En återberättande text kan definieras som en text som eleven antingen har hört eller har läst och som han därefter återberättar antingen muntligt eller skriftligt. Det är en text som går igenom flera led före bedömning. I materialet kan skillnader i arbetsgången utläsas men inte förklaras. Endast det som blir nedskrivet kan undersökas, alltså inte det muntligt återberättade. Läraren avgör troligen vilken elev som har behov av att få undvika att skriva för hand och istället få möjlighet att skriva på dator (Hagberg-Persson, 2010).

När eleverna ska genomföra de återberättande texterna på nationella provet får de ett skrivhäfte med flervalsfrågor att besvara och där finns en skrivplats på ungefär en halv A4-sida för det längre svaret på sista frågan.

Tabell 3. Genrespecifika skillnader på återberättande texter

Deskriptiva texter	Narrativa texter
Är kortare än de narrativa	Är längre än de deskriptiva
Beskrivande, likartade, oengagerade	Fantasifulla, varierade, engagerade
Förutsägbara, enahanda	Kreativa, omväxlande

Texterna som skrivs i svarshäftet är alltid kortare än de texter som samma pojkar skriver på ett pappersark (tabell 3). De deskriptivt återberättade texterna är mycket lika varandra både till språk, uppbyggnad och innehåll.

Frågan om varför en del pojkar inte genomför samtliga skrivuppgifter skulle bli en spekulering eftersom materialet inte kan svara på den frågan. Däremot kan utläsas att samtliga pojkar som gjort den återberättande uppgiften har nått målen.

I de återberättande texterna finns tecken som tyder på att pojkar väljer hur de skriver beroende på upplevelser av meningsfullhet och om mottagare. Om det finns en skillnad i hur pojkarna skriver sina två återberättande texter och

om antalet ord kan säga något om intresset och glädjen att skriva en text så kan tabell 4 säga något. De deskriptivt återberättade texterna har de längsta texterna medan de kortaste texterna i båda genrerna är lika långa, endast sex ord var. Det vanliga mönstret är att en och samma pojke skriver sina två återberättande texter olika långa. Om längden på texten, det vill säga antalet ord, markerar något om glädjen att skriva är mer osäkert. För att, trots allt, kunna säga något litet om storleken på de två återberättande texterna och fördelningen i antalet ord räknades orden, vilket redovisas i tabell 4 som största och minsta textmängden.

Tabell 4. Antal ord i pojkarnas två återberättande textgenrer

Genre	Maxantal ord (skrivna)	Mini antal ord (skrivna)
Narrativa	106	6*
Deskriptiva	124	6

*Ett undantag finns och det är en text med endast tre ord vilka är "Inte vet jag".

De återberättande texterna kan antingen skrivas eller verbalt berättas. Några pojkar väljer, så som det erbjuds både på provet och i kursplanen, att återberätta muntligt, andra väljer skriftligt, med eller utan vuxenstöd. De flesta pojkarna som återberättat muntligt använder genomgående det muntliga. Några pojkar börjar med att skriva sin återberättande text och avslutar muntligt. Det kan utläsas av den vuxnes anteckning i pojken text av typen, "XXX berättade resten för mig, Carina"¹². Andra pojkar börjar muntligt men avslutar sitt återberättande skriftligt. Den muntligt återberättade texten kan vara nedskrivna av en vuxen, vilket inte alltid kan utläsas av svarsdokumentet. Som jag förstår det har pojken därmed redovisat muntligt. Om pojken inte själv skrivit bokstäverna i sin återberättande text, kan skribentens handstil visa att det är en vuxen person som skrivit åt honom. Det finns vuxna som ordagrant skriver det pojken säger, vilket betyder att texten är nedskrivet tal. Texten består då oftast av osammanhängande meningar, så som verbalt språk vanligen är. Det ger inte elevens skriftspråk den rättvisa som hans egen skrivna text skulle ha gjort. Åter andra vuxna skriver ner pojken återberättade text som om han talade i skriftspråkligt fullständiga meningar. Detta kan utläsas i den vuxnes anteckningar på provhäftets blankett. Jag undersöker de texter som pojkar själva har skrivit på blanketten.

De olika sätt som de återberättande texterna blir representerade och bedömda visar att texter kan vara mycket annat än en serie bokstäver och ord längs en horisontell linje. Istället kan man här se berättandet och talspråkligheten, här finns blandningen av skrift och tal i olika ordning, och en glädje att berätta. När den vuxne skriver ner det pojken säger återfinns berättelsens innehåll och struktur. När den vuxne inte skriver ner vad pojken berättar utan

¹² Alla vuxna som antecknar har jag kallat för Carina. Dessa anteckningar har inte använts annat än som förklaring på varför elevtexten har det utförande som den har.

endast skriver att han har berättat, då försvinner både innehåll, sammanhang och kontext, kvar finns endast meddelandet att pojken har nått målen. När, hur och var den enskilde pojken återberättade kan inte utläsas i materialet. Vilka bevekelsegrunder som gjorde att pojken valde bort att skriva och istället valde att berätta muntligt, eller valde att ändra sig mitt i berättelsen, finns inte förklarade i materialet. Återberättandet som funktion i pojkars liv och den sociala kontexten har bäring på det kulturella sammanhanget. Att återberätta kräver någon som tar emot berättelsen. Att återberätta för någon som redan vet allt om berättelsen är inte lika meningsfullt som att återberätta för en lyssnare som inte tidigare hört berättelsen. Här visar sig nationella provet som prov medan det återberättande som funktion vanligen sker på andra sätt i en vardaglig situation (Ivanič, 2012).

Återberättandet som textgenre kan genomföras på olika sätt. På nationella provet instrueras den deskriptivt återberättande texten med orden "Skriv med dina egna ord om både människornas och djurens språk" (Skolverket, 2008b, s. 81). Uttrycket, dina egna ord, kan betyda både att pojkarna ska skapa andra ord än dem de läst eller hört i provuppgiftens text, vilket ger uppgiften att skapa synonymer. Dina egna ord, kan också betyda att eleverna ska använda begrepp de lärde sig genom provtexten de just läst och hört. När pojkarna skriver som lästexten är formulerad kan det uppfattas som en text skriven med dina egna ord. I texten om elefanter i elevernas texthäfte står att "När en elefants öron står rakt ut är den upphetsad. Om den lyfter snabeln på samma gång håller den på att bli riktigt arg. Om den däremot stoppar in snabeln i munnen känner den sig osäker" (Skolverket, 2008b, s. 72). Liknande meningskonstruktioner återkommer i pojktexterna. "När elefanten känner sig osäker stoppar den in snabeln i munnen." Osäker byter några pojkar ut mot ordet ängslig eller orolig, vilket ju kan vara pojkens egna ord. Det finns meningar som upprepas i pojktext efter pojktext och som genom den upprepningen visar mer av reproducerande än producerande av text. Eftersom ungefär samma mening återkommer i många pojkars texter, visar detta en återupprepning, en kopiering, en dressyrhandling (Bjar & Liberg, 2003; Liberg, 2007; Liberg et al, 2010) från minnet av den inlästa texten i provhäftet. Det visar också att pojkarna har läst texten, förstått och kan skriva en egen variant av texten. Informationen om djurens språk är troligen ny kunskap för många av eleverna, oavsett om det är pojkar eller flickor. Att hantera ny kunskap och skriva om den i en text, det är en svår konst och en komplicerad kompetens. Att skriva om något som skribenten just har lärt sig är mer komplicerat än att skriva om något man har kunnat länge (Langer, 1992, s. 36). Ibland kallas den typen av text som uppstår i en reproduktion av det här slaget för dressyr eller imitation (Liberg et al., 2010, s. 78-79). En imitation förutsätter en förståelse för det innehåll texten har medan dressyr är

utan grund för lärande, ”att eleven inte på något sätt tagit till sig innehållet eller gjort det till sin [*sic!*] eget” (a.a., s. 79).

Hur visar pojkar sina kompetenser att skriva texter på nationella provet 2009, det är forskningsfrågan. De ord, uttryck och meningar som pojkar har skrivit på provet och som också finns i lästexten visar att provet påverkar pojkars texter (Hoel, 2009, s. 49). Provet kan bli ett tillfälle att utöka pojkarnas repertoar av ord. Det kan också vara ett sätt att se om pojkar kan förändra lästexterna och skriva samma innehåll med andra ord men utan de ord som finns i texten de har läst. Att skriva med sina egna ord är en fråga som diskuterats och beforskats bland annat av Nilsson (2002) som frågar om eleverna skriver med egna ord eller om de skriver av texter. Genom att pojken tar in och lär sig nya ord, nya konstruktioner som är för pojken ett anorlunda sätt att hantera språk, så kan provet vara ett lärandetillfälle för eleven. Om målet däremot är att verkligen skriva med egna ord, är det en diskutabel språkutveckling, om eleven istället ska visa innehållslig förståelse, är det acceptabelt, resonerar Nilsson (a.a.).

Ytterligare en textkompetens är att kunna sammanfatta en text. Det kan ses som en kompetens i studieteknik. Endast en enda pojke av alla dem som skriver sina återberättande narrativer gör en tolkande återberättande text medan alla andra pojkar sammanfattar texten på någon nivå, evaluerande eller tolkande återberättande. Det är också viktigt att kunna se strukturer och skeenden i både texter och händelser. Detta kan tränas genom att arbeta med sammanfattningar där återberättandet är en väg till den kompetensen. Enligt kursplanemålen i svenska ska en tioåring ha utvecklat kompetensen att återberätta, och eftersom det är ett mål så borde det gå att uppnå. Här ska pojken upprepa på ett korrekt sätt det som läraren redan vet, trots att eleven vet att läraren vet allt. Elever som får träna att återberätta (Keene & Zimmerman, 2003, s. 191) utvecklar ett rikt och nyanserat språk, finner fler kopplingar till sina egna liv och till berättelsen samt skapar möjlighet för eleven att minnas den återberättade texten. Att träna återberättande kan göras som en sammanfattning eller en syntes av texten, det ger både kunskaper om och förståelse för återberättandet i ett längre perspektiv. Smidt (2009, s. 34 - 35) beskriver skribentens positionering och om uppgiften som positionerar elever. Skrivuppgiften säger något om den som skriver, vilket språk han använder, vilken stil och vad han skriver om, liksom hur han uppfattar och förhåller sig till skrivsituationen och till mottagaren. Att kunna återberätta en text vare sig det är en upplevelse, film eller händelse, är en kunskap som hjälper människor att kommunicera, förklara och sammanfatta och är en färdighet som behövs i många sammanhang under hela livet. Smidts (2009) sätt att se elevens positionering i skrivarbetet är en del av förståelsen för hur återberättandet påverkar eleven och uppgiftens resultat.

Utifrån dessa tankar har jag arbetet med analyserna av de återberättande texterna. Sammanfattningsvis kan jag konstatera, att de återberättande pojktexterna är av flera slag och att de liknar varandra genom att den ursprungliga berättelsen går att återfinna i samtliga inlämnade elevsvar. Alla återberättar den texten som provet avser. Så visar pojkarna sina kompetenser att utföra uppgiften så att de når målen.

De återberättande texterna redovisas på en särskild blankett som jag har analyserat för sig för att undersöka hur pojkarna använder blanketten som skrivunderlag och få tillgång till de val och kompetenser pojkarna visar.

5.1.1 BLANKETTEN FÖR DE ÅTERBERÄTTANDE TEXTERNA

De två återberättande texterna skrivs på likadana blanketter som omfattar en A4-sida i elevernas svarshäfte. Överst finns en kort skrivinstruktion, sedan åtta relativt breda linjer, och nederst en ruta. Jag antar att elever får en gemensam och likalydande instruktion. För att analysera hur pojkar visar sina kompetenser att skriva återberättande texter undersöker jag också hur pojkarna använder svarsblanketten, hur och var de skriver och ritar.

I materialet finns det inte en enda pojke (eller lärare i de fall pojken inte skrivit själv) som inte har använt den här blanketten, ingen har valt någon annan möjlighet att skriva. Övriga texter på provet ska skrivas på linjerat papper, beskriver instruktionerna, inte på blankett. Om blanketter är kända skrivunderlag kan inte materialet säga något om. Hattie (2012) skriver att elever oftast skriver på en enda typ av underlag i skolan. Här tillåter provet minst två olika skrivunderlag, blanketten och linjerat papper. Därtill kommer valet som ger möjligheten att skriva text på dator som en tredje variant. De uppgifter som tillåter pojkarna att skriva på sitt vanliga underlag ger längre och mer ordrika texter. Blankettens linjering kan ge eleven uppfattningen att den anger den förväntade mängden text. Blanketten verkar inte inbjuda pojkar att skriva mer än de förtryckta linjerna ger dem utrymme till. En och samma pojke kan ha stor differens i antalet ord och den som skriver långa narrativa texter skriver inte nödvändigtvis långa återberättande texter.

Några noteringar om svarsblanketten. Alla pojkar skriver på blankettens linjer även om inte alla kan placera samtliga sina bokstäver precis på linjerna, så försöker de. Några pojkar skriver dessutom vid sidan av linjerna, för att expandera skrivplatsen. Nederst på sidan finns en ruta där pojkarna skriver både vid sidan av och under rutan samt på papprets baksida.

Sammanfattningsvis konstaterar jag att i rutan på blanketten för de återberättande texterna ritar pojkar bilder, där skriver de inte text. Inte ens om de har mycket kvar att skriva och inte får plats så skriver inte pojkar i rutan. Rutan verkar ge en tyst signal som pojkarna uppfattar: Här ska man rita men inte skriva sin berättelse. Pojkarnas bilder är tydligt kopplade till den alfabetiska textens innehåll. Bild och text står tillsammans för det totala

innehållet. Pojkar kan använda två sätt, två modaliteter, vilket borde ses som en utökning av textförståelsen och ge ett större värde. Detta återkommer utförligare i nästa avsnitt.

5.1.2 MULTIMODALA MARKÖRER I TEXTER

Ett teoretiskt övervägande är multimodalitet och utifrån Kress (2010) har några begrepp formats. Jag provade att förena multimodalitet och hermeneutik. Kress (a.a.) beskriver texten som en del av en genre som ingår i en, ibland flera, modaliteter. Om texterna läses genom en institutionell kontext och genom representationsformen modalitet, antingen som talad, skriven eller tecknad text, så blir helheten begriplig.

Kress beskriver förhållandet mellan att skriva och att teckna som att teckna skrivande eller skriva tecknande "Drawing letters and writing dinosaurs: childrens early engagement with print" (Kress, 1997, s. 65). Vidare reflekterar Kress över hur barn skriver bokstäver rent tekniskt. Vanligen är själva meningen med att skriva en text, med undantag av exempelvis dagboken, att den ska kunna förstås och läsas av någon annan. En mottagare ger skrivandet en mening (3.4.4) och en medvetenhet om att texten har en förlängning i nästa persons läsande av den. Att skriva med en handstil (som här betyder att bokstäverna är skrivna för hand) som är läslig, är ett mål i den svenska läroplanen. Det multimodala kan visa att text lägger in flera nivåer av meddelanden i den med bokstäver skrivna texten. Symboler kan förhöja informationstätheten i texten, just så som en karta är uppbyggd av flera lager av information. Kartan använder funktioner som att ju större bokstäver i ortens namn desto större ort, ju mer blå färg desto större vattendrag. Färger, former, storlekar och tjocklek, svarta och symboler är alla medaktörer på en karta liksom i andra texter. Detta vet vana läsare, så information på flera nivåer fungerar simultant. Nya skribenter lär sig i progression hur formandet av bokstäver kan signalera mer än ett meddelande och skribenten börjar använda möjligheten i sitt eget skrivande för att förhöja informationstätheten.

Prior (Bazerman & Prior, 2004) har kritiserat Kress för att vara ahistorisk och menar att texter alltid och ständigt är just multimodala i sitt sätt att använda bilder och typsnitt, exempelvis i form av anfang som avviker från den övriga texten i historiska praktverk. Att kartor alltid fungerat som multimodala texter är enkelt att se, anser Prior (a.a.) kritiskt. Bilder som delar av text har funnits länge och är inte något nytt. Liksom att bokstäver kan ses som bilder och bilder som bokstäver, se exempelvis gamla bibeltexter. Att begreppsliggöra det redan beforskade med nya begrepp anser Prior vara överflödigt (Bazerman & Prior, 2004). Ivanič däremot menar att "[m]ultimodality is relevant to all texts, not just to those which are specifically designed to incorporate visuals or varied materials" (Ivanič, 2012, s. 19). De pojktexter jag undersöker är just sådana texter som inte alls är speciellt

designade utan skribenterna använder flera sätt att uttrycka sina tankar och språket tycks behöva fler uttrycksmedel än endast det alfabetiska alfabetet.

Texter kan med ett vidgat textbegrepp ses som en blandning av bilder, bokstäver och skrivna samt talade ord. På samma sätt som kartans modaliteter ökar framställningen med fler dimensioner så kan förståelsen av pojkarnas texter läsas med flera bottenar med hjälp av multimodalitet som raster. Att betrakta en företeelse, det kan ske ordlöst, att skriva samma sak i en text kräver ord för att kunna förmedlas till läsaren. Bilden och orden använder olika modaliteter för att ge betraktaren fler speglingar av upplevelsen. I begreppet multimodalitet finns flera nivåer på skrivandet vilket ger en möjlighet att analysera en text med flera informationer simultant.

Att tioåriga pojkars teckningar kan vara både intressanta och användbara i ett forskningsperspektiv när de inkluderas i ett allmänt textbegrepp kan vara både komplicerat och provocerande, särskilt i skolans skrivkontext. Jag undersöker hur pojkarna använder multimodala ingångar, det vill säga olika, icke-språkliga, variabler som delar av eller som tydliggör textens budskap. Pojkarnas handskrivna texter innehåller också annan information än den språkligt alfabetiska. Bokstävernas form, färg och storlek sänder medvetna och tydliga meddelanden till läsaren.

Meningsskapandet förändras av det Kress benämner transformation.

Transformation is a less far reaching process than that of transduction. It describes process of meaning change through re-ordering of the elements in a text or other semiotic object, within the same culture and in the same mode; or across cultures in the same mode.

(Kress, 2010, s. 129)

Detta tolkar jag att de handskrivna texternas bokstäver ger information genom det sätt varpå de är skrivna. Storleken på bokstäverna visar något om ljudnivån på det nedskrivna tänkta talet. Bokstäverna signalerar ljud, högt ljud genom att pojken skriver stora bokstäver, det vill säga versaler, men också större i storlek än de andra bokstäverna i texten och ibland dessutom mörkare, svärtade, fetstilade, i färgen eller tysta viskningar som skrivs med små, tunna och svagt skrivna bokstäver. Små bokstäver kan vara viskningar, om versaler betyder skrik. Storleken och svärtan på bokstäverna markerar att de som talar i texten ropar, skriker eller viskar till varandra. Det förekommer också glada miner i form av uttryckssymboler så kallad smiley. En bortre parentes med kolon skrivna med en blyertspenna som om det var på dator. Andra figurer kan vara huggtänder eller små solar som förekommer bland bokstäverna. I ett verbalt samtal hörs det om någon viskar, skriker eller skrattar och hur mycket det låter. Detta måste framställas med ord i en text – viska, vråla eller fnittra, mumla, gasta eller flabba är alla ord som har olika valör och språklig klang (Wood, 1992, s. 188–191). Den språkliga kompeten-

sen som tioåriga pojkar inte har kan vara en anledning till att de multimodala signalerna tillkommer som markeringar, det kan också vara ett uttryck för att pojkarna kan skriva symboler på olika sätt. Utöver detta skriver pojkarna så som de skriver för att de kan det och för att de vill uttrycka mer än blyertspennan möjliggör (Merchant, 2005). De vill uttrycka en personlig röst, ett eget sätt och en privat identitet som skrivare, menar Merchant (a.a.).

Att pojkarna skriver både bokstäver och andra symboler med sin blyertspenna kan vara ett tecken på att de upplever att texten inte är den heltäckande modalitet som de behöver för att förmedla det de vill och det de vet att de kan med andra verktyg (Björkvall, 2009). Pojkarna är medvetna om att när de inte skriver med datorn och inte med blyertspennan kan de uttrycka fler nivåer på aktiviteten skrivande. När en pojke skriver en text om en trollkarl som heter Blixten markeras bokstaven x i mitten av namnet med en grafisk form som en versal, X, skrivet med sicksacklinjer. Genom att se hur namnet är skrivet kan läsaren förstå att detta är en farlig man. Namnet Blixten skrivs så vid berättelsens höjdpunkt som en markerad höjning av intensiteten i berättelsen.

Modalitet i den här betydelsen är inte synonymt med multimodalitet utan står för det Björkvall definierar med,

[h]ur element i en text presenteras som mer eller mindre verkliga eller mer eller mindre pålitliga. Modalitet brukar knytas till den interpersonella metafunktionen eftersom det handlar om hur den eller de personer som ligger bakom en text kan uppvisa förhållningssätt till det som tas upp i texten.

(Björkvall, 2009, s. 111)

I de handskrivna texterna finns många bokstäver som signalerar känslor eller andra erfarenheter genom det sätt varpå de är skrivna. Blyertspennan medger inga färger (Engblom, 2012) och färger finns i liten utsträckning i pojkarnas texter. Bokstäver kan signalera andra saker än enbart bokstavens bokstavliga innehåll. Det "kan bli mer av en representation av en möjlig, men inte naturalistisk, verklighet" (Björkvall, 2009, s. 113). Lågstadieelever i aktion vid datorn beskrivs av Lorentzen: "Också pojkar lägger ned arbete på att skapa vackra titelsidor, rubriker som skiljer ut sig och fräscha illustrationer" (Lorentzen, 2009, s. 21). Så fortsätter Lorentzen (a.a., s. 71 ff.) att beskriva elevers skrivande av sammansatta texter med meningsbärare i betydelsen färg, form, typsnitt och andra grafiska markörer som lika viktiga komponenter att bemästra (a.a., s. 81) som väl bokstäverna är.

Här nedan visar jag några exempel på hur pojkars handskrivna texter kan se ut när skribenten avsiktligt visar exempelvis känslor inte endast med ord och uttryck utan dessutom med storlek, typsnitt och svärta. *Viskningar*, **HÖGT**

LJUD, *rädsla* ☺, ↓ och andra symboler finns överallt i pojkarnas

texter. För att utföra transformationen av texterna söker jag typsnitt i datorns befintliga utbud som ligger nära de handskrivna originalen.

Här följer några exempel på enkla multimodala varianter som förekommer i pojkarnas texter. Först en text där en pojke¹³ möter en björn och lägger sig ner för att spela död. Då kommer det myror. "AHH!!! MYROR! Jag hattar MYROR!"(pojke 218 n¹⁴) Pojken skriver vissa ord med versaler för att betona den stressade och besvärliga situationen för huvudpersonen i berättelsen. Versalerna kan också användas som en modalitet för att uttrycka skrik, högt ljud, rädslor eller andra starka känslor (Lundgren, 2012, s. 210). "HJÄLP!!!! Skrek Niklas." (pojke 222 n) De många utropstecknen är en del av den semiotiska resurs som uttrycker skrik, rädsla och skräck. Ju fler utropstecken desto mer av känslan eller hastigheten, tycks skribenten vilja visa. Björkqvall (2009) ser detta som semiotiskt byggmaterial tillgängligt vid skapandet av betydelser, känslorfigurer, upprepningar och andra teckenförändringar i texter.

Bokstävernans storlek och placering påverkar texten även innehållsmässigt. Här är ett exempel på hur pojken har använt sina kunskaper om ljud, text och visuellt markerar detta.

Tina och Teo Ska gå till ödehuset Och Ploka äPlen men de är inte riKtit sekra På om dom vågar. När dom spr så möter de Sam. Han beretar att det är en blodliga där ine så han vana dom för att inte gå in. Då går de hem men så ser dom att sam går in. Dom sPriger tillbaKa och leger sej i ett dike och sPanar. Så ser dom sam koma seringande och blöder åm benet. Teo tar sin tröja och binder hort hort. **Sam går** hem, hans mamma Kör han till doktorn Den KVelen

Figur 5: Pojke 61, återberättande narrativ (ån).

När barnen ska lägga sig i diket för att spana måste de vara tystare än när de springer, alltså blir bokstäverna mindre till sin storlek när de ska symbolisera tystnad, spaning och ett viskande tonläge. Däremot när pojken Sam går hem så ökar bokstävernans svärta och storlek eftersom han har ont. Berättelsen återberättas både med ord och multimodala uttryck för att ge texten fler dimensioner samtidigt. Här är ytterligare ett exempel på samma sak: ” Sen

¹³ Pojken vars text jag citerar ifrån markeras med sitt nummer. Detta återfinns i bilaga 1.

¹⁴ Narrativa texter förkortas (n), återberättande narrativa texter (ån), deskriptiva texter (d) och deskriptiva återberättande texter (då).

springer Tania och Teo ner i diket och spana om Sam talade Saning” (pojke 128 år).

I materialet finns bokstäver med förändrat utseende. Dessa har skrivits för att ge fler informationer med blyertspennan men utan datorns möjligheter. Detta tycks inte hämma pojkarna, tvärtom tycks det vara självklart att förstärka texter med semiotiska signaler via bokstävernas storlek, typsnitt, placering i texten, upprepningar, svärta eller gråtoner. Stora starka bokstäver eller små svagt tonade bokstäver ger olika budskap i pojkars texter. Pojkarnas val av semiotiska resurser är varken slumpmässiga eller genomtänkta utan sker med hjälp av de erfarenheter pojkarna har från andra förebildande texter.

Att pojkarna använder flera olika uttrycksätt i sina texter kan beskrivas som ett multimodalt sätt att hantera uttrycket. Pojkarnas texter är fyllda av olika och varierande texttyper och har genreöverskridande symboler som genom det multimodala uttrycksättet får en grund att stå på.

5.1.3 BILDER I TEXTER

Avhandlingens syfte är att öka kunskapen om och förståelsen för pojkars skrivkompetenser och att genom materialets texter finna hur pojkarna visar kompetenser att skriva. Jag beslutade att studera pojkarnas hela text, alltså även bildens förhållande till texten.

De återberättande texterna ska skrivas på en blankett, där de bilder pojkarna ritar till sin text också ingår i mitt material. Pojkar har i många fall ritat, illustrerat, sin egen text, så uttrycksfullt att jag som icke närvarande läsare utan problem kan följa den återberättande textens kronologi från början till slut. Bilderna kan också vara en avslutning på den alfabetiskt skrivna texten. Eftersom det är en bild kan det, enligt Skolverkets instruktioner (2008b) inte bedömas som skriven text eftersom bedömning endast kan göras på alfabetisk skrift. En text som är en bild kan inte bedömas som text eftersom en bild inte betraktas som en text. Detta, trots att läroplanen talar om att betrakta det utvidgade textbegreppet vid elevbedömningar. Flera av pojkarna som skrivit korta och knapphändiga texter har gjort spännande och kreativa illustrationer både innanför och utanför rutan i svarshäftet. Rutans kantmarkering är för övrigt i vägen för en del pojkars skrivarbeten. Pojkarna som skriver mycket vill inte rita, de vill använda tiden till skrivandet. Några pojkar fortsätter texten på baksidan, där inga linjer finns, däremot använder de absolut inte rutan för att skriva alfabetisk text.

I de båda återberättande texterna finns uppmaning till eleverna som lyder, ”[r]ita gärna en bild till” (Skolverket, 2008b, s. 11-12) överst på blanketten. Ordet gärna kan här uppfattas antingen som en möjlighet eller en order, en implicit imperativ. I instruktionen till lärarna står det att de som vill ”...gärna får rita en bild till” (Skolverket, 2008b, s. 11). Bilderna ska ritas i rutan, utgår pojkar ifrån, trots avsaknad av instruktion om platsen för bilden. Instruktion-

en nämner inte rutan som platsen för ritandet, det nämns inte heller att det som ritas i rutan inte ingår i den bedömning som görs av texten. I ett multimodalt tänkande (Björkqvall, 2009; Kress, 2010), är en bild en text men i provinstruktionerna är en text endast de skrivna orden, inte bilderna. Provet använder bilder som information till eleverna, både för att visa hur djur ser ut och hur djurs kroppsspråk fungerar som kommunikationsmedel och för att illustrera rädsla. Pojkarnas egna bilder ingår däremot inte som underlag för bedömning. Uppmaningen att rita en bild finns endast till de återberättande texterna. Det är 41 av de 231 pojkarna som inte ritat bilder till sina två återberättande texter. Endast två av alla pojkarna skriver texten vidare i bildrutan där de skriver fortsättningen av sin text som om rutan inte fanns. Tydligt signalerar rutan till de allra flesta pojkarna ett enhälligt meddelande om hur den ska hanteras, eller så är det de åtta linjerna som signalerar textens längd. Trots att det vare sig i lärarinstruktionerna eller i svarshäftet finns angivet att det är i rutan bilden ska ritas, så är det där bilderna placeras. Pojkarna som ritat bilder gör det i rutan. Endast en pojke placerar en liten bild någon annanstans.

Tabell 5. Bilder i pojktexterna

Ritar inte bilder	Skriver i rutan	Svårtolkade bilder	Bild utanför rutan	Bild till narrativ och deskriptiv text
41 st.	2 st.	12 st.	1 st.	17 st.

Flertalet pojkar ritat alltså bilder till sina återberättande texter. Bilderna som pojkarna ritat har en tydlig koppling till texten som han själv har skrivit. Tolv bilder är svårtydda eller är en "blyertskladdad" yta som jag inte alls kan tyda. Endast ett fåtal pojkar ritat en bild utan synbart sammanhang med texten. Dessa bilder är mer av karaktären tidsutfyllnadsritande, kladd, eller en liten svårtydd spindel. Majoriteten av bilderna har en tydligt kommunicerande funktion och visar samhörighet med den text skribenten läst och skrivit. Ingen uppmaning finns att illustrera provets andra texter. Det är trots det 17 pojkar som ritat bilder även till någon av de andra texterna på provet.

En enda pojke ritat något utanför rutan i de återberättande texterna. Det är en slags symbol uppe i högra hörnet av blanketten vilket visar att pojkar är väl förtrogna med konventionen att rita i en ruta. En del av pojkarnas bilder är tydliggjord detalj ur texten, en detalj som bilden förstör och poängterar. En pojke ritat ett exakt likadant hus till både den narrativt återberättande texten och till den narrativa texten. Hans illustration förändrades inte, troligen för att han hade endast ett sätt att teckna ett hus på och båda texterna handlade om Spökhuset. Så bilderna är av mångahanda slag och visar inget enhetligt mönster mer än att de är ritade med blyertspennan de skrev texten med och att bilderna vanligen visar något från texten, en del eller en helhet. Det finns

de bilder som fortsätter texten där den med bokstäver skrivna texten inte längre får plats på linjerna och det finns fortsättning i bild som ser ut som en bildserie med fyra hörn. Pojkar kan många sätt att rita en bild till sin text och visar stor variation och kreativitet, även om flera avstår helt och andra bara drar lite med pennan.

Bilderna som pojkar ritat tillhör de texter pojkarna skriver. Dessa bilder är antingen beskrivande, narrativa eller expanderande. Några av bilderna fortsätter textens berättelse där texten tar slut, kanske för att linjerna tog slut. Berättelsen fortsätter med det som inte finns i den med ord skrivna texten på linjerna ovanför. Detta blir så att säga, skrivet, som en fortsättning av texten genom bilden. Någon ritat en bild av hur den skrivna berättelsen slutar. Någon pojke har ritat hela berättelsen kronologiskt från början till slut i rutan. Det förekommer också ord i bilderna i rutan och dessa ord hör till bilden med ett multimodalt uttryck (Kress, 2010). Orden kan vara namn på de tecknade människorna, skrivna ovanför eller bredvid. Några skriver ord i en pratbubbla där den tecknade människan säger "Hej!" och andra vanliga samtalskonstruktioner. Ord skrivna i en bild kan kallas intraikonisk text (Nikolajeva, 2004). Dessa har oftast inget eget självgående meddelande eller någon berättelse från innehållet i den med ord skrivna texten. En bild kan komplettera texten och kan ge redundant information.

Endast tre pojkar skriver ord utanför de tryckta linjerna. Flera pojkars bilder har intraikonisk text skrivna som förklaringar. Bilder med texter är flest bland de deskriptivt återberättade texterna. Skribenterna verkar ha en önskan tydliggöra innehållet i bilden och skriver därför också alfabetisk text. Det finns flera teckningar med text i form av ord som visar att djuren inte kan tala, exempelvis genom en pratbubbla med några överkryssade ord i. Att människor kan tala visas exempelvis med en pratbubbla från en bild av en människa med ordet Hej! (pojke 22 år) och en tom pratbubbla ur ett djurs mun, eller en pratbubbla med orden ~~hej-du!~~ (pojke 110 år) överstruket av ett streck, för att visa att djur inte kan prata. Detta är också en kommunikativ sida i barns skrivande. Pojkarna visar var kommunikationen börjar med den samtalskonstruktion de kan, -"Hej!". På en bild till en deskriptivt återberättad text finns en apa i ett träd, en elefant, en orm som spottar saliv och ett annat fyrfota djur; samtliga är tysta med tomma pratbubblor. I mitten står en människa och i pratbubblan står det "Jag kan hjälpa dig" (pojke 6 år). Detta illustrerar den pojkens förståelse av texten om djurs och människors kroppsspråk och att det endast är människor som kan tala. Pratbubblor är en vanlig teknik att simulera en dialogsituation där pratbubblan används endast för de ritade människorna där en säger - "Hihi!"

Ett exempel från den narrativa texten är namnet, "Sam" (pojke 19 år). En pil pekar på den tecknade bilden av en stor pojke. Där finns ytterligare två namn, "Teo och Tanja" (a.a.), likadana pilar pekar på de två andra, lite

mindre barnen. Dessa ord är skrivna med samma typsnitt som resten av den berättande texten. Namnen är skrivna med olika storlek så att storleksskillnaden på barnen i texten visas med namnen. Pojken kan både rita olikstora barn och han minns vad de heter. Ett sätt som andra pojkar använt är att skriva in ord precis ovanför bilden. Exempelvis bilden på två hästar som har orden: "Glad häst och Arg häst" (pojke 35 år), skrivna ovanför bilden, vilket styr förståelsen av bilderna. Att förklara bildens avsikt genom att skriva orden: "hans bandars" (pojke 33 år), på bilden som visar ett ben som har ett tjockt bandage, det ger samma informationer på två sätt. Trots att ordet bandage är felstavat så hjälper text och bild tillsammans att förstå både bilden och texten. Samma pojke har på den deskriptiva textens bild skrivit orden: "schimpansens mun" (a.a. år), som en lika förklarande text till den bild som enbart föreställer en stor röd mun. Bilden kompletteras med ord så förståelsen ökar för den som ska läsa texten. Mottagaren syns alltså även i pojkarnas bilder.

Ett sätt är att beskriva med hjälp av ord som aktiveras med en pil som pekar på ordet. Några pojkar skriver förklarande ord i bilden på varje del av bilden med en lång pil till föremålet vars ord det illustrerar; "gräs", "Lagården", "Sam som blöder" och "deras huvud" (pojke 31 år), allt för att underlätta förståelsen för den som ska läsa. Här visas ett medvetande om att det kommer att finnas en mottagare som ska förstå och läsa texten likväl som bilden. Hela teckningen är fylld av detaljer som blir en fortsättning på den alfabetiska textens innehåll.

Andra bilder visar streckgubbar där bildens innehåll finns i pratbubblorna: "TITTA Jag BLÖDER" (pojke 23 år) säger en av de tecknade människorna på bilden; "VAR SÅ GOD", säger den andra och "TACK TACK" svarar de två sista tecknade människorna på bilden. Dessa intraikoniska ord är ett samtal mellan tre personer. Dessutom står det "T N T" över huvudena på två små streckgubbar. Dessa bokstäver kunde jag inte tolka, jag var dock säker på att pojkens avsikt var att hans läsare skulle förstå texten. Efter en del efterforskning visar det sig att TNT är ett slags sprängämne, Trinitoluen (känt från AC/DC:s hit från 1975). Å andra sidan kan förkortningar betyda annat, som exempelvis en filmkanal på teven som sänder gamla, ibland svart-vita, filmer. Förkortningar är osäkra källor när de skrivs utan ordentlig kontext.

Andra bilder i rutan har ord som visar andra expressiva uttryck genom det typsnitt som pojken valt. Typsnittens formspråk kan leda betraktaren att förstå textens subtila undertexter än ett annat typsnitt skulle göra. Exempelvis kommer det versaler i en pratbubbla ur ett fönster i ett hus där det står "HJÄP JAG BÖD". En annan variant är att skriva "BLÖDLIGAN" som versalerna på framsidan på elevhäftet, det vill säga exakt likadant, kalkerat, med samma typsnitt och nästan samma storlek. Detta är en lek med ord som visar något om pojkens uppfattning av typsnitt, bokstäver och rubriker.

Ytterligare några pojkar har använt sig av möjligheten att inte rita utan att istället skriva betydelsebärande ord i rutan på blanketten. En pojke har skrivit ett utrop diagonalt över rutan och med stora bokstäver som avslutning,

”- Hjälp jag blöder” (pojke 5 ån).

Ibland finns orden där utan att de riktigt har med handlingen att göra, som exempelvis texten ”KING” (pojke 230 ån) på den stora pojkens tröja. Å andra sidan ser det ut att vara en välfunnen text på en stor kille som vill vara kaxig och uppmanande, kodväxlingen anger något om skribentens kunskaper i engelska och om underförstådda meddelanden. Det står alltså ”KING” på tröjan, på benet rinner blod och i pratbubblan står ordet: ”Snyft!” (a.a.) och för att förtydliga händelsens allvar ligger en uppförstorad blodig kniv till vänster om pojken. Först är kniven blodig därefter gråter pojken om bilden läses i läsriktningen. Långt ifrån alla pojkar har skrivit ord i sina bilder. Då blir det tysta bilder som visar det skribenten ville rita. Ingen av dessa bilder är helt fristående från det texten behandlar utan är tydliga och enkla att förstå som illustrerande bilder. Bilderna kompletterar på ett eller annat sätt den alfabetiska texten och bilderna behöver texten för att bli begripliga. Texten kan tolkas utan bild men de tysta bilderna behöver texten för att bilderna ska kunna tolkas.

Provets instruktioner”[r]ita gärna en bild till” (Skolverket, 2008b, s.67 och s. 81) indikerar ett val. Konventionen säger att småbarn ritar bilder och tioåriga pojkar skriver texter men de ritar inte. Bilder och illustrationer tillhör småbarnslivet, skriver Rhedin (1992). Det finns också bilder i böcker för vuxna, som serier, reseböcker liksom i naturböcker. Konventionen att skönlitteratur inte har illustrationer ju äldre den förväntade läsaren är, gör att en barnbok har större textstorlek och enklare typsnitt samt fler bilder, än en vuxenbok. Motsatsen gäller även, det vill säga att pojkar som inte skriver så mycket eller har svårigheter att skriva, ritar mer. Ett multimodalt (Kress, 2010; Selander & van Leeuwen, 1999) synsätt att bild och text kompletterar och expanderar varandra ingår inte i instruktionerna till lärarna. Däremot står det i instruktionerna till eleverna ”rita gärna en bild till” (Skolverket, 2008b s. 67; s. 81). På det viset förstärks uppfattningen att en text med få bilder värderas högre och ger en högre textkvalitet. Detta kan även gälla bedömningen av pojkarnas texter på provet.

Ju fler detaljer, ju rikare bilden är komponerad, ”ju högre detaljrikedomen är i en avbildning, desto högre är modaliteten” anser Björkvall (2009, s. 119). Pojkars bilder är av olika slag. Några är komponerade likt en seriestripp av fyra fält som återigen återger berättelsen med bilder i stället för den alfabetiska text varmed den redan har skrivits. Andra har snabbt och med få detaljer ritat ett djur som nog är en elefant, tolkad genom den långa snabbeliknande delen fram, annars kunde det varit en häst. Texten svarar på vad bilden återskapar. Få detaljer ger inte mycket information och läsaren måste tolka

utifrån förståelsen av texten. En annan modalitet som Björkvall (2009) använder är djupet, perspektivet i bilden. Ju mer djup desto högre modalitet, djup är ovanligt i tioåriga pojkars bilder till texterna. Det finns en pojke som lagt ner tid och möda samt haft den kunskapen om bildkonstruktion och som åstadkommer bilder med högre modalitet.

I pojkars bilder finns det text i, på och över bilderna. Att använda sig av ord i bilder är också vanligt inom konsten där exempelvis Picasso var en tidig användare av ord i sina bilder. Även seriernas formspråk arbetar med bild och text i ett sammanhang. Också i den ålderdomliga bildkonsten, kyrkomålningar, är bild sammanvävd med text i symbios för att förmedla ett innehåll till betraktarna i kyrkbänkarna på minst två sätt. Att bild och text står i en hierarkisk ordning, är kulturellt föränderligt vilket utforskades av Magritte (1898 - 1967) när han målade en pipa och under bilden skrev ”Ceci n’est pas une pipe” (”Detta är inte en pipa”). Det är ju inte en pipa, det är bilden av en pipa. Foucault¹⁵ undersökte företeelsen med ord i bilder av utifrån tanken att en bild inte endast är det föremål som avbildas. Vad sänder det starkaste meddelandet, texten eller bilden? Textens budskap står mot bildens, ordet står mot det visualiserade. När betraktaren ser bild och text som inte är i harmoni med innehållet, som i exemplet med pipan, skickar dessa ut två versioner av samma händelse. Pojkarnas bilder i texterna bär på viktigt information, ibland överröstar den ritade informationen den skrivna.

Som avslutning på avsnittet om bilder i pojkarnas texter kan sägas att många pojkar ritat bilder till sina texter, inte för att fördriva tiden eller för att sysselsätta sig. Bilderna verkar ha ett egenvärde eller ett förhöjande värde både för skribenten själv och för texten eftersom texterna blir rikare och visar ytterligare ett sätt hur pojken förstått det han både läst och skrivit om. I provets bedömningsanvisningar finns ingenting om hur bilderna ska bedömas. Här har beskrivits hur text ser ut i pojkars bilder. Jag vill visa att det som kan uppfattas som sysselsättning, tidsspillan eller en rolig utfyllnad, inte är det, utan viktigt kommunikativt arbete.

5.1.4 SAMMANFATTNING AV POJKARNAS ÅTERBERÄTTANDE TEXTER

Sammanfattningsvis kan sägas att återberättande texter är en för pojkarna bekant och vältränad genre som de antingen berättar muntligt eller skriver, eller lite av varje. De återberättande texterna har visat flera sätt att genomföra provets uppgift, antingen skriver pojkarna hela texterna själv eller så berättar de muntligt för en vuxen eller som en blandform. Jag konstaterar att flera pojkar väljer att inte skriva sina återberättande texter. Å andra sidan avser inte den återberättande texten att mäta pojkarnas skrivkompetenser utan läsandet då möjligheten att redovisa muntligt finns, vilket relativt många

¹⁵ Hämtat på internet: <http://foucault.info/documents/foucault.thisisnotapipe.en.html>

pojkar har valt. Skillnaden i antalet redovisade återberättande, oavsett om de är muntliga eller skriftliga, är färre än de följande två genrerna. Detta kan bero på upplevelsen av att positioneringen känns för barnslig och det kan bero på att syntetiseringen av text inte är en vanlig form av skolarbete. Om pojken känner sig obekvämt och ovan med arbetsuppgiften då avstår han gärna.

Pojkarna som ritar bilder i rutan ritar sådant som hör till den narrativa texten. Antingen är bilderna en fortsättning på den med bokstäver skrivna texten eller en sammanfattning av densamma. Bilderna är självständiga, kommunicerande och med sammanhang och hör ihop med berättelsen, visar personer, händelser eller miljöer där berättelsen vistas och har ibland förtydligats med intraikoniska ord.

När provets återberättande texterna är färdigskrivna är nästa uppgift att skriva de narrativa texterna. Här följer redovisningen av de narrativa texterna och beskrivningen av vilka analysmodeller som använts.

5.2 Pojkarnas narrativa texter

En narrativ text är en språkhändelse i en muntlig eller skriftlig form, som används för att berätta om något som hänt i verkligheten eller i fantasin. En berättande text skapar olika frågor beroende på vilka analysmetoder som väljs. En narrativ text måste ha något att berätta om och någon som berättar samt helst någon att berätta för. Enligt Labov (2006, s. 37) är definitionen på en narrativ text att det är en berättelse och att den handlar om något. I det vardagliga livet fungerar berättelser som ett sätt att dela en upplevelse med andra säger Labov (a.a.). Narrativer kan beskrivas, som narrativa strukturer eller perspektiv, som en narrativ metod och som metod att undersöka narrativer med (Østern, 2006). Narrativa texter är vanligen kronologiska till sin struktur. Berättelsen börjar från början och vandrar framåt i tiden, vilket visar sig i att tiden är synkront hanterad. Det som beskrivs är något som har skett vid något tidigare tillfälle, det förstärks i den genomförda preteritumformen. Det fåtalet texter som inte skrivs i preteritum visar sig vara något annat än narrativer.

Här nedan gör jag först en genomgång av de instruktioner som provet ger till lärare och elever, därefter följer en analys av intertextualiteter, mottagar-medvetenhet, hur pojkarna använder rubriker och hur de börjar respektive avslutar sina narrativa texter. Det sätt på vilket de narrativa texterna börjar påverkas av det innehåll som finns. Jag undersökte vad de narrativa texterna handlar om och hur de befolkas av hjältar, skurkar och andra sagofigurer (Propp, 1968/1971). Jag väljer att analysera hur pojkarna skriver innehållet, vilka markörer som används och hur pojkarna hanterar sina intertextuella inslag. I varje närläsning av texterna utkristalliserades allt fler detaljer vilka

redovisas. Mitt sätt att läsa pojkarnas texter är att söka mig fram på flera nivåer och flera olika infallsvinklar samtidigt.

5.2.1 INSTRUKTIONER FÖR DEN NARRATIVA TEXTEN

Den narrativa texten på nationella provet skrivs efter några förberedande steg. Först läser läraren en förförståelsetext på cirka en sida, högt för eleverna. Därefter läser eleverna en fortsättning på ungefär 3 sidor. Texten heter *Blodligan* och är skriven av Bross och handlar om två barn som går till ett ödehus för att det verkar spännande. Där finns en äldre pojke, Sam, som låtsas att huset är farligt och berättar att en hemsk blodliga håller till där inne. Egentligen ville Sam bara få vara ifred i huset utan störande småbarn som kallas skitungar i texten. Han hade en kniv och med den råkade han skära sig i benet. De yngre barnen hjälper honom hem till sin mamma som tar honom till sjukhuset. Allt slutar bra och barnen får var sin chokladkaka som tack.

Efter läsningen kommer uppgiften att skriva en berättelse, en narrativ text, med rubriken *Rädsla*. Med den spännande berättelsen i färskt minne samtalar läraren och eleverna om de två barnen, en pojke och en flicka, som var på ett spännande äventyr i ödehuset utifrån texten *Blodligan*. Där finns beskrivande moment av rädsla som kan användas som inspiration till den egna berättelsen. Barnen i den berättelsen är rädda och eleverna kan, om de vill, dra paralleller till egna erfarenheter av att ha varit rädda eller en annan rädsla som de kan berätta om.

I instruktionerna till provet står att läraren ska återknyta till den redan tidigare lästa högläsningstexten. Instruktionen anger "samtala om hur man kan märka att någon är rädd" (Skolverket, 2008b, s. 19), därefter ska eleverna dra paralleller till sina egna erfarenheter av att vara rädd. Ett sätt att få inspiration erbjuder provkonstruktörerna med ett bildmaterial i elevhäftet som består av två bilder där den ena föreställer tre rädda pojkar, kallad "Tre pojkar tittar på tv" och den andra föreställer en rädd flicka, kallad "Rädd flicka i sängen". Genom dessa bilder kan eleverna återuppleva egna minnen eller få inspiration till sin fantasi. Det betyder att provet ger eleverna inspiration genom tre eller fyra olika källor; lyssna på en berättelse, tänka på egna erfarenheter, titta på två fotografier. Dessutom genom samtal om rädsla med klasskamraterna.

Instruktionen till den narrativa texten uttrycker kravnivån enligt följande: "Texten ska ha en tydlig handling utifrån kursplanemålet som lyder – 'kunna skriva berättelser med tydlig handling' " (Skolverket, 2008b, s. 50). Eleverna ska, på den stipulerade skrivtiden, både få instruktioner och skriva en text för hand till den givna rubriken *Rädsla*. Att inkludera instruktioner trots att dessa varierar med lärare och klass och kan ge en osäkerhet i hanterandet (jfr Bergström & Yassin, 2010). Kursplanemålen som provas genom den här uppgiften är att "[k]unna stava ord som eleven själv ofta använder i skrift och

ord som är vanligt förekommande i elevnära texter” (Skolverket, 2008a, s. 50) samt ”[k]unna använda sig av stor bokstav, punkt och frågetecken i egna texter” (a.a.).

I skrivinstruktionen står att texten ska skrivas på linjerade lösblad med namn, klass och skola samt rubriken *Rädsla* överst på pappret. Skrivmoment ska genomföras utan tidspress, står det i instruktionerna (Skolverket, 2008b, s. 19) i samma häfte finns också tidsangivelsen 60 minuter (a.a. s. 3).

5.2.2 INTERTEXTUALITET I NARRATIVA TEXTER

Texterna som pojkarna skriver handlar ofta om eller har tagit inspiration av andra texter. Dessa kan vara barnlitteratur, sagor, filmer de sett, hört talas om eller i alla fall vet något om. Texter kan vara datorspel, teve-program, böcker, serier eller andra textgenrer. Varierande textinflenser används och hanteras på olika sätt. Jämför inledningsexemplet text (se 1.1) pojkens text kan missförstås om läsaren inte har kunskap om mangatexter eller i engelska språket. Detta förhållande samt innehållet i pojktexterna kan påverka en bedömning av texten. En del spännande filmer beskrivs utförligt vad gäller innehåll och att de inte alls är avsedda för barn i tioårsåldern. Pojkarna skriver att de tittar på filmerna när ingen vet om det, eller att de har sett filmerna tillsammans med större syskon eller kamrater, alltid utan vuxna i närheten. De berättar i texterna att efteråt, på natten, kan de inte sova eller så drömmer de mardrömmar. Ibland, dock väldigt sällan, kommer någon vuxen in i texten, vanligen en förälder, som säger att filmen inte är bra för barn och stänger av. Detta ingripande från vuxna beskrivs som något pojken egentligen är nöjd med, men under protest. Vuxna människor är ovanliga i pojkarnas texter och lärare är särskilt sällsynta, i endast tre texter finns en lärare är med. I två av dem är läraren arg, ”Läraren var jättearg på dem och sen fick den fufa killar städa i skolan. Slut” (pojke 43 n) men på andra barn och i den tredje är läraren den som tar hand om eleven.

Utifrån texterna kan pojkars vana att se film eller annan bildrik text utläsas genom de titlar, huvudpersoner och delar av handlingar som de beskriver och återberättar. Liberg beskriver begreppet intertextualitet som följer:

De intertextuella rörelserna å andra sidan innebär att deltagarna rör sig ut från texten och in i andra texter och andra sammanhang. De intertextuella rörelserna bidrar exempelvis till att jämföra med andra upplevelser och texter eller till att distansera sig från det skrivna eller sagda för en mer kritisk granskning.

(Liberg & Säljö 2010, s. 241)

Det förekommer många datorspel i pojkarnas texter. I tabell 6 visar jag de explicita intertexterna i pojkarnas texter med en kommentar om vad det är för slags text, som en läsguide och för att belysa den mångfacetterade läsvariationen på pojkarnas inhämtande av text.

Tabell 6. Explicita intertextualiteter

Explicita intertextualiteter	Pojke	Min kommentar
Indiana Jones and the temple of Doom	pojke 3 n	Amerikansk vuxenfilm ¹⁶
Vill Shefer.	pojke 9 n	Huvudperson i vuxenfilm
DrackUla och en VarUIV.	pojke 27 n	Gammal skräckfilm
Jems Bond Tid för hämd	pojke 28 n	Vuxenfilm
Skärimovi 3	pojke 129 n	Scary movie 3, skräckfilm
TV-Spel Fifa	pojke 190 n	Tv-spel om fotboll
"Det brinner "	pojke 230 n	Svensk film 2002, tillåten för barn från 11 år
the skoting of Armagedon.	pojke 33 n	Armageddon, vuxenfilm
Vi kollar på happy Gilmor.	pojke 102 n	Happy Gilmor, film
Var ett monster han hette BoogEYman	pojke 179 n	En skräckfilm för vuxna
en liten pojke som blev jagad av en fylogobe med en motorsåg i handen.	pojke 139 n	Motorsågsmaskern återkommer
Motorsogsmaskinen	pojke 188 n	Och kommer tillbaka
Jag tycker om Disney chandl mer än läskigt han tittar på typ barnhemmet och sånt.	pojke 190 n	Disney Chanel är en tv-kanal för en barnpublik
Dinosarien heter Rex och bor i skogen.	pojke 197 n	Jurassic Park
Han SkUle hyra filmen blodiga kniven.	pojke 176 n	Blodiga kniven, en film
Okej ska vi kolla på The grush 3? Okej är den läskig? Ja. Då kollar vi på den.	pojke 213 n	The Grudge 3, en japansk skräckfilm
Jason Voorhees Rädsla	pojke 156 n	En massmördare i Fredagen den 13:e
ZOMBIE MADNES	pojke 168 n	datorspel och kort som ingår i ett spel
På kvällen Så Skulle dom se på en Skrek film. Den heter Wolls and headhogs. den har blivit utsed till Världens kuligaste barnfilm.	pojke 163 n	Wolfs and headhogs, Japansk manga som film och datorspel

Erfarenheter pojkarna refererar till, när de ska beskriva känslan rädsla, är ofta till datorspel vars namn finns i texten utan att särskilt utmana läsarens förståelse. Att pojkarna har stor erfarenhet av spel och datorer visar de genom att skriva om spelet trots att de befinner sig långt ifrån datorerna och därtill med en helt annan arbetsuppgift framför sig. Oberoende av spelets ursprungsspråk skriver skribenten namn på figurer från spelet och kan skriva in dem i sin berättelse. Ibland kan en titel bara finnas där helt implicit för textens övriga innehåll. När jag söker på internet efter ord från texterna som jag inte

¹⁶ Med vuxenfilm avser jag en film som inte är producerad för en barnpublik

kan placera, visar det sig ofta vara filmtitlar och datorspel, som exempelvis; "Han SKUle hyra filmen blodiga kniven" (*Blodiga kniven*) (pojke 176 n).

Nationella provets instruktioner kallar intertextualiteter för "en redan känd historia" (Skolverket, 2008b, s. 25). Jag valde analysbegreppen intertextualitet, explicit och implicit i enlighet med Aamotsbakken (1996) eftersom jag fann begreppet användbart för olika typer av intertextualiteter förekommande i materialet.

Explicita intertextualiteter förekommer i riklig grad i pojkarnas texter. Nedan är en illustration av pojkarnas explicita intertextuella kompetenser och typer av film och tv-spel, datorspel och barnlitteratur som pojkarna refererar till främst i sina narrativa texter. Titlarna är skrivna med ett avvikande och tydliggörande typsnitt. Mina kommentarer och översättningar finns i den högra spalten. I rutan, nedan, finns exempel från pojktexternas intertextuella redigeringar.

Filmerna i sammanställningen ovan är en blandning av glada familjefilmer och riktig skräckfilm, spännande vuxenfilm och film som eventuellt har barn som publik. Skräckfilmsparodin *Scary Movie*, som är fylld av referenser från andra skräckfilmer som troligen inte tioåringar fullt ut förstår som travesti eller just som referenser. James Bond är en filmkategori för vuxenpubliken som ser den som underhållning med inslag av roliga tekniska innovationer, men som även barn ser. Motorsågsmassakern återfinns som en osedd hemsk film som skribenten mer har hört talas om än faktiskt sett.

Tabell 7. Implicita intertextualiteter

Implicita intertextualiteter	Pojke	Min kommentar
Stalker är också en robot. Del n Kimera tower.	pojke 45 n	Japansk mangafilm, datorspel
Fruktislandet	pojke 90 n	Fructis World
vi satt ju och Spelade lite Simpsons hit & RuN.	pojke 177 n	Simpsons hit & run är ett datorspel
han såg vampire och zombier han blev rädd	pojke 214 n	Zombies är hemska varelser
En gång så spelade jag JAK 3	pojke 147 n	Ett datorspel
Frankensteins monster eller <i>The Island of Dr Moreau</i> (H.G. Wells)	pojke 38 n	Det var en gång en man som experimenterade med djur

Somliga referenser i pojkarnas texter är mer eller mindre identiskt återupprepade från originalet, medan andra endast har detaljer från den ursprungliga texten. Den explicita intertextualiteten är bland annat rubriken på den refererade texten, huvudpersonernas namn eller en sekvens från en dialog. I den explicita gruppen finns både titlar och huvudpersoner från filmer av olika

filmgenrer, både sådana med barnpublik som möjlig målgrupp och filmer med en vuxenpublik som huvudsaklig mottagare. I gruppen finns också sådana datorspel där producenterna förmodligen har barn som målgrupp, och som sista grupp finns de rent litterära barnkulturella intertextualiteterna.

Dagens barn har stor kompetens om text som säkert är överlägsen tidigare generationers erfarenhet om text i barnaår. Barn i dag översköljs tidigt av mycket text och många olika sorters text, både sådana med barn som målgrupp och andra som riktar sig till andra målgrupper. Exempelen visar intertextualiteter som en rik repertoar av texter, filmer och datorspel i pojkarnas texter. Intertextualitet skriver pojkarna in på olika sätt och är tecken på pojkars textrörlighet, deras kännedom om andra texters innehåll och struktur samt även om andra språk.

I den här texten finns ordet JAK 3¹⁷ som implicit är namnet på ett datorspel. Den insatte får mer information än den som står utanför spelets begrepp.

RÄDSLÅ
 En gång så spelade jag JAK 3
 Jag tyckte att ramla ner i level 1
 var rätt läskigt i level 2
 och bli dödad av el level 5 A
 det svåraste va att döda en level 2
 med en eld piSKa. Jag har hålt
 på med en level 5A i en månad.
 Det känns läbbit att när hand Kont-
 rolen vi brerar när man blir dödad.

Figur 6: Pojke 147 narrativ text.

Pojken vill klara ett svårt spel men blir rädd när kontrollen vibrerar i handen när han blir dödad. Den här berättelsen kan kategoriseras som en deskriptiv text om hur det känns att vara rädd för att spela datorspel. En del av de implicita referenserna är svårare att röja eftersom de är inbäddade i skribentens förståelse som förutsätter att läsare och skribent har samma referenser.

Berättelsen nedan är ett exempel på det jag klassificerar en implicit intertextualitet. En pojke visar förmåga att återanvända en text, han nykonstruerar en egen version av folksagan Hans och Greta, enligt följande:

¹⁷ Datorspelet JAK 3 på Wikipedia [hämtat den 3 juni 2012]: http://sv.wikipedia.org/wiki/Jak_3

Rädsla
 Det Var en gång en pojke.
 Som Skulle gå i en Skog. Och
 den Skogen Var Visen. inga löv på
 träden inga Buskar med löv och en
 liten gong mellan träden. Och en häxa
 länst inne i Skogen. Hon budde i ett
 pepparkakshus. När han Kom till
 huset Så tängte han: Vad gör
 deta huset här. och han blev rädd
 och ville han hem till mamma
 och pappa. Ohch Sen Kom
 häxan Utt och sa till pojken
 Kom in. Han gick in och
 Sen åt han godis tills han
 blev mät
 så gick han Upp I ett
 rum. Häxan låste inne
 han i rummet Sen efter en SyUnd
 låste häxan UPP och han
 SåV och då bärde häxan
 ner han i Ugnen Sen
 VaKnahan och Klåtra UPP
 igen. Sen Puttade han ner
 hon och Sprang ut ur huset.
 Ut Ur Skogen och he hem.
 SIUt

Figur 7: Pojke 143, narrativ text.

Den gamla och välkända folksagan utgör grund för pojkens eget skrivande. I den här versionen finns ingen styvmamma, pappa eller en syster (Bettelheim, 1979). Sagofigurerna pojken och häxan räcker för att ge sagans ursprung och för att utgöra pojkens hela berättelse, oavsett Propps (1993) önskan om fler aktanter för att fullgöra sagans form.

De implicita intertextualiteterna i pojkars texter kan utläsas när repliker ur filmer eller böcker används som en okommenterad del av dialogen i den egna berättelsen. Ett exempel är Alfons Åbergs särpräglade och metaforiska

uttryck, - ”Stick du stygga spöke för du finns ju inte” (Bergström, 1972). Att skribenten känner intertexten väl visar de implicita referenserna. ”eN gN Tukter jag att jag sug tvo Stöpen OCH Då Sa jag NiR finns iNtE” (pojke184 n). Inferensen från Alfons är en nykonstruktion med en hänvisningsreferens och en implicit intertextualitet (Aamotsbakken, 1997). Det är en skrivkompetens där språket expanderar berättelsen som får minst en ny dimension.

Intertextualiteter genom datorspel syns i texterna på ett direkt sätt och berättar dels om datorspel som sysselsättningar dels hur fantasin påverkas. Pojkar skriver att vuxna tror att de är allt för mycket inne i spelet. De skriver om att vakna och upptäcka att det otäcka är en dröm. I pojkers narrativa texter är beskrivningen vanligen det huvudpersonen gör, men inte nödvändigtvis en beskrivning som skribenten avser vara självupplevd. Tvärtom, söker skribenterna påskina att någon annan sagt att det kan hända, exempelvis en förälder som berättat. Kanske har det hänt i verkligheten men pojken låtsas att det är fiktiva känslor som kan uppstå när de spelar eller i mardrömmar.

Nedan är ett exempel där en pojke har använt ett känt litterärt verk och skrivit det som sin egen text. Ingenstans skriver han, explicit, om en förlaga.

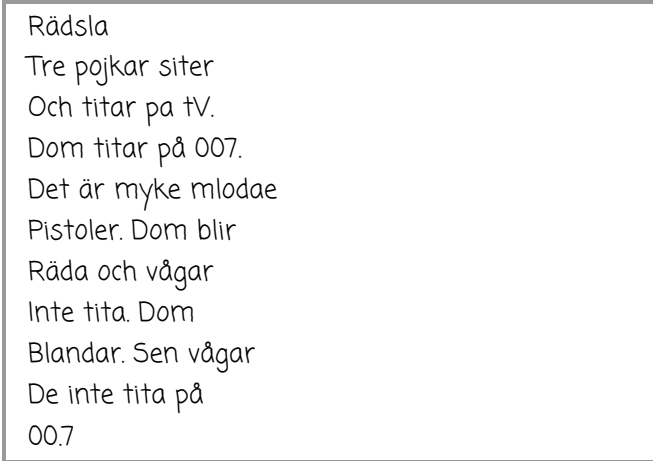
Rädsla
<p>Det var en gång en man som experimenterade med djur. Han kunde lägga till vingar på en katt, klor till en häst och ben till en orm. En natt Så satte han in en mördares hjärna i en hund. När han insåg sit misstag så ringde han till polisen och vArnade alla. Alla familjer Stände sinA dörrar och jätterädda. Dom hämtade sina vApen och dödade hunden. Alla pustade ut.</p>

Figur 8: Pojke 38, narrativ text.

I den här pojktexten kan berättelsen om *Frankensteins monster* vara förebild för den fantasifulla texten om att använda djur som bas att bygga ett nytt levande väsen av. Det sätt på vilket skribenten använder sin förebild, implicit, utan tydliga referenser så kan det lika väl vara *The Island of Dr Moreau* (Wells H.G., 1896/1996) som finns som ett barnprogram på teve. Pojken som skriver visar sin grundläggande kunskap om texter och har ett helhetskunnande om den ursprungliga texten, vilken det nu än är, som han refererar till. Om hans användande av intertexten är med eller utan avsikt är oklart, men eftersom

det förekommer i så riklig mängd i pojkarnas texter tolkar jag att det finns en avsikt och inte alls en brist på fantasi.

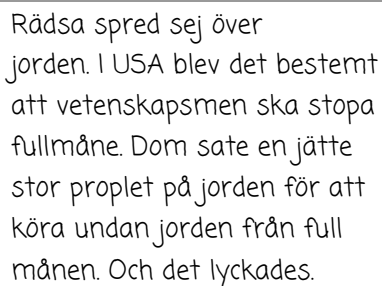
På ett annat sätt är det i texten nedan, där 007 eller 00.7, där något som skribenten vet eller tror sig veta att det handlar om mycket mördande, men troligen vet han inte mer. Intertextualiteten står helt klar för läsaren, om läsaren har kunskap om 007 och filmerna om James Bond. Förutsättningen för att intertextualiteten ska gå igenom texten är alltid på två plan. Dels att skribenten vet något om det han skriver om, men lika mycket att läsaren vet något om det hon läser.



Rädsla
Tre pojkar siter
Och titar på tv.
Dom titar på 007.
Det är myke mlodae
Pistoler. Dom blir
Räda och vågar
Inte tita. Dom
Blandar. Sen vågar
De inte tita på
00.7

Figur 9: Pojke 223, narrativ text.

Att hemska filmer inte är bra för barn är ett återkommande tema i pojkarnas texter. Armageddon¹⁸ är en amerikansk katastroffilm med vuxna som tänkt målgrupp som också är ett onlinespel med samma namn och innehåll.



Rädsaspreid sej över
jorden. I USA blev det bestämt
att vetenskapsmen ska stoppa
fullmåne. Dom sate en jätte
stor proplet på jorden för att
köra undan jorden från full
månen. Och det lyckades.

Figur 10: Pojke 126, narrativ text.

¹⁸ [http://sv.wikipedia.org/wiki/Armageddon_\(film\)](http://sv.wikipedia.org/wiki/Armageddon_(film))

Kanske, men det är inte säkert, har den här pojken sett filmen eller spelet och avslutar sin berättelse med en implikation, en implicit intertext. Berättelsen slutar lyckligt även i pojkens egen text.

Filmer och spel med barn som huvudsaklig målgrupp beskrivs i pojkarnas texter, på samma implicita sätt. Utan förklaringar om varifrån personerna kommer eller hur miljön är uppbyggd utmanas läsarens egen förförståelse.

Hej jag heter My och jag är en myra. Jag bor i en myrstak
och jag är rädd för inseksutrotaren.
En dag kom en pojke såm hata
små kryp. Han ringer till
inseksutrotaren.

Figur 11: Pojke 144, narrativ text.

Inseksutrotaren tillhör persongalleriet både i böckerna och i filmen *Lånarna*¹⁹ (på svenska) men också i det online-spel som samma amerikanska företag har gjort. Vilken av dessa texter pojken refererar till kan inte utläsas.

Spelfilmer av allahanda slag, både våldsamma filmer med vuxenpublik som tänkt mottagare liksom oerhört vänliga barnfilmer, kan skrämmas och vara otrevliga. Pojkarnas texter berättar om hur vuxna agerar för att pojkarna ska slippa bli rädda. De berättar att vuxna talar om att filmen inte är tillåten för barn och inte är bra för barn att se på och det visar sig att de vuxna har rätt. Pojkarnas intertexter visar att de har tittat på många filmer.

Det motsatta finns också representerat med ett exempel från en pojke som skrivit om en film som om han hade sett den.

Rädsla. Jag och mina två vänner Eric och Alex. Vi skulle hem till Alex i kväll för att se Motorsågsmaskinen. Sen när vi slutad gick vi tre hem till os själva för Eric skulle fixa aps och jag fixa dip och godis och Alex hade fixat så att vi hade hans jus helt för os själva. Och nu började filmen när den var slut var klockan halv tio och då började vi prata om filmen. När vi hade

¹⁹ <http://sv.wikipedia.org/wiki/L%C3%A5narna>

pratad klart var klcokan halv elva
och då sa jag å nej jag låva mamma
att vara hema vid tio. När jag gick
förbi skolan så gick tjuvlarmet men
det blev tyst nästan direkt. Jag sprang
in på skolgården. Jag gick till dören som gick
till högstadies koridår den var öpen. Då
hörde jag ett jud som lät som en MOTORSÅ-
G!!! jag sprang ut på skolgården när jag
kom uutt såg jag en skugga som liknade
Motorsogsmasaken. Jag sprang så fort
jag kunde. Jag kunde inte sova på två
nätter!! Så rädd har jag aldri blivit i mitt liv.

Figur 12: Pojke 188, narrativ text.

Troligen är *Motorsågsmassakern*²⁰ en film som den här pojken inte har sett. Då skulle han inte ha skrivit ”en skugga som liknade Motorsogsmasaken” (Pojke 188 n). Det verkar troligt att han ville visa en textkompetens. Det han kan är titeln på en film som han förstått är hemsk och barnförbjuden. Kanske var det den påbjudna rubriken *Rädsla*, som fick honom att hitta på en berättelse om hur det hade kunna bli om han hade fått se det som någon annan berättat för honom som titeln på den värsta filmen man kan se. Det kan också finnas drag av att visa motstånd och skriva om saker som de vuxna kan förfasa sig över.

Det finns böcker som pojkar kan ha läst och därför känner till så bra att de utan problem kan referera till dem i sina egna texter. En berättelse av Bross om pojken som kissar på sig i skolan heter *Pölen* (Bross, 1992). Rubriken följer med in i berättelsen och den handlar precis som Bross bok, om en pojke som hamnar i bryderi och kissar på sig. Genom sitt bruk av gemensam rubrik finner pojken sin väg in i intertextualiteten och hänvisar läsaren rakt in till en annan text. Om läsaren har läst boken, skriven av samma författare som provets *Spökhuset*, blir det en extra dimension i läsningen, om läsaren inte har läst boken, går det lika bra att läsa pojkens text i alla fall.

Här nedan kommer en uppräknig av hur pojkar uttrycker sig när de skriver om de intertextuella referenser de hänvisar till. Utan förklarande texter kan läsaren förstå även det skribenten inte förklarar. Det implicita tyder på det självklara, det som inte får förklaringar, eftersom skribenten förväntar sig att läsaren har samma kunskap som han själv eftersom detta betraktas som en självklar kompetens. Att tioåriga pojkar bemästrar och känner till barnkultu-

²⁰ <http://sv.wikipedia.org/wiki/Motors%C3%A5gsmassakern>

rella referenser är inte förvånande utan mer det förväntade. Detta är inte den mest frekventa av de intertextuella kategorierna. Här i tabell 8 visas några exempel.

Tabell 8. Barnkulturella intertextualiteter

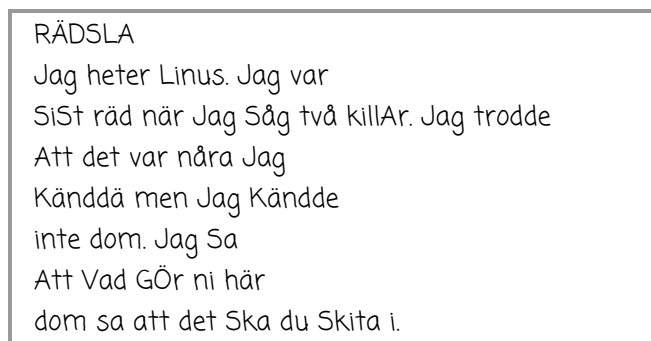
Intertext	Pojk	Citat
Alfons Åberg	pojke 184	Då sa pappa det finns inga monster eN gN Tukter jag att jag sug tvo Stöpen OCH Då Sa jag NiR finns iNtE.
Nalle Puh	pojke 8	Det var en gång en åsna som hette lor.
Snurre Sprätt	pojke 176	Killen i disken såg ut som Snure Spretts PaPPa.
Harry Potter	pojke 101	Jag har söpt en film den är till er den heter flamade bågaren.
My little Pony	pojke 130	gat se mailitul Pony
James Bond och Nalle Puh	pojke 28	Dom skulle kolla på Jems Bond Tid för hämd. (...)sen fick dom kolla på Nalepu. Den var inte så leskig.
Helena Bross	pojke 129	Pölen
Hans och Greta	pojke 143	I den här versionen av Hans och Greta är sagan en berättelse om den ensamma pojken som kommer till pepparkakshuset där häxan bor, långt in i skogen. (se nedan)

En del av intertexterna i pojkarnas texter kan vara oavsiktligt inskrivna referenser som inte ens skribenten var fullt medveten om, medan den läsare som kan något om den refererade texten får ut något av intertextualiteten. Kanske har någon detalj har tillkommit utan skribentens fullständiga närvaro i sin texts tillblivelse.

Att intertextuella referenser i pojkarnas texter ibland går läsaren förbi beror på mängden skriven, spelad och tecknad text att en del förblir okända för både läraren, läsaren och kanske för pojken. Intertextualiteterna kan vara oreflekterade, även om de inte är utan avsikt. De flesta intertextualiteter är kända referenser men kan upplevas som ogenomtänkta, som en stundens ingivelse. De intertextualiteter jag funnit i pojkarnas texter har en uttalad orsak. Det kan vara som en hjälp att finna en bekant händelseutveckling eller som en del av den fantasi pojken använder. Eftersom så många pojkar använder intertextuella referenser, både implicita och explicita, antar jag att de är avsiktliga. Det intertextuella referenser visar är att pojkarna har en bred kompetens av texter. De har läst, hört, sett, spelat och brukat många sorters texter, minns och kan återanvända dem i sina egna texter, vilket tyder både på textkompetens och välfungerande textrörlighet.

5.2.3 Mottagarmedvetenhet i narrativa texter

När en skribent samtalar med sin läsare visar han medvetenhet om att någon ska läsa texten. Det kan visualiseras på olika sätt enligt exempel nedan och har teoretiskt hanterats redan i tidigare kapitel (3.4.4).

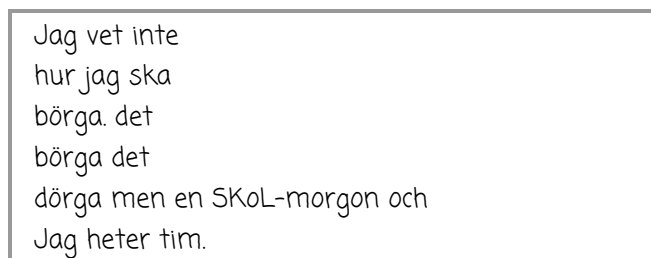


RÄDSLÅ
Jag heter Linus. Jag var
Sist räd när Jag Såg två killAr. Jag trodde
Att det var nåra Jag
Känddå men Jag Kändde
inte dom. Jag Sa
Att Vad GÖr ni här
dom sa att det Ska du Skita i.

Figur 13: Pojke 162, narrativ text.

Linus i texten ovan presenterar sig för läsaren vilket visar att skribenten skriver för en okänd läsare. Svordomen ingår i en dialog mellan okända killar och huvudpersonen vars språk skribenten inte kan ändra, men visar läsaren att det här är otrevliga typer.

Mottagaren av texter visualiseras i inledningen och i avslutningen av texterna.



Jag vet inte
hur jag ska
börja. det
börja det
dörja men en SKoL-morgon och
Jag heter tim.

Figur 14: Pojke 165, narrativ text.

Pojken visste inte hur han skulle börja texten och skrev det som ett samtal med läsaren och presenterade sig som en markör att nu börjar han sin text.

Att tilltala läsaren och berätta redan i början om vad texten ska handla om det är en tydlig medvetenhet om läsaren som uppvisas i den här meningen. "Hej jag ska berätta en sak som hände mina två kompisar för ungefär 1½ år sen" (pojke 202 n). Eller när huvudpersonen i texten är en fiktiv figur, då behöver läsaren få en kontext runt huvudpersonen för att förstå resten av texten. "Hej jag heter My och jag är en myra. Jag bor i en myrstak"(pojke 144 n). Liksom när pojken avslutar sin text med orden "nu

har ni hört...” så är mottagaren till texten en del av skribentens medvetande. ”Nu har ni hört på min rädsla” (pojke 7 n). ”Har du dödat den sa han? Jag sa Ja. Jag blev jätte rädd när jag såg den. Slut” (pojke 150 n). När avslutningsmeningen lyder ”Nu är ingen rädd mer” (pojke 197 n), avslutas texten med en förklaring för den tänkta läsaren.

Inne i texten är det mer sällsynt att mottagaren syns, möjligen finns en vag känsla av att berättelsen är till för någon att läsa. Den vanliga ordningen i skolan är att läraren läser elevernas texter. Eleven skriver och vet att läraren ska läsa, vilket visas genom flera val och bortval av språk och textens innehåll. Att läraren är mottagare av en elevtext kan ses både som en eftergift mot provet och som en vana.

5.2.4 RUBRIKEN *RÄDSL*A

Utifrån rubriken *Rädsla* ska pojken berätta om egna erfarenheter av rädsla i verkligheten, från andra berättelser eller en blandning av båda. I materialet är 224 narrativa texter skrivna av 231 pojkar vilket visar att de flesta pojkarna, förutom 7 av dem, har skrivit en narrativ text (se tabell 2). En av lärarna har beskrivit varför hennes elev inte skrev just den texten. Övriga anledningar till uteblivna texter finns inte dokumenterat i provet. I provinstruktionerna finns exempel som sjukdom, frånvaro och andra svårigheter med att delta som möjliga anledningar. Att texter är oskrivna det syns i de arkiverade provresultaten som tomma papper eller inget inlämnat papper. Av de 224 texterna är 4 skrivna på dator, och återstoden är handskrivna med blyertspenna som provet föreskrev. Att datorskrivna narrativa texter finns trots den tydliga instruktionen om handskrift, visar att lärare valt en alternativ skrivmöjlighet för eleven

I instruktionerna till provet står det att texten ska handla om rädsla:

- samtala om hur man kan märka att någon är rädd (...)
- dra paralleller till elevernas egna erfarenheter av att vara rädda.

Tala om för eleverna att:

- de ska skriva en berättelse som handlar om rädsla (...)

Uppmärksamma dem återigen på att berättelsen ska handla om rädsla och att de därför ska skriva *Rädsla* som rubrik.

(Skolverket, 2008b, s. 19)

Rubriken är given av provets konstruktörer. Hur en rubrik fungerar finns det teorier om. Siv Strömquist skriver tydligt om rubriker:

En text har i allmänhet åtminstone en rubrik – den som anger vad texten i sin helhet handlar om, det vill säga textens *titel*. (...) En bra rubrik/titel skall tjäna två syften. Dels ska den locka till läsning, dels ge läsaren en uppfattning om vad texten handlar om.

(Strömquist, 1994/1998, s. 133).

När rubriken är given av provkonstruktörerna ska den mer locka skribenten till skrivande än läsaren till läsande. Rubriken ska ge stringens i skrivandet och ge en riktning vart texten ska ta vägen.

I skolan kan arbetet med rubriker ske på olika sätt. Både begreppet överskrift, som anges i lärarinstruktionen, och begreppet rubrik, liksom att skriva rubriken i förväg eller i efterhand kan instruera arbetssätt i skolan. I andra sammanhang ses rubriken som en sammanfattning, en slags konklusion av textens innehåll och skrivs sist, när texten är klar. Rubriksättandet har också funktionen vägledning både för innehåll och i hierarkisk ordning. När rubrikerna sätts i efterhand, vet skribenten vad texten handlar om. När provet ger eleverna en rubrik i förväg att skriva utifrån, då blir det en omvänd situation, alltså en rubrik som saknar innehåll till dess skribenten skriver något. Kanske är det en ovan skrivsituation för både elever och lärare, kanske inte. Berge (2005b) skriver om skolgenren uppsats, att rubriken sätts först och därefter kommer innehållet. I skolan kan en del elever vara mer vana vid att få ett tema att skriv om som här; att vara rädd. Då kanske rubriken fungerar som en sammanfattning för eleven.

Enligt Björkvall (2009) kan det finnas fler anledningar att ha en rubrik.

Texter definieras också av att de är meningsfulla, sammanhängande helheter med en början och ett slut. Början och slut markeras oftast visuellt. En rubrik kan t.ex. visa att en text börjar, och texten slutar där det inte längre finns någon skrift eller några bilder.

(Björkvall, 2009, s. 8)

Den narrativa textens rubrik på nationella provet 2009 är angiven och bestämd av provets konstruktörer. Genom att ange språkhandlingen som ett påstående kan Hallidays (1975) analysmetod visa att den narrativa texten är den sortens grundläggande språkhandlingar som är minst interaktiv. Provets konstruktörer har markerat texten som hemmahörande bland dessa eftersom ett påstående, det vill säga *Rädsla*, är rubriken som valts. Nyström Höög (2010) resonerar kring rubriksättning på nationella prov, som i hennes undersökning är årskurs fem och nio. Instruktionerna ska vägleda eleverna inför skrivandet så att rubriken blir förslag. Rubriken ska, enligt Nyström Höög (a.a.) vara entydig och fungera med den förväntade genren.

Rubriken *Rädsla* ger inte eleverna några styrande genreimplikationer. Rubriken är inte entydigt genretillhörande eftersom den inte vägleder pojkar åt ett håll men den ger heller inga tydliga begränsningar. Det visar sig också i pojktexterna som handlar om många olika saker och inte tillhör en unik genre. Om rubriken vore titeln på ett konstverk skulle den vara en del av konstverket, den skulle vägleda betraktarens tolkningsmöjligheter. I provets utformning är rubriken mer vägledande för skribenten än för läsaren.

Begreppet rubrik är i provsammanhang en komplicerad fråga. Att rubriken är till för att vägleda läsaren eller ge en antydan om textens innehåll, är inte helt bekant för alla pojkar. Instruktionen angående den förelagda rubriken verkar inte ha någon större betydelse. Pojkarna gör egna val vilket kanske säger mer om skolans värdering av rubrik än av betydelsen med rubrik.

Jag tematiserade de narrativa texterna utifrån sitt innehåll, för att kategorisera handlingen. Dessa teman är utslag av provets intentioner likaväl som av dess instruktioner. Texternas teman återges här i tabell 9.

Tabell 9. Nio teman för de narrativa texterna

Teman för innehållet i pojkars narrativer
Spökhuset - Ödehuset
Ljuseffekterna på väggen (bilden i instruktionsmaterialet till provet)
Vuxna som inte finns hemma hos pojkarna
Pojkar som är ute på natten
Pojkar som inte sover på natten
Pojkar som ser hemska filmer eller spelar hemska datorspel
Ensamma pojkar
Varulvar, spöken och monster
Mardrömmar

Tematiseringen ovan av pojkarnas narrativa texter har skett efter flera omläsningar. De kan jämföras med Labovs (1972) teman, Makt och svaghet, De goda och de onda, Attack och försvar, Jaga och vara jagad, Omhändertagande och vänskap, Lycka och olycka. Pojkarnas teman rör sig i ett par av Labovs teman, men lyckan är sällan representerad, däremot ensamhet, utsatthet och makt.

Beskrivningen av ljuseffekterna på väggen kommer från det bildmaterial som tidigare beskrivits. Ödehuset eller spökhuset är en direkt kopiering, eller avbildning, av den text som eleverna har läst i ett tidigare skede av provet. Övriga texter handlar innehållsmässigt om att överträda regler som att barn ska sova på natten och inte vara utomhus nattetid eller att se hemska filmer på teve och att spela spel på datorn som är för otäcka för dem som är små och inte innehar åldersgränsen. Både att vara utomhus på natten och att inte sova på natten är ett vanligt tema för att beskriva rädsla eller för att förlägga handlingens spänning till en miljö där det kan vara farligt. Att vara ensam är att framkalla rädsla, och när de vuxna inte är närvarande finns alltid faran nära. Även om skribenten somnar kan det bli otäckt för i drömmarna händer det mycket som skapar rädsla. Slutligen har figurer från fantasivärlden och andra medier givit upphov till många texter om rädsla. Där finns varulvar, spöken och andra hemska monster.

Tabell 10. Pojkars rubrikvarianter, även dubbla varianter

Rubrik	Antal	Rubrik	Antal
Rädsla	174	Monster hallens hemd	1
Ingen rubrik alls	31	det va en gång en flika som trode på SPÖKe	1
Rädsla och skräck	2	Ett farligt ämne	1
rävstla	1	Spökhush	1
Rädd	1	Sagan om Jespers mardröm	1
Redja	1	Monster	1
Rädslan	2	Pölen	1
Redsla	1	Döden	1
Rädka	1	I hamn	1
Räddsla	1	Min knäppa mardröm	1
RädSka RäddSla	1	ZOMBIE MADNES	1
Spöket under sängen	1	Text utan ord men med lärartext	1
Då blev Ior rädd	1		

Av de 224 narrativa texterna i materialet finns det 174 texter som är skrivna med rubriken *Rädsla*. Det finns också andra rubriker som liknar den anvisade rubriken men har något stavfel eller andra tillägg. Trots det är det ett större antal (31 stycken) som inte skriver en rubrik alls.

Här följer några exempel på rubriker på de narrativa texterna. "Rädsla och skräck", "rävstla", "Rädd", "redja", "Rädslan", "redsla", "rädka", "räddsla", samt "Rädska räddsla och rädsla". Dessa rubrikvarianter har skrivits av sammanlagt elva pojkar. Detta kan vara normbrott eller kreativa omskrivningar, det kan också räknas som egna varianter och ingå i den anvisade rubriken. I så fall är det sammanlagt 185 av de 224 narrativa texterna som använt den anvisade rubriken. Tretton pojkar har hittat på helt egna rubriker: "Då blev Ior rädd", "Spökhush", "Ett farligt ämne", "Spöket under sängen", "Pölen", "Sagan om Jespers mardröm", "Döden", "Zombie Madnes", "Monster", "I hamn", "Monsterhallens hemd", och "Min knäppa mardröm". De flesta av dessa rubriker indikerar att texten troligen handlar om att vara rädd även om inte ordet rädsla är utskrivet. Vid analys handlar de även om närliggande teman. I tabell 10 visas fördelningen på rubrikvarianter för de narrativa texterna.

De flesta pojkarna håller sig till instruktion och skriver rubriken korrekt. Att få en rubrik som arbetsgrund kan vara en ovana eller så glömmar pojken att skriva rubriken. En rubrik ska fungera som en typ av sammanfattning. När skribenten beslutat sig för en annan rubrik än den föreskrivna, ger rubriken

ytterligare information om skrivkompetens. På prov får rubriksättandet en omvänd ordning, först skrivs rubriken, därefter texten.

Texterna med rubriken *Rädsla* är huvudsakligen beskrivningar av känslor med karaktären rädsla. Några är dock berättelser om hur det kan vara att bli rädd eller vem man kan bli rädd tillsammans med, som är en annan textgenre. Rubrikernas roll vad gäller intertextualiteter kan ses genom att skribenten ger en vink om influensens ursprung, från en annan text. Både när pojken väljer att skriva den föreskrivna rubriken och när han väljer bort den, kan intertextualitet utläsas. Rubrikförändringen kan visa en vilja att meddela textens innehåll till läsaren. När rubriken är given på förhand av en okänd person och av okänd anledning, kan rubriken bli som en ironisk kommentar.

Maynard (2002) beskriver att elever ibland byter ut lärarens arbetsuppgift för att de vill skriva något annat än det föreskrivna. Pojkarna i Maynards undersökning anser att en del rubrikförslag är för tråkiga redan tidigare har skrivits. Exempelvis *Mysteriet på ön*, eller *Skatten på berget*, eller annat som de känner igen, har redan skrivits om och om igen. Pojkar vill skriva sina egna berättelser, säger en pojke i fyran och en pojke i sexan, enligt Maynard (a.a.).

I mitt material finns det tre, eller kanske fyra, pojkar som först använder rubriken *Rädsla* och därefter ytterligare en rubrik, en dubbelrubrik. En pojke, skriver rubriken *Rädsla* lite vid sidan av själva texten. Ovanför texten har han skrivit "Sagan om Jespers mardröm" (P.nr.64), understruket, så som skolan ofta lär ut. Berättelsen som han skrivit är både en saga och handlar om en pojke som heter Jesper som drömmer en mardröm. Det finns ytterligare två texter med dubbla rubriker. En pojke har skrivit "Räddsla" överst på sidan och därunder "En gång i Frankrike" (pojke 113 n, se exemplet nedan). Vad gäller den texten är det mer osäkert om den har två rubriker eller om pojken på grund av sin osäkra svenska producerar den här konstruktionen. Min tveksamhet om det är tre eller fyra texter med den här rubrikkonstruktionen beror på den utformningen. Nedanstående pojktext använder två rubriker.

<p>Räddsla En gång i Frankrike På stranden tappade jag bort mig. Sen visste inte jag vart mina föräldrar var. Då kom strandvakten. Fast jag trodde att dom skulle jaga och ta mig. Men sen hittade jag mina föräldrar</p>

Figur 15: Pojke 113, narrativ text.

Här nedan kommer två exempel som först har provets rubrik, *Rädsla*, såsom instruktionen anger. Därefter har pojken skrivit en andra rubrik som är mer sammanfattande och som innehållsmässigt överensstämmer med den texten som sedan finns. Mysteriet med Lövbergs lila arena, är verkligen ett mysterium i hela sin genre. De två följande exemplen är skrivna med två rubriker.

De två rubrikerna lyder: "RÄdsla EN GÅNG SKULEBOSEGÅPÅ BIO SÅ HÄR jIK TET T IL" (pojke 130 n). Den andra texten med två rubriker ser ut som följer: "räsla Mysteriet med löbers lila arena!" (pojke 132 n).

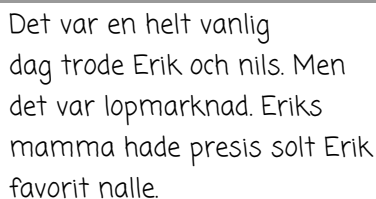
Rubriker fyller inte alltid ett tydligt syfte för pojkarna som skriver en provtext. Kanske är de helt enkelt inte vana att skriva utifrån en på förhand, given rubrik, kanske är de vana att själva hitta på textens rubrik. Oavsett vilket är detta ett förfarande som kan ses som en ovan och otränad skrivkompetens, som provet vill införliva hos skribenterna.

5.2.5 SÅ BÖRJAR DE NARRATIVA TEXTERNA

I de narrativa texterna använder pojkarna ofta en sagokonstruktion där berättelsen börjar. ... "Det var en gång" ... är en initialfras, som kännetecknar en saga och som pojkarna har hört många gånger. Åter andra av de narrativa texterna använder en blandning av presentation och att direkt gå på berättelsens kärna. Några pojkar samtalar med läsaren, "Nu ska du få höra ..." så vill skribenten fånga sin läsares uppmärksamhet och inledningen visar skribentens medvetenhet om att en mottagare ska läsa hans berättelse.

När pojken presenterar sig själv på första raden, "Jag heter Linus", har mottagaren en tydlig funktion som läsare av berättelsen. Om pojken heter Linus i verkligheten eller ej, vet vi inte, men han vill visa sina läsare att den som skriver är en person som har ett namn. Oavsett om Linus är ett fingerat namn eller inte hjälper det kanske författaren att fantisera mera när det finns en uttalad läsare.

Det är sällsynt att ha en början som ramlar rakt in i berättelsens händelse; in medias res, pang-på-rödbetan-början. Ett exempel finns det.



Det var en helt vanlig
dag trode Erik och nils. Men
det var lopmarknad. Eriks
mamma hade presis solt Erik
favorit nalle.

Figur 16: Pojke 93, narrativ text.

Pojken skapar en spännande öppning för en berättelse om rädsla.

Ytterligare ett sätt att börja sin text är att beskriva känslan av rädsla som att "RäDsla Kan VaRa RABit" (pojke 187 n), vilket torde betyda att "Rädsla kan vara läbbigt", eller "räligt", eller annat dialektalt uttryck. Den här början ger en känsla av beskrivning och en uppbyggnad av stämningen som ska användas i texten. Mycket riktigt, strax befinner sig texten i Spöktunneln.

en guN Så gik jag OCH PaPPa
iN i en SBÖKtuNel Nar PaPPa
va före Mer OCH Då SeNDe Dert
Sam Att jag faLDe OCH PaPPa OCH jag
gik urt.

Figur 17: Pojke 187, narrativ text.

Början på texten, indikerar skribentens mottagarmedvetenhet och genrekompetens. Att skapa spänning och återskapa en känsla från en upplevd situation är en komplicerad skrivgenre.

5.2.6 BERÄTTARE OCH HUVUDPERSONER

Många av texterna handlar om sådant som pojkarna själva kan ha upplevt. Det är berättelser om att vara rädd på skogsvandringar och i skidliftar, vara ensamma hemma på kvällen och tillsammans med större och elaka barn. Att pojkar ser mycket på teve och blir rädda av det, kan utläsas i många berättelser. I texterna beskrivs fantasier både i vaket tillstånd och i drömmen. Det smyger omkring mördare, varulvar och andra förskräckliga varelser i pojkarnas narrativa texter. Figur 18 är ett exempel på en sådan upplevelse.

Han
hoppade till och gömde sig bakom
dörren. Greg blev väldigt lättad när
han såg at det var Pappa. Pappa
gick och tog ett glas vatten och
sen gick han upp igen. Greg gick också
och tog ett glas vatten. Sen gick
han upp och kollade lite på tv.
Greg glömde bort mardrömen och gick
till Mammans och Pappas säng och
somnade.

Figur 18: Pojke 20, narrativ text.

Pojkarna beskriver också sådant som hänt tidigare, som att tappa bort sina föräldrar i affären eller på semesterresan. De beskriver oftare att de är rädda när de är ensamma än i grupp. Känslan av trygghet beskrivs när en vuxen familjemedlem kommer.

Även om föräldrarna inte är närvarande när det hemska i berättelsen sker är de alltid omtänksamma och varma, och tar väl hand om pojken och de andra barnen i texten. I pojkarnas berättelser finns det inga föräldrar som är farliga, som gör barn illa eller som är personer barn behöver vara rädda för. I en enda berättelse finns en förälder som är "Skurken" enligt Propps (1993) schema.

Rädsla
 Det var en gång en tjej som var rädd för något. Jag vet inte vad hon var rädd för men det var något som hon såg. Hon gömde sig under täcket för att inte se den eller det. Jag tror att hennes pappa gjorde skuggbilder för att hon ska bli rädd. Jag vet inte varför han gjorde det.

Figur 19: Pojke 60, narrativ text.

Skuggbilderna finns i bildarkivet som inspirationsbilder, men verkar inte fungera så bra

I varje berättelse finns, enligt Propp (1993) någon som berättar och någon som det berättas om. Jag har undersökt pojkarnas val av huvudpersoner och deras val av hur de berättar sin story, om de är en iakttagare eller en deltagare. I tabell 11 presenteras de berättarperspektiv och huvudpersonernas grupptillhörighet som pojkarna använder i sina texter.

Tabell 11. Berättarperspektiv, huvudpersoner och genus i narrativa texterna

Textens berättarperspektiv	1:a person: 79	3:e person: 145	Annat: 3			
Huvudperson genus	126 enstaka pojkar och 42 pojkar i grupp	26 flickor	3 pojke och flicka	6 djur	8 sagoväsen	16 utan person och utan text

Av de 224 narrativa texterna finns det 26 texter med flickor som huvudperson och 125 texter med ensamma manliga huvudpersoner och ytterligare 42 texter med en grupp av pojkar som gemensamt intar huvudpersonens roll. Det finns fyra grupper med både pojkar och flickor. Utöver detta finns sex djur som

huvudpersoner, åtta olika sorters sagoväsen och 16 texter som inte har en huvudperson alls. Det finns fem texter där en grupp med både pojkar och flickor är huvudperson. I barnlitteratur finns förebilder som *Lasse-Majas detektivbyrå* med deckarparet Lasse och Maja (Widmark, 2000-2006) och böckerna om *Eva och Adam* (Gahrton, 1995-2008), det vill säga böcker för barn där läsaren redan titelnivån förstår att båda könen finns representerade, detta för att attrahera både pojkar och flickor som läsare. Provets lästexter handlar om Tanja och Teo som ska gå till spökhuset. I pojkarnas texter får hjältarna heta; "Emma och Alex" (pojke 217 n), "Jag och min syster" (pojke 185 n) liksom "Tania och Teo" (pojkelån) som därmed fungerar som förebild och en intertextualitet (jämför 5.2.2). Mönstret med två barn av olika kön har alltså fungerat som modell från barnlitteraturen. Två barn av samma kön finns det många exempel på i pojkarnas texter.

Pojkarna i det här materialet väljer sina huvudpersoner utifrån den läsvana de har tränat, det vill säga pojkarna skriver om pojkar. Eftersom böcker som intresserar pojkar i huvudsak har pojkar eller män som huvudperson är också pojkarnas egna texter befolkade av pojkar och män. Det kanske är ett sätt att förstå sig själv som pojkar behöver enligt Brink (2005).

Pojkarna skriver sina texter i första person (79 stycken) och fler skriver i tredje person (145 stycken) (se tabell 11). Ibland är ett djur huvudperson i första person och i 26 fall flickor, som alltid är i tredje person. Huvudpersonernas namn, är vanligen ett normativt sätt att könsbestämma även fiktiva personer. Flickorna som huvudpersoner har i tretton fall inget namn. Flickorna heter: "Alexandra", "Elisabet", "Emma", "Erika", "Eriksson", "Johanna", "Kristin", "Linda", "Lisa", "Lisbet" finns två gånger, "Malin", "Marina", "Mimmi", "Rita" och "Sara". I grupperna där både pojkar och flickor finns heter flickorna "Ebba", "Vicki", "Tania" samt "Andrea" och "Linnea". Annars kan det räcka med "en flicka" (åtta gånger) eller "en tjej" (fyra gånger) och i en text heter huvudpersonen endast "hon". Av flickorna som är huvudpersoner så dör fem av dem på slutet av berättelsen.

De pojktexter där berättaren i slutet går in och gör en sammanfattning, en koda, ger berättelsen en sorts avslutning. I vissa texter ger detta en längre tidslinje: "...de aldrig mer blev rädda"...(pojke 119 n) kan sägas av en allvetande berättare. "Nu har ni hört på min rädsla" (pojke 7 n), så skriver av en dold och påträngande berättare som kommer fram först på slutet (Nikolajeva, 2004, s. 159) och som vet hur en auktoritär berättare hanterar sin position. Att pojkarna har förebilder för berättarens position och kan anta olika sorters berättare är tecken på textrörlighet och kompetenser de funnit i andra texter.

Av samtliga texter under rubriken *Rädsla* är åtminstone en av dem mer som en dikt, ett fåtal tillhör en genreblandning av narrativa och deskriptiva genrer. Många pojkar använder bilder, illustrationer, för att förstärka eller avsluta

texterna. Pojkarna har också multipla användningar av sina bokstäver, som genom sina varierande uttryckssätt ger informationer utöver det lexikala.

5.2.7 SKURKAR OCH HJÄLTAR

Jag använde Propps (1993) schema för analyser av sagor. Där beskrivs aktörerna i de narrativa texterna. I en saga finns vanligen minst tre olika aktörer. En hjälte finns i de flesta pojkarnas narrativa texter. Den helt dominerande varianten av hjälte i pojkarnas narrativa texter är en pojke som skribenten kan kalla för en kille, en pojke eller vid namn. I 168 narrativa texter finns en eller flera manliga huvudpersoner som också är hjälte/ar. Huvudpersonerna kan delas upp i undergrupper enligt tabell 12 nedan.

Tabell 12. Hjältar i de narrativa texterna

Typ	Antal
Namngivna pojkar	59
Jag	54
En kille/pojke	23
Två killar/pojkar	11
Tre eller fler killar/pojkar	13
Jag och pappa	3
han	2
En man, en gubbe, Den ene vuxne	1 + 1+1

De namngivna i dessa narrativer heter vanliga pojknamn som "Adam", "Emil", "Linus", "Peter", "Bosse", "Tim", "Erik och Per", "Kim", "Joel" eller "Wilmer och Lucas", dessa namn kan vara namn på en pojke i skribenternas bekantskapskrets eller på honom själv. Det finns namn från andra språkliga kulturer som "Ahmaedosla", eller smeknamn som, "Korven" och "Mobbadunge". Några namn påminner om namn från filmer eller anglosaxisk massmediekultur, "Larry Cent", "Troy och Simon" eller "Leonard Ross". Att pappa förekommer endast tre gånger hör samman med att det är få vuxna personer som är hjältar i pojkarnas texter, endast tre sammanlagt. "Jag", som kan vara ett fiktivt berättarjag eller skribenten själv, är en frekvent hjälte. De namngivna pojkarna i texterna är fler och dessa kan vara skribenten själv, om än skriven i tredjeperson.

Några intertextuellt igenkännbara hjältar finns som "Ior", "Vill Shefer", "Jason Voorhees" och "Dinosaurien Rex" som skulle kunna ha placeras i gruppen djur. I djurgruppen finns sex hjältar. Det är "Hunden", "Hästen", "Äpplis och Hästen", "Kyckling", "En myra" och "en ko". I de narrativa texterna finns 15 texter helt utan hjälte, vilket ger textens struktur nya möjligheter.

I Propps (1993) sagoanalys identifieras ett trettiotal olika figurer i sagornas berättelser som ständigt återkommande och genregivande. Propps analys av sagor har en hjälte som utför stordåd, överlistar dem som försöker lura honom, räddar till slut prinsessan och får en belöning. Det är inte riktigt likadant i pojkarnas texter. Prinsessan, hon som ska sitta och vänta på att någon ska rädda henne, finns inte med i pojktexterna. En pojke kan bli räddad men han vill inte bli betraktad som en prinsessa. I vissa av texterna finns det ingen som ska räddas och ingen som ber om hjälp av hjälten. I pojkars texter finns det gott om hjältar, varav några är både huvudperson och offer samtidigt. Hjälten är aldrig en flicka. Här är hjälten på samma gång den som utför alla handlingar och som blir offret, ibland med följden att han dör på sista raden, men vanligen kommer han hem, får mat och går och lägger sig. Det finns en stor variation på skurkar som är allt ifrån den egna brodern eller pappa, monster, varulvar och spöken till James Bond eller andra massmedialt välkända figurer.

Skurkarna i de narrativa texterna har tematiserats som familjen, mediala företeelser, sagofigurer, andra människor, föremål, djur, den egna fantasin samt några som inte kunde kategoriseras under någon av dessa rubriker.

Bland familjemedlemmar finns bror eller lillebror som den största gruppen (4 stycken), i en finns mamma och pappa som dem som skrämde men de var inte farliga, bara skrämmande innan skribenten visade att det bara var just dessa. Likadant var det med pappa och även där pappa visade sig vara en varg, var han inte farlig eftersom han var just pappa. I pojktexterna kan utläsas en del om pojkarnas tankar om kontakter med vuxna. I persongalleriet är de vuxna problemlösande, vänliga, omtänksamma och agerar som vuxna människor. De vuxna kan ställa krav som texternas pojkar försöker överträda. Att se barnförbjudna filmer och spela spel som har 18 år som åldersgräns är exempel på förbud som vuxna ställer men som överträds av texternas pojkar. De vuxna i de narrativa texterna ställer allt tillrätta och pojken kan skriva att det var bra att filmen stängdes av för den var för hemsk för barn.

Att transponera en aktant (Propp, 1968/1971), det vill säga att en person som utför handlingar i en berättelse förändras från en skepnad till något annat än sitt ursprungliga jag, det är en sagoföreteelse som inte alls är vanlig i pojkars narrativa texter. Däremot finns det gott om farliga människor och de kan beskrivas som: "Äldre kompisar", "En i gänget", "Han", "En man" eller "En hemsk man", "Gubben", "Mannen", "Fyllegubben", "Kidnapparen" och "en Okänd". De massmediala skurkarna beskrevs redan under rubriken Intertextualitet i narrativa texter (se 5.2.5). Här återfinns: "James Bond", "Jason Voorhes", "Snurre Sprätt", "Simpsons hit & run", "Boobeyman", "Kimera", "Indiana Jones", även "Motorsågsmasakern", "Insektsutrotaren", "YouTube" liksom "Ödehuset" självt, alltså det som provet har introducerat pojkarna i. Tre skurkar har fått namn, "Inger, Olle och Achmed". Det finns

en rad hemska och skrämmande varelser som pojkarna känner till och kan använda som skurkar i sina texter, det syns klart. Här återfinns "Häxan", "Trollet", "Spöket" (7), "Monster", "draken", "tjuven", "Varulv" och "Dracula", liksom "Vampyren". Här finns "Zombies", "Rymdvarelser", "Mördare", "Rånare" och en "Mumie". Själva "Mörkret" är en skurk, och "Skuggan" som uppstår i mörkret, liksom "Vädret", samt "Drömmen", "Sömnen" och "Mardrömmarna" (5).

Djur kan vara farliga skurkar i texterna. Det är "Ormen" (3), "Boaormen", "Anakondan och skorpionen". "Katten" (3), "Kaninen", "Vargen", "Hunden", "Tigern", "Insektsutrotaren" och ett "Jordgetingbo". Det finns en "Ko", en "Älg", en Megaspindel", en "Vit haj" och en "Björn", några "Apor" samt "Vargarna och igelkottarna". Naturen kan beskrivas som skurk, "Djuren på ön", "Skogen" eller som "Björnen och de andra djuren". Skurken i pojkars narrativa texter om rädsla kan helt enkelt vara "den egna inbillningen", "Fantasin", "Rädslan" själv eller "Någon" bakom draperiet eller ett "Hål i väggen". Även företeelser som kan tyckas enbart vara till för barns glädje, som nöjesfältet "Liseberg" eller en leksak som "Bollen", "Pingisbollarna" eller "Gungan" kan framkalla skurkaktiga beteenden och rädslor. Liksom "ankarliften" är "Fyrhjulingen", "grottan", "tåget", "badpoolen" och "en buske" hemska och kan vara den narrativa textens skurk. Slutligen kommer det som är mer förväntat som hemska föremål, "Kniven", "Stenen", "Filmen", "Skräckfilmen", "Teven" och en "Moped". I en narrativ text är självaste "Djurmuseet" skurken vilket kan vara en intertextualitet från en film, det också.

Trots allt detta är det 24 texter som helt saknar skurk, det finns varken en påhittad eller en som huvudpersonen upplever, det finns helt enkelt inte någon skurk alls i dessa narrativa texter. Spänningen kan sitta i själva berättartekniken eller i huvudpersonens egen tanke. Texten kan vara skriven så att den inte alls är spännande, hemska eller ens i närheten av att vara en berättelse. Trots det kan sägas att pojkarna använder fantasi när de hittar på skurkar och litar på läsarens inlevelseförmåga och kunskap om andra texter.

Ett fåtal av de texter som är skrivna under rubriken *Rädsla* är egentligen en deskriptiv förklaring av vad känslan rädsla skulle kunna vara, hur den känns i kroppen och hur det kan upplevas rent kroppsligt. I dessa texter finns varken en hjälte, en skurk eller ett offer och är därför något annat än en narrativ text. Ett sätt att skriva om rädsla, är att beskriva hur rädd man kan bli av själva spelandet. Då blir textens genretillhörighet förflyttad från det förväntade narrativa till en deskriptiv text med förklaringar på hur kroppen reagerar vid upplevelser av rädsla. Här är ett exempel på en sådan text. Rubriken ger pojkens text en annan vändning än provkonstruktörerna har avsett. Texten nedan är ett exempel på hur pojken väljer att förstå instruktionen på sitt eget

sätt. Utifrån sin erfarenhet av vad rädsla kan vara, hur det kan kännas och hur kroppen blir påverkad av upplevelsen skriver han sin text.

Rädsla = Rädd
 När man är rädd så brukar man ha
 uppsperade ögon eller skaka av rädsla.
 Man kan bli rädd om man kollar på
 skräckfilmer. Om man tror att det finns
 monster. Man kan också vara mörk-
 rädd, men det är inte jag.
 Och man kunna vara rädd för
 olika djur som är farliga eller
 jiftiga.

Figur 20: Pojke 120, narrativ text.

Här berättar pojken hur det känns och syns i kroppen och hur andra människor än han själv kan uppleva rädsla när datorspelet vibrerar. Även föremål som kan förorsaka rädsla.

När det kommer till berättaren menar Nikolajeva (2004) att det vanligen har en osynlig placering i berättelser. I några pojktexter kommer berättaren fram och ger en överblick, en inblick i framtiden och som säger att detta skulle han aldrig ha trott. Detta blir tydligast i det fåtal av narrativen som har en ramberättelse med en annan berättelse placerad inuti. En pojke berättar om en flicka som gillade skräckfilmer och som hyrde "En av de mest läskiga filmer som fanns". Just när hon tittar på filmen och ser en varulv yla mot månen ropar mamma att det är kvällsmat, vilket mammor ofta gör i berättelser som pojkar har läst, verkar det som.

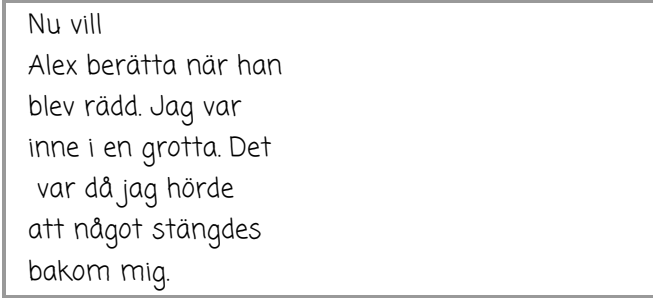
Hon sprang
 ner och började äta.
 Det var fullmåne såg hon när hon tittade ut.
 Då kom en varg och
 ylade mot månen.

Figur 21: Pojke 155, narrativ text.

Berättelsens narrativ och den yttre ramen bakas samman i en tät väv med flera nivåer av förståelse som får ramberättelsen att bli både ock. En annan pojke berättar handlingen i en film som om den var hans egen berättelse om rädsla. I de narrativa texternas slut finns ibland tecken som antyder att texten

egentligen handlar om skribenten själv. Texten avslutas med att pojkarna sover över hos varandra för de var lite rädda av filmen.

Till sist exemplet där den narrativa texten börjar med en namngiven huvudperson men övergår i en jag-person som är i en grotta och avslutas med att han "föll och föll tills jag vaknade ur min mardröm". Texten börjar;



Nu vill
Alex berätta när han
blev rädd. Jag var
inne i en grotta. Det
var då jag hörde
att något stängdes
bakom mig.

Figur 22: Pojke 152, narrativ text.

Om "Alex" är namnet på skribenten eller på den tänkta huvudpersonen, kan inte utläsas, men skiftet från Alex till jag pekar på möjligheten samt på komplikationen med att skriva om någon annan i tredje person.

5.2.8 SÅ SLUTAR DE NARRATIVA TEXTERNA

Att avsluta en narrativ text fungerar lika genrespecifikt som att börja en narrativ text. Att sluta med ordet slut markerar berättelsens form och genom att byta storlek eller typsnitt på ordet markeras slutet som formellt avslutat (Ledin, 2013, s.12) även visuellt. Att avsluta med samma typ av kodad intentionalitet (Ledin, 2013) det vill säga med ordet slut, så visar pojken sin kompetens att avsluta narrativ text. En avslutning är både en särskild konst, en tradition, en markör på genretillhörighet och en vana. Pojkarna avslutar texter enligt ett tiotal variationer, som tematiserades.

I avslutningarna, som exemplifieras och förtydligas i tabell 13, finns välkända genrekonventioner för narrativa texter. Evensen (2006) menar att elever vanligen slutar sina berättelser som om de vore en saga vare sig det är en saga eller inte. Några pojktexter slutar just som Evensen beskriver, som en saga, med en koda, enligt Labovs och Waletsksys (1967) standardmodell för muntliga berättelser. Det vill säga, texterna kan sluta med en liten välkänd och repeterad konstruktion; "Snipp snapp snut så var sagan slut" eller liknande. Även lyckliga slut som är konstruerade efter förlagor inom litterära genrer finns. Ett slut är att huvudpersonen helt enkelt går och lägger sig och somnar ifrån sin händelserika dag, vilket ger ett slut som inte behöver förklaras. Barn går och lägger sig när de är hemma i sin verklighet och är en typ av avslutning som bara barn använder. Sänggåendet avbryter pojkens

lekar och fantasier vilket enkelt kan överföras till berättelsen. Drömmen kan fungera som ett slut. Antingen som en hemsk och otrevlig erfarenhet eller som en befriare; Det var bara en dröm! Avslutningen att gå och lägga sig kan vara ett utslag av en ännu otränad kompetens om hur en berättelse avslutas. På samma sätt som en berättelse kan börja på olika ställen i berättelsens struktur så kan den avslutas på olika ställen. Ett slut kan infalla just när spänningen är över, eller en stund senare (Calkins, 2009, s. 19). En berättelse kan se ut som en normalkurva med inledning, anspänning och kulmen. Då avslutas berättelsen någonstans på den nedåtgående kurvans linje. Det behöver inte vara där kurvan planar ut utan varsomhelst på kurvan. I tabell 13 visas antalet texter i varje tema i vänsterspalten med rubriken och i de fyra högerspalterna med exempel på den avsedda typen av slut. Exempelen är valda som representativa men inte unika textavsnitt.

Tabell 13. Pojkarnas tio sätt att avsluta narrativa texter med exempel och antal

1. Går och lägger sig 24 stycken	Jaha då, går jag och leger mej igen (pojke 91 n)	sen somnade Jag SLUT (pojke 124 n)	Så var jag så tröt och inte så radd längre så somnade jag och allt blev bra igen (pojke 47 n)	Då tog jag tåket över mej äfter en stund somnade jag. (pojke 25 n)
2. Dröm 12 stycken	De var bara en dröm Jag hade inga sår Slut (pojke 146 n)	Sen kām mamma och vekte mig från drömen (pojke 72 n)	Då börja jag vaknade och det va bara en dröm. (pojke 85 n)	Greg glömde bort mardrömen och gick till Mammans och Pappas säng och somnade (pojke 20 n)
3. Föräldrar gör något bra 28 stycken	då bärde pappa upp mej till min säng (pojke 228 n)	Oj nnu kommer mamma Och pappa. Slut Slut (pojke 128 n)	Då juk Emil in och la sig hos pappa och somnade (pojke 5 n)	Då tendes massa disco lamper det var bara hans mamma och pappa som ville fira honom på hans födelsedag. (pojke 104 n)
4. Inter-textualitet 11 stycken	Då var denna Saga Slut (pojke 6 n)	SniP SnaP Slut så va den sagan slut (pojke 102 n)	Men de såg de en ny värld och levde lyckliga i alla sina dag. (pojke 209 n)	Och dom blev vener och lekte tillsammans och nu var sagan slut (pojke 201 n)
5. Döden 13 stycken	sen svima han å sen dog han (pojke 44 n)	Hon ringde Polisen då sa PoliSen att mördaren skulle avrätas så fort dom hitar han (pojke 25 n)	Alla dog förutom Johanna sen många år senare så dog Johanna av ålder. (pojke 215 n)	Men efter en Stund Så ramla Jag Så björnen kom och åt UPP mig. SLUT (pojke 203 n)

<p>6. Pragmatiskt slut</p> <p>53 stycken</p>	<p>Polisen Sparkade up dören up med händ-erna tjuven stod med en ful seck med guld då tog polisen tjuven och la han i polisbilen. (pojke 40 n)</p>	<p>Vi Var Röda i onödan. Sen är godis Slut (pojke 212 n)</p>	<p>Så Vi måde bra SeN (pojke 186 n)</p>	<p>Sedan hör han: stopp det räcker! Sedan får han veta att det är en filminspelning (pojke 121 n)</p>
<p>7. SLUT – slut</p> <p>7 stycken</p>	<p>Slut, slut, slut, slut, slut! (pojke 67 n)</p>	<p><i>SLUT</i> (pojke 181 n)</p>	<p>THE END (pojke 10 n)</p>	<p>så svärde han till mig då jag låg i kisset. The end. (pojke 10 n)</p>
<p>8. Berättaren avslutar</p> <p>67 stycken</p>	<p>Har du dödat den sa han? Jag sa Ja. Jag blev jätte rädd när jag såg den. (pojke 150 n)</p>	<p>Klart glömde de bort allt läskigt med den andra filmen så att de aldrig mer blev rädda. (pojke 119 n)</p>	<p>Dom jik utt ur huset och jik hem. (pojke 162 n)</p>	<p>Och det lyckades. (pojke 126 n)</p>
<p>9. Cliff-hanger</p> <p>4 stycken</p>	<p>Nallen var nära havet då kom en pansarvagn som sköt en misil och monster Nallen! ramla i havet och skönk Erik SKreK NEJ. Slut tror man? (pojke 93 n)</p>	<p>Simon sen bet han Kurr. Kurr blev en varulv. Åk en dag kåmer han hemnas. (pojke 94 n)</p>	<p>Tur, säger Alexandra det var bara en dröm PaPPa är ingen varg, eleeeee. (pojke 138 n)</p>	<p>Det sejs att vi fortfarande är i Spelet! (pojke 177 n)</p>
<p>10. Oavslutade texter, texter utan slut</p> <p>4 stycken</p>	<p>Boom! hela garaget va Sönder jag va så räd att jag börja gråta. (pojke 226 n)</p>	<p>Hon vägar inte såva. Hon siter i sången och bludar. (pojke 468 n)</p>	<p>Sen skulle jag bada en sista gång men då halkade jag och föll ner i poolen och hållde på och drunkna men om inte (pojke 187 n)</p>	<p>Kom då och och vi kaner vad koj att Vara ute klockan 12.00 På kvällen (pojke 178 n)</p>

Pojkarna är mer eller mindre väl förtrogna med dessa konventioner för att avsluta en text. Citaten i tabell 13 är hämtade ur materialet och transformerade med så lika stil och typsnitt som det pojkarna skrev med blyertspenna på provet. Det vanligaste slutet är att allt slutar lyckligt. Jag har, efter analys, gjort en tematisering på tio olika sätt som pojkarna avslutar sina texter på och sammanställt i tabell 13. Det stora flertalet av pojkarnas berättelser slutar lyckligt och jag kallar temat Lyckliga slut. I pojkarnas texter kan det lyckliga

slutet se så här; ”En månad senare tanten får livs tids fängelse. Slut” (pojke 198 n) eller ”Nu är ingen rädd mer” (pojke 197 n), eller lite förnumstigt ”Sen lärde sig dom att dom inte ska se på läskiga filmer” (pojke 196 n).

Vuxna personer i pojkarnas texter är vanligen föräldrar. Det finns också andra vuxna, som inte alltid är lika fredligt inställda till barn i berättelsen. I de här pojkarnas texter är föräldrar personer att lita på, personer som ställer tillrätta, som jagar bort spöken och annat påhittat, likväl som de jagar bort tjuvar och andra brottslingar, som skulle kunna finnas i verkligheten. Föräldrar kommer med trygghet och varm choklad så ordningen återställs. När pojkar titta på teveprogram som de vet att de inte får titta på och föräldern stänger av så skriver pojken att det var bra att de inte såg på den hemska filmen mer. När pojken beskriver något som han vet är otillåtet är föräldrarnas närvaro en trygghet och en anledning att inte göra det som barn inte får göra för sina föräldrar.

Likaväl som sängen med sina drömmar och föräldrarna med sin auktoritet kan även annat få berättelsen att avslutas. I pojkarnas narrativer gör polisen alltid sitt jobb ordentligt. Plåstret kommer på plats på såret, visserligen med ett ärr som minne i pannan och med en pragmatisk upplevelse av att det blir bra när det hemska tar slut.

Slutet förtydligas ibland av pojken som skriver med hjälp av filmreferenser som ”The End”, ”*SLUT*” eller varför inte upprepa slut många som sex gånger så att det tydligt framgår att detta är definitivt slutet, helst med versaler; ”*SLUT*”. Ordet slut skrivs på olika avstånd och med mycket större bokstäver än all annan text.

De texter som slutar med att huvudpersonen dör i sista meningen är en egen och svårdefinierad genre. Det finns fyra stycken av den genren varav en är skriven i jag-form och blir då än mer förunderlig.

Det vanliga för en pojke som skriver texter på nationellt prov är att skriva en berättelse med ett lyckligt slut; på ett eller annat sätt får skribenten till ett slut som han kan hantera. Det finns också slut som är otrevliga och traumatiska men de är långt mycket färre än de lyckliga.

Trygga slut kan låta så här: ”...han Skule gå mä sin mamma aldrig gå själv igen” (pojke 32 n); ”Till Slut **PuSt**e de hanUt” (pojke 4 n) är några varianter på slut som ger trygghet i läsningen och, kan man förmoda, även i skrivandet. Fyra pojkar använder det skrivtekniskt komplicerade att konstruera en cliffhanger, den hänger kvar vid klippkanten och en fråga ställs och påverkar hela läsningen långt efter att man lagt ifrån sig pappret.

Lika lugnt kan det sluta då berättelsens huvudpersoner beslutar sig för att faktiskt gå och lägga sig. Ett tjugotal av berättelserna slutar likartat: ”Jaha då, går jag och leger mej ijen” (pojke 91 n), ...”sen somnade Jag *SLUT*” (pojke 124 n) eller ”Så var jag så tröt och inte så radd längre så somnade jag och allt blev bra igen”(pojke 47 n). Där avslutas dagen, hemskheterna och en ny dag

börjar med kanske ett nytt äventyr. Att avsluta en berättelse med att somna, sova eller bara att gå och lägga sig, det är ett självklart och vanligt sätt för pojkarna att få till slutet på sin berättelse. Även om inte pojkarnas litterära förebilder brukar sluta med att de somnar så är det, tolkar jag, en erfarenhet från livet. När det roliga eller det hemska är slut så går man till sängs.

Föräldrar kommer vanligen in först mot slutet av berättelserna, "...då bärde pappa upp mej till min säng" (pojke 228 n), eller "Då juk Emil in och la sig hos pappa och somnade" (pojke 5 n). Ibland påverkar föräldrarnas närvaro barnen att bli ögontjänare, "Oj nnu kommer mamma Och pappa. Slut

Slut" (pojke 128 n).

Ett annat sätt att avsluta sin text är att ta något som har funnits i någon annan text eller som kanske är en gammal vana hos just dessa skribenter. Temat kallar jag intertextualiteter eftersom det är minnen från andra texter som visar sig i slutet av de här pojkarnas texter. "Då var denna Saga Slut" (pojke 6 n) eller "SniP SnaP Slut så va den sagan slut" (pojke 102 n).

Ett radikalt slut finns under temat Döden, där slutet kommer överraskande och ofta utan förvarning "sen svima han å sen dog han" (pojke 44 n). Som läsare av berättelsen skulle jag visserligen ha önskat mig mer text och kanske någon förklaring, men där var det slut. Det kan ha berott på att tiden för provet började ta slut, rasten närmade sig eller att läraren sa att nu kan ni avsluta ert skrivande, då kan slutet bli abrupt och utan egentligt sammanhang med övriga texten. Somliga avslutningar känns oroande och oavslutade, här är tre exempel: "Så han blev Så räd Så att ingen Vet" (pojke 167 n) eller "Dom blev jätte räd och sprang ut ur skogen" (pojke 51 n), "...där låg hans hund död och det kom en vampyr med stora tender och" (pojke 186 n). Varför somliga berättelser slutar utan punkt och eller något annat som tydligt markerar att det verkligen är slut, det kan jag bara gissa. Kanske tog tiden slut, klockan ringde ut, texten fortsätter på ett papper som inte finns i materialet, kamraterna slutade skriva eller orken tog slut precis där. Det finns två olika instruktioner angående tid, dels att provet tar cirka 60 minuter (Skolverket, 2008b, s. 3) dels att eleven ska få "genomföra skrivuppgiften utan tidspress" (a.a., s. 19). Hanteringen av tiden kan vara en orsak till dessa oavslutade texter.

Berättelserna kan också sluta som i temat Pragmatiskt. Här skriver pojken att "Vi Var Räda i onödan. Sen är godis Slut" (pojke 212 n), "Så Vi måde bra SeN" (pojke 186 n) eller "Dom jik utt ur huset och jik hem" (pojke 161 n). Vuxenvärlden gör sig påmind då och då med att hjälpa barnen i texterna. "Polisen fångade mördaren" (pojke 122 n), "det var Simons pappa som kom med varm Schocklad" (pojke 97 n). Även om

han inte kan stava till choklad så känns tryggheten i den vuxnes agerande genom pojkens ord.

"Hon ringde Polisen då sa PoLiSen att mördaren skulle avrättas så fort dom hitar han" (pojke 25 n), även om mördare inte avrättas i den svenska verkligheten utan mer i amerikansk spelfilm, så vill skribenten förmedla tilliten att de vuxna tar hand om svåra problem.

Ett stort antal berättelser visar sig egentligen vara drömmar. Just i slutet kommer detta fram också som ett sätt att avsluta berättelsen. Här är några exempel på det. "De var bara en dröm Jag hade inga sår Slut" (pojke 146 n), "sen kãm mamma och vekte miG från drömen" (pojke 72 n), "Vi hade komit till en liten afär där dem säljde saker sen jick vi utt och där slutade drömen" (pojke 49 n) eller "Då börja jag vaknade och det va bara en dröm" (pojke 85 n). Eller helt enkelt "Sen vaknade jag" (pojke 68 n). Eller när drömmen fortsätter att påverka även i vaket tillstånd. "På morgonen hade jag drömen i huvudet och drömen gjorde så att jag var rädd hela dan" (pojke 109 n).

Jag har kategoriserat några avslut som "Slut som förbryllar" eftersom jag vare sig kan förstå eller tolka dem. "han åkte ut i havet even om pojken inte kunde sima slut"(pojke 20 n), när berättelsen avslutas med att "hon skrattade ijel sig så hon dog" (pojke 31 n) skulle jag gärna vilja veta vad som hände. De här avslutningarna ger fler frågor än svar; "Aj! skrek jag. Sen ått dom upp mig" (pojke 154 n), eller "Som åt upp honom. Slut" (pojke 229 n), eller "Det sejs att vi fortfarande är i Spelet!" (pojke 177 n). Man kan förstå av flera pojktexter att pojkarna tänker att det vore en förfärlig tillvaro att vara fast i ett datorspel.

Nio texter avslutas med sentenser av typen "Slutet gott allting gott" (pojke 100 n), en har en extra liten sentens som lyder "*Han trodde att dem Skulle SKunKa." Den meningen har en asterix först och är därefter den allra sista meningen i den berättelsen. " eller nu var sagan slut" (pojke 201 n), "och levde lyckliga i alla sina dag." (pojke 209 n), "Då den dan lärea har seg en läxsa2" (pojke 95 n) (Då den dagen lärde han sig en läxa, min "översättning") eller "Marcus lärde sig en läxsa att inte vara uppe läng och tipa På skräkisar!" (pojke 135 n). Det slutet kommer från en text som berättar hur pojkar har tittat på filmer som föräldrar eller andra vuxna varnat eller förbjudit dem från att titta. Just den här avslutningen handlar om att pojken förstår varför de vuxna ville bespara pojkarna från att se otäcka saker. Den erfarenheten kan uttryckas med de lugnande orden; "Sen var han inte räd mer" (pojke 210 n).

Rubriken *Rädsla* genererar texter där skribenterna berättar om hur rädda de har varit vid teve-tittande eller berättar om hur rädda de skulle ha varit om de upplevt detta. Det finns inget som säger att detta har hänt, men de berättelser som finns känns i många avseenden verklighetsförankrade. Pojkarna berättar om hur de, ensamma eller i grupp med andra barn, gör saker de vet att de inte får lov till. Det finns ingen berättelse om att något barn sett hemska filmer med vuxna närvarande i rummet. Pojkarna berättar att de smyger, gör saker i hemlighet, i lönnedom, och att de är medvetna om att de trotsar vuxna genom att se på det hemska.

Det finns även huvudpersoner som är pojkar som dör på slutet av berättelsen. Framförallt finns det en narrativ text där huvudpersonen som bara kallas "jag" och som dör, och därmed slutar den berättelsen helt abrupt. Den texten befinner sig i en alldeles egen genre.

5.2.9 KODVÄXLINGAR, SVORDOMAR OCH VAPEN

I ett antal av texterna har pojkarna skrivit ord på andra språk än svenska vilket visar deras vidgade språkliga kompetenser. Visst finns det engelska ord och namn som är felstavade, men de flesta är inte så svåra att förstå. Förutom engelska ord, namn och uttryck finns några ord som jag härlett till det arabiska språkområdet.

Många pojkar använder ord på andra språk än svenska i sina texter, företrädesvis engelska som främst används för att namnge huvudpersoner eller filmer som huvudpersonerna i de narrativa texterna ser på teve. Här finns exempelvis "James Bond" och "ZOMBIE MADNES". Visserligen är ordet madness felstavat, men kan trots det, utan svårighet, härledas till kortspel inom mangaspel och till figurerna i Pokemons värld. De mest frekventa engelska orden härrör från filmer eller datorspel och ibland är det samma sak eftersom många filmer blir spel. Det ger pojkarna kunskaper om huvudfigurerna och titlarna från mer än ett håll och de kan därför vara väl bekanta med dessa namn och uttryck. Det kan bland annat utläsas när pojken skriver plural s med apostrof, "zombie's" (pojke 168 n), och visar där sin kunskap om engelska och om hur det engelska språket har konstruktioner med apostrofer som inte finns i svenska språket.

Andra språk som finns representerade i materialet, är arabiska. En pojke skriver om en hemsk upplevelse från på en arabisk parabolkanal. Kanalen namnges och filmen beskrivs som så hemsk att han aldrig mer skulle titta på den kanalen ensam. Detta är den enda arabiska språkreferensen.

Både normbrott och helt egna stavningskonstruktioner kan förekomma. Exempelns är: "the skoting of Armagedon" (pojke 33 n) och "Indiana Jones and the tempel of Doom" (pojke 3 n). Pojken kanske inte vet vad filmen heter på svenska, dessutom är det troligen status att kunna den engelska titeln. Andra språkliga kodväxlingar som pojkar gör i texterna är namn på huvud-

personer och spel som "Vill Shefer" (pojke 9 n), en huvudperson i ett datorspel liksom namnet på Playstation 3-spelet "Resistance: Fall of Man". Pojken använder engelska begrepp från spelet: "CherSie", "River Theams", "Kimera tower" och "Hale" (pojke 45 n).

"Vats vi här ber little childfen" (pojke 179 n) är avslutningen på en pojktext. Jag tolkar meningen som Vad har vi här för små barn? Det är slutrepliken från den skrämmande Boogeyman i texten som handlade om pojken som såg ett ljussken i garderoben en kväll när han skulle sova. Ett monster kom ut ur garderoben och talade engelska, eller det språk som pojken har skrivit det på. Här är kodväxlingar både till engelskan och till datorspel.

I inledningen av avhandlingen beskrivs en pojktext om "Wolls and headhogs". Pojken skriver om igelkottar och visar att djurets artnamn på två språk är en enkel och oproblematiserad kodväxling för honom. För att förstå det måste läsaren översätta filmens titel och vara bekant med pojkens kulturella självklarheter där igelkottar är superhjältar. Filmen om "Wolfs and hedgehogs" ligger till grund för en stor mängd datorspel från spelföretaget Selga där igelkottar med punkiga mangafrisyrer är huvudpersonerna. Pojken har skrivit en text som genom kodväxling visar kronologi, narrativ kompetens och att igelkottarna benämns på både engelska och svenska visar språkkompetens. Det visar att pojkar har kunskap om datorspel, engelska glosor och filmer som vänder sig till barn i den åldern, och om varierande skrivkompetens.

Andra typer av kodväxlingar som pojkarna gör är att de skriver omväxlande med skrivstil och med textning. Det fåtalet pojkar som skriver på dator är lika få som de som skriver texten med skrivstil. En pojke skriver omväxlande ord med skrivstil och textad stil. Det kan vara ett tecken på progression i lärandet att skriva skrivstil eller på hans vilja att särskilt markera och skriva vissa ord på ett oliket sätt.

Normbrott finns det av olika slag. Ett frekvent ord i pojkarnas texter är OK. Det kan skrivas som exempelvis "okej" eller "ochej" (pojke 5 n). Detta kan vara exempel på ett ord som pojkarna ofta säger men har svårt att stava.

Ett antal digitala, multimodala kommentarer återfinns i pojkarnas texter. Några exempel på det är: "sms" och "smsar" (pojke 174 n). Liksom det digitala språket, känslouttryckssymboler i form av emotikoner eller smileys, har påverkat pojkarnas skrivande även i sin blyertsskrivande provsituation. Användandet av emotikoner kan bero på skrivvanan att dessa symboler inte bara är känslouttryck, utan även understryker betoningen av det skrivna²¹.

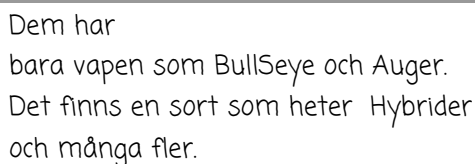
Uttryckssymboler som återfinns i materialet är några få former av smileygubbar som här: "Men när förelldrarna hade gått så dyggde han mäd kaplaStavar :- " (pojke 231 n). Eller som en symbol direkt efter rubriken;

²¹ Hämtat på internet: (<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcc4.12063/pdf>).

Djurens språk => (pojke 204 d). Den här varianten av uttryckssymbol är skriven av ett kolon och ett bindestreck, liggande precis som det uppenbarar sig på skärmen när samma sak skrivs på datorn. Så skriver pojkarna även med blyertspennan i texterna, trots att de lika bra kan skriva eller rita en gubbe åt läsbart håll.

En annan typ av kodväxling finns i pojkarnas texter när de beskriver vapen. Dessa har namn som "ak4" (pojke 200 n), "...BullSeye och Auger", "Hybrider" (pojke 45 n, se nedan). Kodväxlingen här är dels det engelska språkvalet, dels det specifika i vapnets namn. Förutom detta finns förförståelsen att i skolan diskuteras inte vapen i annat än negativa termer.

Ett exempel på en pojktext som diskuterar vapen ser ut så här.



Dem har
bara vapen som BullSeye och Auger.
Det finns en sort som heter Hybrider
och många fler.

Figur 23: Pojke 45, narrativ text.

Pojken visar kunskap om namn på flera olika vapen som huvudpersonerna använder i texterna även om det förekommer sparsamt. Jag tolkar detta som ett medvetet bortval hos pojkarna. Det finns saker och företeelser som skolan inte prioriterar och som skolan avråder från som samtalsunderlag och detta känner pojkar i trean väl till.

Svordomar kan betraktas som kodväxlingar. I pojkarnas texter finns endast ett fåtal ord: "jävla" (pojke 219 n; pojke 216 n), "helvetet" (pojke 173 n), "skit" (pojke 182 n; pojke 195 n) och "fan" samt någon kombination eller variation av dessa fyra ord, exempelvis ordet "skitunge" (pojke 131 n). En pojke ska beskriva vad den återberättande narrativa texten handlar om och skriver "Den handlar om att en stor kille säger skitungar till dom små barnen" (pojke 74 n). Ett rent återgivande av lästexten på provet.

I den här korta texten fyller svordomen behovet av att markera sig bort från det komplicerade innehållet. Presentationen av föräldern känns ovanlig, oväntad och förunderligt sammansatt, "jävla far", där kanske farsa eller pappa varit ett enklare ordval.

Rädd
 Lisa Hon är
 i SängeN och
 är Räd HoN
 FöRsökte DÖDa sig SJäLV
 med en KNiV.
 Det var
 På Riktigt.
 Hennes jäVla
 Far kom in
 så Hon gjorD Det inte.

Figur 24: Pojke 216, narrativ text.

En plågsam känsla av suicidala tankar kan utläsas i den här texten som är väldigt ensam i sin genre.

En annan typ av kodväxling med svordomar som förstärkningsord är också användbar. Här är ett exempel på att svordomen ger tyngd och tydlighet i hur mycket något luktar. "Vägarna var blå och isiga och allting stank som i helvetet" (pojke 173 n). Svordomar är förstärkningsord som hjälper skribenten att inte behöva ange exakt mängd. "Ja blev Skit rädd så Ja. kuta in Vid tv rumet till **mamma** och PaPPa" (pojke 195 n). Trots det förekommer både ock, i alla fall i den här texten.

"Det BlÖdde Skit myke typ **en** dl Blodd" (pojke 182 n). Hur mycket rädsla kan man uttrycka egentligen? "han som har glasögon är rädd Som Fan" Eller ilska för den delen. "då såg jag spöket jag vart så Jevla sur jag hopade På honom." En dialog kan vara användbar när texten behöver förstärkas med svordomar. "Jag SaAtt Vad GÖr ni här dom sa att det Ska du Skita i" (pojke 162 n). Ordet skitunge finns i provtexten om *Blodligan* så svordomen är samtidigt en implicit intertextualitet. "vad gör du när din lilla Skitunge ö.....ö.... jag jag Skulle bara bara springa hem" (pojke 90 n).

Vid direkt anföring i en dialog kan skribenten antyda att det inte är skribenten utan någon annan som uttalar svordomen och därför passerar det som anledning att få skriva dem. Vid aggression och upprördhet finns det en vana att svordomar är tillåtna uttryck, så även i text som skrivs på ett prov.

Puttade han ner mig
i kiss också skrek
han till mig din
jävla unge om du inte
slutar ringer jag
polisen. Sen gick han
iväg och på vägen
så svärde han och så svärde han till
mig då jag låg i
kisset. The end.

Figur 25: Pojke 219, narrativ text.

Överlag finns väldigt få svordomar i pojkarnas texter. Endast i åtta texter av alla de 898 texterna förekommer det som i skolan betraktas som ett normbrott, en svordom. Min tolkning är att pojkarna har valt bort svordomarna i sina texter. Detta betyder att både skolans uttalade och uttalade norm (samt numera även målen för språkval i den kursplanen för den nya läroplanen, Lgr-11) har genomslag på pojkarnas skrivande. När svordomar används i text är det till för att förstärka och trycka på eller kanske för att provocera.

Att förstärka och verkligen tydliggöra hur hemskt och otäckt något är med hjälp av svordomar ger kraft och kanske lite mod, i alla fall för den som i texten säger orden.

Pojkarna har stor kunskap om teve-program och spel, om film, och om att hantera språk, vilket syns eftersom de kunnat skriva om detta i skolan under en provsituation och utan möjlighet till hjälpmedel från annat håll.

5.2.10 DIALOGER

Dialoger är en skrivkompetens om samtal mellan människor som skrivs visuellt och synliggörs med symboler och markörer som talstreck och radbrytningar. Ibland kan pojkarnas dialoger vara så inskrivna i själva texten att de inte syns tydligt. Pojkarna visar vad de kan genom att skriva i en mer talspråklig form, utan skrivkompetensernas dialognorm. När dialogen är utskriven visuellt med talstreck syns dialogen och visar läsaren att det är en dialog och visar därtill skribentens skrivkompetens. Att skriva en dialog i en dialogform är en skrivkompetens som inte alla pojkar kan visa att de har tränat vid tiden för nationella provet.

Han gick in
och när han öppna var det
väldigt mörkt där inne
så helt plötsligt så hoppa
det fram en Kille joel h
oppa
till och SKrek han var 15år
vad gör du när din lilla
Skitunge ö...ö... jag jag Skulle
bara bara springa hem OCKså
Sprang han hem. Också sa
joels mamma vart har du
vart S jag har bara vart ute.
Okej Kom Så får du godis
så åt de andra den Kvällen

Figur 26: Pojke 90, narrativ text.

Texten och talet flyter på som ett rinnande vatten. När den som talar tappar tråden skriver pojken det som ö... ö... och därefter ett längre mellanrum. Tiden avspeglas och visualiseras i dialogens layout, på ett multimodalt sätt.

Här nedan finns en narrativ text som visar en dialogsituation när dialogen visserligen kommer in i berättelsen helt utan förvarning, men är inte svårläst.

Sen ringer
någon det var mamma
var är du mamma, hema
va. Det var en gubbe som
sa att en ganster dödade
dig ted du ska inte lysna
på sånt folk var är pappa
Han är död vad hände sa Ted
Han blev påkörd av en
gangster igår kväll

Figur 27: Pojke 111, narrativ text.

Nästa dialog skrivs som ett talspråkligt samtal. Pojken vet att en dialog kan skrivas med talstreck. De finns utskrivna på några ställen, men inte i hela

texten. Ju mer spännande berättelsen blir desto färre talstreck, dialogen skapar fart med talstreck, frågor, flerfaldigade bokstäver vid smärta samt ett stort antal svärd. Skribenten förstår att sju är ett magiskt tal även som siffra.

Sen sa han - Jag räddade er från kungens vakter - vilka vakter? -man kan inte se dem. -kanman inte se dem? bara på ett sätt, hur då? genom kungens kristall kula vart är den? -jag har den, okej, får jag testa? okej, aaaaa! Vad är det? det står en massa vakter där ute, jag fixar dom, själv nej ni ska hjälpa mig, nej! Jag kan inte fåktas kan du intel Nej jag kan inte fåktas! Okej kan ni andra det nej, men försök då. aaaa! vad är det? Hallå. kolla vad jag hittade vad 7 svärd men vart är dem andra, vi tar svärden och hästarna och dödar dem, Ja! så red de till slottet.

Figur 28: Pojke 67, narrativ text.

Sista dialogexemplet är när insektsutrotaren hittat myror som diskuterar framtiden.

- En pojke har ringt till insektsutrotaren och är på väg nu! Skriker My.
Det blir tyst
- Vi måste flyta säger drottningen.
- Varför sa en myra.
-insektsutrotaren kommer.
alla börjar Skrika.
- tysnad! Skriker drottningen.
- Vi ska flyta säger drottningen.
- Ja Säger alla myror.
Alla pakar å drar.

Figur 29: Pojke 144, narrativ text.

Ovan har visats flera textexempel som tillsammans visar en skrivutveckling, en progression av skrivande. Den första texten visar en skrivkompetens som är dialog i skriven form utan att det visas med symboler som talstreck. Därefter en text där den språkligt formella funktionen och konventionen, ”sa han” och, ”sa jag”, har införlivats i pojken skrivkompetenser. I det tredje exemplet finns talstreck som symbol för att någon talar, även om den inte är fullt utbyggd ännu. I det fjärde exemplet är dialogen en självskriven och väl införlivad genre som lämpar sig väl att föra berättelsen framåt.

Skrivutveckling kan beskrivas som en utvecklingskurva som lutar brant uppåt. Eleverna lär sig och tar till sig allt eftersom tiden går och träningen internaliseras. Vid undervisning om skrivkonventioner, till exempel dialogkonstruktioner, kommer pojkar att lära sig det, men i olika takt. Med träning och upplevelsen av användbarhet kommer skribenten att lägga till både dialog och andra skrivkompetenser och därmed nå allt högre nivåer beskriver Lorentzen (2009), Liberg (2008), och Nyström Höög (2010) funktionen skrivutveckling.

5.2.11 ORD SOM GER LJUDUPPLEVELSER

Maynard (2002) beskriver att pojkars ord och uttryck liknar serietidningsspråket och actionfilmers ljudhärmande ljudkulisser, onomatopoetiska uttryck. Detta finns det få exempel på detta i pojktexterna. Likalydande onomatopoetiska uttryck används på flera sätt i olika sammanhang och skrivs ibland med avvikande typsnitt och storlek, och med flera utropstecken för att tydliggöra.

När en pojke beskriver det tysta ljudet som uppstår när det prasslar, han skriver ordet två gånger, ”prassel, prassel”, vilket ger en tidsbild för prasslandet som också markerar ett spänningsmoment, varefter berättelsen går vidare, som återges här.

Det var en gång en pojke som hette Johannes.

En gång gick han in i Skogen. I Skogen träffade han sin kompis och sa hej till varandra. Och satte sig på en varsin Stubbe och började prata. Men sen hörde det att det prasslade i buskarna prassel prassel. Och det Sprang hem men det var bara Johannes katt.

Figur 30: Pojke 125, narrativ text.

Det onomatopoetiska uttrycket placerades i ett spänningsmoment i texten och beskrivningen var i och med det färdig, ansåg troligen skribenten. Prasslet gör kompisarna i texten rädda. Förklaringen till ljudet kommer i följande mening som ett litet skämt och därefter tar berättelsen slut.

I följande berättelse används de onomatopoetiska orden för att dra upp tempot i berättelsen, precis som ljudkulisser på film och datorspel. "Spring! krasch! Nu Ska dom lägga en king airbomb upponer Spring! men den kaxiga Stod kvar Koaboom!" (pojke 11 n). Det onomatopoetiska ordet bom skrivs som om det var på engelska, koaboom, precis som i serietidningar, och stavas med två o, inte endast av en tillfällighet hos en pojke utan i många olika texter. "Boom! Hela garaget va Sönder" (pojke 226 n). Eller andra bokstäver som dubblas och får flera utropstecken efter sig. Detta avser skrik, upphetsning och en stressad situation. "Aagaagga!!! En sab med lik" (pojke 129 n). När små ljud på teven ska beskrivas finns det andra små ljudbeskrivande bokstavskombinationer att använda. "Helt plötsligt så blev det störningar det lät grr ss" (pojke 45 n). När någon somnar och det behövs en ljudprecisering kan det stå att de går och lägger sig och somnar. Tempusform och felskrivningar krånglar till läsbarheten en aning. "...dom glör och lasig och somna ZZZZZ" (pojke 190 n).

"Nu står alla på startlinjen. PANG! Där gick startskottet" (pojke 7 n). Ordet "Pang", står som exempel på ljudet när en pistol avfyras. I en annan narrativ text använder pojken samma ord för att ge en bild av ett plötsligt uppvaknande. "Pang! Greg vaknade ur Sin dröm" (pojke 20 n).

De ljudhärmande orden är färre än vad jag väntade mig men har flera olika användningsområden i texterna. Precis som med svordomar och vapnen är detta en skolkod som pojkar har anpassat sig till. Pojkar visar skrivkompetens lika bra genom att avstå delar av sitt språk, liksom det de verkligen skriver.

5.2.12 METAFORER

En metafor är ett bildligt uttryckssätt där ett begrepp tillfälligt byts ut mot något som symboliserar det ursprungliga, en slags överföring (Bergström och Boréus, 2001). "En metafor är ett uttryck i stil med 'livets höst'. Som bekant syftar det på ålderdomen" (Hellspong, 2001, s. 1). Sammanhanget ger metaforen möjlighet att visa lyssnaren eller läsaren vad som egentligen avses. Att byta ut ett ord, vanligen ett abstrakt ord mot ett annat och närliggande, konkret och vardagligt ord för att ge variation och förändring eller kanske förnyelse kallas vanligen metonymi, som är en svårdefinierad variant av metaforer. "Ibland går det inte att skilja mellan metaforer och andra bildliga uttryck som metonymier eller liknelser" (Bergström & Boréus, 2000, s. 217). Angående metaforer i text skriver Gadamer följande.

Begreppens över- och underordning blir nu det logiska ideal som behärskar språkets levande metaforik, som dock är grunden för all naturlig begreppsbildning. Ty bara en grammatik som syftar till logiken kan skilja ordets *egentliga* betydelse från dess *överförda*.

(Gadamer, 1997, s. 188)

Enligt Rosenblatt (2002) är en metafor något som känns igen på att en bokstavlig tolkning av uttrycket blir en bisarr, falsk eller orimlig tolkning i sammanhanget. Metaforer (Bergström & Boréus, 2000, s. 181 ff.) kan också beskrivas som tidsmarkörer och att de förändras snabbt varför det kan vara svårt att urskilja dessa metaforer. De förnyas, förändras och utvecklas varför analyser av metaforer måste vara försiktiga och hålla i minnet att unga skribenter har, i viss mån, andra förhållningssätt än vuxna. I den analys av pojkarnas metaforer i de narrativa texterna kunde relativt få ord och uttryck återfinnas som kan sägas fungera som en metafor i texten. De som kan återfinnas är av det enklare slaget, en metonymi. De beskrivningar som görs är vanligen rakt beskrivande, utan en förklarande bild och utan att använda språkets alla möjligheter. Anspråken är snarare att händelseförlopp och spänning i texten än att uttrycka språkliga omskrivningar.

Här följer några exempel på lexikaliserade metaforer som återfinns i tioåriga pojkarnas texter.

Tabell 14a. Metaforer i pojktexterna

Pojke	Rubrik	Metafor
Pojke 9 n	tid	Och åren gick och han blev stor.
Pojke 29 n		timme efter timme Stel Som en Pine.

Att beskriva hur tiden går och vad som händer i och med det kan se ut som ovan. Rädslan kan beskrivas som en rörelse i tiden. Att springa är ett sätt att beskriva rädsla och därför springer man hem eller bort.

Tabell 14 b. Metaforer i pojktexterna

Pojke	Rubrik	Metafor
Pojke 201 n	jämförelse	Johanna blev så rädd att hon sprang hem.
Pojke 96 n		Han sprang det fortaste han kunde.
Pojke 141 n		Leonard tog Sig mod att Springa iväg

Metaforer kan vara öppna eller levande. De har ofta både ett bildled och ett sakled och kan vara en beskrivning av mellanrummet mellan så – som.

Tabell 14 c. Metaforer i pojktexterna

Pojke	Rubrik	Metafor
Pojke 30 n	Så - som	Flickan var så räd så hon kisa på Sig .
Pojke 140 n		som om någon spelade pingis nere i källarn
Pojke 215 n		Johanna blev så rädd så hon låste <u>in sig på</u> toaletten.

Bergström och Boréus (2000) anser att nyskapande metaforer är aktiva och endast blir begripliga i sitt sammanhang. Motsatsen är inaktiva metaforer, det vill säga dem som i dag är vedertagna som uttryck och kan återfinnas i ordböcker och språkkorpusar. Exempel på inaktiva metaforer kanske kan vara dessa nedan.

Tabell 14 d. Metaforer i pojktexterna

Pojke	Rubrik	Metafor
Pojke 150 n	Inaktiva metaforer (eller besjälning)	Några gula blodtörstiga ögon kolade på mig.
Pojke 229 n		Gubben for som en rakteet upp i en av dom tända lyktstolparna.

Att göra en metonymi är en svår språklig finess och är ibland vag i definitionen. Här är några exempel på metonymier som, trots allt, finns i de narrativa texterna.

Tabell 14 e. Metaforer i pojktexterna

Pojke	Rubrik	Metafor
Pojke 4 n	Metonymi	Det var en rolig manick (om farfars sprutmedicin)
Pojke 61 n		-Du är vist en liten rakare.

Nio texter avslutas med sentenser som liknar metaforer och som är inlärd i sin helhet: "Slutet gott allting gott" eller "nu är sagan slut", "och levde lyckliga i alla sina dag." "Då den dan lärea har seg en läxså" (pojke 95 n) (se även 5.2.8).

Metaforer kräver en metakunskap om språkets möjligheter som inte alla tioåriga pojkar har eller ens vet om att möjligheten finns. Trots det kan en del möjliga metaforer återfinnas i dessa pojkars texter. De är inte vanliga i förhållande till mängden texter, inte heller vanliga i förhållande till texternas längd. Både nyskapande och inaktiva metaforer, både tidsmetaforer och metaforer för jämförelse kan återfinnas i texterna. De finns där som möjligheter att utöka den språkliga repertoaren. Metaforerna är fler vedertagna än nybildade och de har en form av intertextuell funktion i kontexten. I pojkarnas texter finns dessa metaforer som tecken på språklig progression hos skribenten likväl som på skrivkompetens. Texternas metaforer kan fungera som ett sätt att visa pojkarnas kompetenser att använda språket. I analysen av pojkarnas texter på nivå 1 av Ivaničs (2004) lökskalsmodell ges ytterligare en kompetens.

5.2.13 SAMMANFATTNING AV POJKARNAS NARRATIVA TEXTER

Pojkarnas narrativa texter visar den tydliga genrekompetensen att inte skriva ut någon specifik och uttalad plats i världen eller när i historisk tid berättelsen tilldrar sig. Detta är ett utmärkande drag i genren folksagor, liksom i pojkarnas narrativa texter på provet.

Analyserna av pojkarnas narrativa texter med Propps (1968) analysmodell visar att pojkarna skriver sina narrativa texter med en pojke som huvudperson, en pojke som hjälte och ibland är detta samma person. Han, hjälten, är dessutom vanligen offer i samma berättelse. Pojkar använder sin huvudperson som både hjälte och offer, helt genreenligt eftersom pojkarna har en upplevd situation eller en berättelse som grund. Skurken, i pojkarnas texter, är en sagofigur som kan vara nästan vad som helst, utom hjälte eller föräldrar. När pojkarna skriver en narrativ text skrivs den vanligen i preteritum och med första eller tredje persons berättarperspektiv. I pojkars narrativer finns inga prinsessor, ingen som ska räddas från någon komplicerad situation, vare sig en flicka eller någon annan. Det ingår inte några andra offer än huvudpersonen själv i pojkars texters persongalleri. Pojkarna som skriver narrativa texter på nationella provet 2009 skriver inte in någon sändare, vilket är en sagofigur som, enligt Propp (1968), ber hjälten utföra en eller annan handling. Det finns inte heller någon givare, det vill säga någon som förser hjälten med ett objekt eller en kompetens som används i något skede av berättelsen. Pojkarnas narrativer går direkt in i berättelsen, in medias res, även om en kort presentation av aktanterna förekommer.

Pojkarna har, sammantaget, en god textrörlighet, vilket även Liberg (2010b) beskriver. I pojkars narrativa texter kan textrörlighet observeras genom de många intertextualiteter och kodväxlingar liksom genom de tydliga och stringenta genreuppdelningar som pojkar använder. Pojkarna skriver narrativa texter i preteritum och använder sig till en viss del av metaforer som positionerar genren. Narrativa texter är just narrativa i pojkarnas texter.

5.3 Pojkarnas deskriptiva texter

Avhandlingens syfte att öka kunskapen om och förståelsen för pojkars skrivkompetenser genom att beskriva, analysera och tolka pojkarnas texter genom materialet från nationella provet behandlar här pojkars deskriptiva texter. Enligt Ivaničs (2004) fyrlagermodell (Figur 2, s.42) om skrivande befinner pojktexterna sig i det innersta lagret men speglas genom de andra lagren av förståelse för vad text och skrivkompetenser är. Analyserna av pojkarnas deskriptiva texter utgår från närläsningen, lager på lager (Gadamer, 1997).

Det nationella provet i årskurs 3 avslutas med de deskriptiva texterna. Instruktionerna anger att eleverna ska skriva en text som ska utgå från en redan given faktatext. Detta är troligen en ovanlig skolsituation för många elever i årskurs 3 i svenska skolor (Nyström Höög, 2010, s. 8), tror jag mig kunna säga, och här sker det på ett prov. I de deskriptiva texterna är mina analysval i viss mån annorlunda än för de narrativa texterna, detta utgående ifrån den förväntade genren. Att bestämma texternas genretillhörighet gjordes med samma analys som tidigare användes på de narrativa texterna. När jag analyserar pojkmarnas deskriptiva texter undersöker jag först om texterna är det de avser att vara, det vill säga deskriptiva. Den analysen kan göras som en baklängesanalys med hjälp av Labovs modell (1972). Om de deskriptiva texterna inte är narrativa så kan de vara deskriptiva.

Analyserna för de deskriptiva texterna är inte först och främst valda så att de ska kunna jämföras med de narrativa texterna, men några analyser är gjorda på samma sätt. Provinstruktionerna angav att det skulle finnas rubriker i både de narrativa och de deskriptiva texterna och dessa visar jag resultat ifrån. Genrerna skiljer sig åt, exempelvis finns inte någon genrespecifik början eller slut i de deskriptiva texterna så den analysen visar sig inte behövas. Deskriptiva texter har heller inga huvudpersoner eller andra narrativa signalstrukturer så inte heller den typen av analyser ger några träffar. Jag analyserar och tolkar resultaten att de deskriptiva texterna inte är narrativa. De samstämmiga delarna mellan genrerna är intertextualitet, rubrik och analys av hur ord från provtexterna återfinns i pojktexterna samt något om medvetenheten av en mottagare. Ytterligare en analys genomfördes angående andra typer av normbrott än stavfel, eller kodväxlingar som svordomar. I deskriptiva texter förekommer nya ord och uttryck som därför kan få nya och annolurlunda betydelser, vilket också undersöks.

En text kan kallas deskriptiv när den beskriver, förklarar eller åskådliggör ett föremål eller ett skeende. I instruktionerna står det att en faktatext inte är "en saga eller en berättelse" (Skolverket, 2008b, s. 20). En faktatext kan självklart vara en text med ett innehåll som framförs som en berättelse, en konkret berättelse, men däremot inte gärna en fiktiv berättelse, även om instruktionerna inte uttrycker detta explicit. De deskriptiva texterna som pojkmarna skrivit på nationella provet ska handla om tre stora däggdjurs möjlighet att kommunicera inbördes inom arten. Detta har jag beskrivit i provmaterialet i sin helhet tidigare (2.3).

Jag har tidigare utförligt beskrivit hur provets konstruktörer har avsett att de deskriptiva texterna ska hanteras i klassrummet. Detta har jag gjort för att beskriva det omfattande lärararbetet att ge eleverna kännedom om det de ska skriva om. Skribentens textrörlighet beror på hur texterna har kommit till och på hur mycket eleven faktiskt förstått av förebilderna.

5.3.1 DESKRIPTIVA TEXTER ANALYSERAS NARRATIVT

Jag redovisar de analyser som genomförts på de deskriptiva texterna med början i genreanalysen.

Att analysera en narrativ text utifrån Labovs (1972) schema var min väg för de narrativa texternas analyser. Här är det deskriptiva texter, skrivna av relativt unga och oerfarna skribenter, som analyseras. Eftersom undervisningen att skriva texter i hög grad fokuserar på narrativa texter (Reichenberg & Axelsson, 2006) mer än på deskriptiva texter valde jag att analysera de deskriptiva texterna med hjälp av samma analyschema som för de narrativa texterna, den enligt Labov (1972). Analysen genomfördes för att finna skrivkompetenser i pojkarnas texter. Genom att göra Labovs analys med de sju stegen också med de deskriptiva texterna visar sig den deskriptiva genren som den omvända analysens resultat.

Labovs analyschema har tidigare redovisats i sin helhet (4.5.2). När en narrativ text ska ha en inledande abstrakt, en bakgrund där huvudpersonen eller miljön presenteras. Händelsen följs av upplösningen för att komma till avslutet som kan ske på minst fyra olika sätt.

De deskriptiva texterna kan börja med en slags sammanfattning men bakgrunden saknas vanligen. Skeende, händelsen, upplösning och koda är svårt att ha med i en beskrivande text, som provets instruktion kräver. När texten avslutas finns i 213 texter en explikativ, en förklaring som avslutning. En enda deskriptiv text kan betraktas som en korrelativ avslutning, en text beskriver två huvudsatser och en text avslutas inte alls utan slutar mitt i satsen. 21 pojkar skriver inte någon deskriptiv text, det vill säga att texten saknas i materialet. Resultatet av analysen visar att pojkarna inte skriver en narrativ text när uppgiften är att skriva en deskriptiv text. Se tabell 15 nedan.

Tabell 15. Två genrer analyserade enligt Labovs (1972) analyschema

	Abstrakt	Bakgrund	Själva händelsen	Upplösning	Koda	Värdering
Deskriptiva texter	161	27	10	3	12	C = 1 D = 213
Narrativa texter	155	208	201	174	97	33 + 3 varav A = 14 B = 5 C = 6 D = 8

Tabell 15 innehåller två genrer analyserade enligt Labovs (1972) analyschema där värderingar finns i fyra varianter; A) förstärkare, B) jämförelse, C) korrelativer (två händelser/huvudsats), D) explikativer (förklaringar). Denna

tabell, ovan, visar att de narrativa och de deskriptiva texternas struktur är tydligt åtskilda och olika till sin struktur. Pojkarna har visat att de vet att det är två olika genrer som ska skrivas på olika sätt. Om pojkarna på individnivå klarat av att genrespecifikt genomföra båda genrerna kan inte den här tabellen visa, men att det föreligger en tydlig och generell skillnad mellan texterna, kan utläsas.

Många pojkar gör någon form av abstrakt, vilket visas i den första spalten. Det finns många fler texter med bakgrunder i de narrativa texterna än i de deskriptiva texterna, liksom det finns en händelse och en upplösning i de narrativa texterna. Att avsluta med någon form av koda är vanligare i en narrativ text än i de deskriptiva texterna. De narrativa texterna har flera slags värderande avslutningar som inte förekommer alls i de deskriptiva texterna. Exempelvis finns det fler värderande avslutningar i de deskriptiva texterna som har en explikativ, som mest frekvent variant av värderingar. Den narrativa texten har en händelse som föregås av en bakgrund, medan den deskriptiva texten avslutas med en explikativ men utan någon egentlig handling eller berättelse. På grundval av den här analysen kan jag säga att pojkarna skriver genrespecifikt i narrativa respektive deskriptiva textgenrer.

5.3.2 INTERTEXTUALITET I DESKRIPTIVA TEXTER

I analysen av de narrativa texterna använde jag intertextualitet. I de deskriptiva texterna finns inte intertextualitet på samma sätt. Däremot återkommer några meningar från provtexten i flera pojktexter och kan därför kallas intertextuella, vilket Aamotsbakken (1997) kallar en avsiktlig intertextualitet. I provtexten om djuren finns en passage om hästar som lyder: "Ett skrämt föl lyfter svansen i vädret. Även vuxna hästar kan höja svansen lite om de upptäcker något som kan vara farligt" (Skolverket, 2008b, s. 71). En pojke skriver, "När ett föl eller en häst sätter upp svansen i vädret är dom rödda" (pojke 2 d). Formuleringen, "att ha svansen i vädret", är kanske en uppskattad nykonstruktion eller en ordlek och följer därför med i pojkens egen text, som ett roligt och fantasifullt sätt att uttrycka sig på, som han provar att hantera. Formuleringen blir en tydlig och avsiktlig påverkan på pojkens språkliga hantering.

Pojken som skrivit texten nedan har visat att det finns likheter och skillnader mellan djur och människors språk. Den första meningen i elevernas förförståelsetext lyder "[b]åde människor och djur uttrycker mycket med sitt kroppsspråk" (Skolverket, 2008b, s. 71). Uppgiften var inte att skriva om människors talade språk. Med Langers (1995/2005) femgradiga lista tar den här pojken ytterligare minst ett steg på listan av genrekompetenser.

Som ett exempel på de deskriptiva texternas intertextualitet visas här en pojktext som går utanför den förväntade ramen genom att placera även människors kroppsspråk i sin text.

När hästar är arga så drar de ner
öronen bakom och visar tenderna
men när de är glada och vill
'hellsa på meniskor och andra hästar så gnäggar
de.

Schi mapanser när **dem** är arga
så drar de in lepparna och visar
tenderna när de tigger eller
är oroliga så sträcker de fram
handen.

När meniskor är **arga** så skeller de
om de är glada så drar de upp lepparna åt olicka
holl.

Figur 31: Pojke 50, deskriptiv text.

I den här texten har pojken expanderat sitt tänkande en bit från ursprungstexten. På annan plats i avhandlingen har Langers fem varianter av utveckling av deskriptiva texter beskrivits (se 4.5.3). Att pojken skriver in människan som ett djur som kommunicerar med kroppen, precis som djuren gör i texten han läst, gör att han med säkerhet placerar sig på Langers tredje nivå, det vill säga med både beskrivning och kommentar. Kanske närmar han sig den fjärde nivån. Provet begränsar möjligheten för textens högre kompetenser. Elever i grundskolans sista årskurser kan skriva i fler varianter än elever i tidiga årskurser, menar Langer (1995/2005).

Genom att analysera texterna med Langers (1992, s. 36 – 51) fem nivåer av skrivande av deskriptiva texter visar dessa tioåriga pojkar att ingen skriver en text på nivåerna över 3. Däremot fördelar de sig ojämnt över de tre första nivåerna. På nivå 1 finns 29 texter, på nivå 2 finns 155 texter och på nivå 3 finns 41 texter. De allra flesta pojkarna kan skriva en text där ämnet har en beskrivning och kommentar. De finner enkla orsakssamband med något alternativ och finns någon kommentar är den vanligen en slags utvärdering (Langer, 1992). Det stora flertalet av pojkarna har passerat den första nivån och skriver på en helt godtagbar och relevant nivå för elever i den här åldern och med förutsättningarna i form av prov och ny kunskap.

Den ovan återgivna pojktexten om två djur som kommunicerar inom sin art där pojken lyft upp sin egen kunskap om djurs sätt och möjligheter att kommunicera, från att vara egen kunskap till provets nivå. Pojken har förstått provets texter och omskatat dessa så de handlar om andra djur. Enligt Blooms taxonomi (Biggs, 2003, s. 48) för bedömning av texter har den här pojken inte använt sig av en enkel struktur, han har inte heller enbart listat det som texterna gav vid handen som innehåll. Pojken har lyft upp innehållet, jämfört och relaterat till annan kunskap. Han har inte nått till Blooms (a.a.) sista steg men på god väg till det näst högsta, där analysen saknar de däggdjur som ursprungstexten innehöll, men i stället de djur han själv vet något om. Pojken lyckas i sin avsikt både att visa sin kunskap om djur, om skrivgenren som sådan och om hur meningar konstrueras, vilket också är en bedömningsgrund. Pojken visar skrivkompetenser för deskriptiva texter.

5.3.3 DESKRIPTIVA TEXTERS STRUKTUR

Elevernas arbete på provet med de deskriptiva texterna börjar med en förförståelsetext som läraren läser varefter eleverna läser fortsättningen. Avslutningsvis skriver var och en den deskriptiva texten med rubriken *Djurens språk*. I instruktionen står att texten ska innehålla minst två tydliga informationsdelar men inte en berättelse. Här är en sådan text.

Djurens Språk
 Hästen fäller öronen bakåt och visar tänderna
 när den är arg. När hästen är glad fäller
 Den öronen framåt. Elefanten Stoppar in
 Snabeln i munnen när den är osäker.
 Schimpansen putar med läpparna när den är
 Osäker.

Figur 32: Pojke 11, deskriptiv text.

Följande text är skriven av en pojke som väljer att skriva lite mer om samtliga tre djur. Djuren har öron, snabel och tänder som de signalerar känslor med. Han markerar tydligt att varje djur skrivs separat med hjälp av ett mellanrum och en kort rubrik med djurets artnamn.

Djurens språk

Hästen

När hästen är glad har den öronen uppåt och gapar lite. När den är arg har den öronen bakåt och visar tänderna. När hästens barn föl blir rädd har den svansen i vädret och det kan även de vuxna hästarna ha när de blir upphetsade.

Elefanten

När elefanten är arg står öronen rakt ut och den har snabeln i vädret. När elefanten är rädd har den snabeln i munnen och har öronen innåt. När elefanten är glad står öronen ut och snabeln hänger ner tex om de hander något spännande som att få mat. När elefanten är riktigt sur och arg trumpetar den i sin snabel.

Schimpans

Schimpanser är människans närmaste släkting. När schimpanserna är osäkra putar de med munnen. När de vill ha något sträcker de fram sin hand och gör läten. Schimpanser är tydliga med sina läten om de är arg, ledsen eller osäker. När schimpansen är arg drar de ihop sina läppar och visar sina tänder och gör en massa olika läten.

Figur 33: Pojke 230, deskriptiv text.

I texten är både känslorderna och kroppsdelarna starka och viktiga ord. Texten är informationstät, specifikt artanknuten och all information återfinns i elevhäftet.

Detsamma gör nästa pojke trots att texten är kortare och saknar information om hästar. Rubriken står överst till vänster. Pojken visar att han ser likheter mellan djurens olika språk, trots att texten är kort. Känsla och kroppsdel kopplas samman i de två meningarna om elefanter och meningen om schimpanser. Här finns relevant fakta som tydligt emanerar från elevhäftet.

Djurens språk
När elefanter blir arja
så tar dom upp snablen och
väcklar ut öronen. När
elefanter är närvösa stoppar
dom snablen i munnen.
När Schimpanser vill hälsa
eller be om nåt så sträcker
dom fram handen.

Figur 34: Pojke 8, deskriptiv text.

Antagligen är det här nyheter för pojken som troligen skrev av intresse. Vad pojken visste om djuren innan han läste texten vet jag inte, en spekulatión blir att texten fungerat som en minnesanteckning. Stämmer detta så har pojken enbart skrivit det som är ny kunskap för honom.

Nedanstående text handlar om andra djur än de tre stora däggdjuren som beskrivs i elevhäftet. Pojken har använt strukturen från provtexten och applicerat den på sin kunskap om andra djur.

Djurens språk
Det har handlar om hunden
som är människans besta vän.
Men som alla vet är den hund
väldigt dyr men man får mortson
av en hund. När en hund är
glad viftar den på svansen. Den
hunden anvendern svansen
till nestan alting till exempel
springa, visa sit humör och att leka
med. Men nu Handlar
det om kaninen när den
är rädd so stampar med foten

och när den är glad så loter
den.

Figur 35: Pojke 33, deskriptiv text.

En pojke skriver om hur katter spinner. Hästen, som också är med i texten, beskrivs som hotad som kan betyda annat än att vara rädd. Pojken har lärt sig något nytt om hästars kroppsspråk, något som han tidigare anat om katter.

djurensPråk
När katter visar att dom ä
är arJa Så så är öronen helt
svarta och nar dom är sgäld så
SPiner dom.
när hestar Käner sej hotade så visar dom
sina tänder och har öronen bakot.

Figur 36: Pojke 191, deskriptiv text.

Pojken har skrivit utifrån tidigare kunskaper om djurs kommunikation. Han har kopplat ihop gamla och nyförvärvade kunskaper om djur i sin text.

I nästa exempel finns ett svart streck mellan djurarterna som troligen är pojkens layout för att tydliggöra att han byter djur. I den övre delen skriver pojken om en hund och i den avslutande, kortare delen, om schimpanser.

Djurens språk
en hund viftar på svansen när den är
glad. När någon går förbi så reser den
sej upp och stirar. När en hund är
arg då morar den och visar tenderna

om en schinpons vill be om något Streker
den fram handen. Om den är orolig då puttar
den me lepana. et sots Skrik på jelp.

Figur 37: Pojke 201, deskriptiv text.

I nästa text har pojken skrivit om hundar, hästar och katter. Han har fler än tre interpunktioner och han stavat flera formord rätt men har inte tio rättstavade innehållsord. Texten handlar om andra djur än dem i lästexten. Pojken visar att han använder kunskapen han tillägnat sig genom att läsa

texten så att han kan beskriva andra djurs kommunikationssätt på liknande sätt. Faktatextens innehåll upprepas inte, utan skrivkompetensen positioneras i redan befintlig kunskap. Meningskonstruktionerna är likartade, börjar med likartade ord, med versal och slutar med en punkt. Han gör radbrytningar, trots att han skriver med penna på papper. Känslorden och djurens artnamn dominerar texten. Fakta staplas på varandra utan varken introduktioner eller avslutningar, utan huvudpersoner är det vare sig en berättelse eller något som är spännande. Han har lärt sig något om hur deskriptiva texter kan skrivas genom provets text.

Djurens språk
När Hunden vill hellsa på mej då slikar den på
mej.
Når hund kan lånster.
Hetsar gnegar.
Når katterna är arga ris dom.
Når katterna är glad leker dom med en leksak.

Figur 38: Pojke 223, deskriptiv text.

Nedan en text som förklarar hur det känns i kroppen då rädsla infinner sig.

Rädsla = Rädd
Når man är rädd så brukar man ha
uppsperade ögon eller skaka av rädsla.
Man kan bli rädd om man kollar på
Skräckfilmer. Om man tror att det finns
monster. Man kan också vara mörk-
rädd, men det är inte jag.
Och man kunna vara rädd för
olika djur som är farliga eller
jiftiga.

Figur 39: Pojke 217, narrativ text.

Här är en kort text. "Djurens Språk Schimpanser Skåner Sig hotade når den drar upp läpparna o vissar tänderna" (pojke 142 d). Texten saknar interpunktion, formord eller innehållsord i omfattningen som provet kräver. Rubriken är korrekt skriven och därefter finns en enda mening om schimpanser. Rubriken kan antas vara skriven på tavlan enligt instruktionen (2008b).

Pojken skriver ordet *och* som ett understruket o (se även 5.3.8). Antalet formord är uppnådda och av innehållsorden är fyra korrekt stavade. Om rubriken räknas finns ytterligare två, inalles sex korrekt stavade innehållsord. Texten innehåller en bakvänd information om apans sätt att uttrycka känslan av hot som om hotet upplevs av att apan drar upp läpparna.

För att öka förståelsen av pojkarnas skrivkompetens bör påpekas att tolv av de narrativa texterna egentligen är en typ av deskriptiv text. I en text beskriver pojken helt deskriptivt, under rubriken *Rädsla*, hur känslan förnims i kroppen och hur rädsla kan förlama.

Här nedan en text, av en pojke med svenska som andraspråk, utformad som en dikt både som text och struktur, eller kan läsas som en dikt, med en vuxens kreativa läsning. Texten kan vara en beskrivning av hur man blir rädd.

Pojkens text

Min ”översättning”

RÄDSLÄ SKREMER. BAN
OM DU HÖDE. TAKET LÅTA
DÅ BLI MAN RED. EVEN OM
MAN SER EN LESKi SKUGA.
OCH OM MAN SER. NOGO UTANFÖR
FÖNSTRET DÅ BLIR MAN RED.

Rädsla skrämmer barn
Om du hörde taket låta
Då blev du rädd. Även om
man ser en läskig skugga
och om man ser något utanför
fönstret. Då blir man rädd.

Figur 40: Pojke 158, narrativ text.

Pojkarnas deskriptiva texter är oerhört varierande både i konstruktion, i antal ord, berättarteknik och andra bedömningsgrunder men inte alls vad gäller innehåll. Detta beror med all sannolikhet på att alla utgår från samma faktaunderlag. Att skriva en faktatext utifrån en enda given förlaga är en begränsad uppgift, vilket inte alltid är skolans vardag.

5.3.4 RUBRIKEN *DJURENS SPRÅK*

Så här ser en text ut där rubriken står först precis som provet angivit.

<p>Djurens språk Hästen tar bak öronen. Annars har den öronen öppott. Fölet tar svansen öppet om det är rädd.</p>

Figur 41: Pojke 132, deskriptiv text.

När pojkar skriver sina deskriptiva texter använder de i hög utsträckning den angivna rubriken *Djurens språk*. Hela 170 stycken av pojkarna skriver just den rubriken. Sedan finns det också pojkar som förfinar sina rubrikval genom att

dessutom göra underrubriker. Där förklarar de precis vilket djur som de skriver om. "Djurens språk *HÄST, ELEFANT, SCHIMPANS*," (pojke 89 d) eller samma rubrik i bestämd form eller i pluralform. En eller annan byter ut det svårstavade ordet schimpans till det betydligt enklare ordet "APA" (pojke 23 d). Ordningföljden på texterna om djuren är olika. Om pojken inte skrivit om samtliga tre djurarter så kan det markeras så att det eller de djur som beskrivs också syns i rubriknivå; "Djurens språk Hästen" (pojke 121 d) eller "Djurens språk Elefanter" (pojke 100 d), "Djurens språk Schimpanser" (pojke 171 d), "eLefantens Djurens språk" (pojke 184 d), "Djurens språk! Hästen x ELEFANTEN x SCHIMPANSEN X" (pojke 120 d). Underrubrikerna kan ibland bli ganska många; "Djurens språk Hästens kroppsspråk Vad jag lärde mig om hästar"? (pojke 227 d). Underrubrikerna fungerar inte likadant som i de narrativa texternas dubbelrubriker, där den givna rubriken var först och därefter pojakens egentliga rubrik. I de deskriptiva texterna om djuren är underrubrikerna en signal på uppdelningen av djuren som pojken skriver om. När pojken skriver en rubrik som lyder: "Elefantens kroppsspråk Schimpansens kroppsspråk" (pojke som ovan) då visar han också att han vet vad texten ska komma att behandla. En handfull (sex stycken) pojkar har tydligt skrivit just det djuret som de beskriver som "Elefantens språk" och därmed hoppat över den givna Djurens språk helt och hållet. Rubriken "Djur och människor" (pojke 114 d) verkar vara självklar som rubrik och det är två pojkar som funnit varianter på den rubriken. "Djur och meniskospråk" (pojke 50 d).

Däremot är "När hästen är arg" (pojke 76 d) en sällsynt rubrik. Den är konturerad som en narrativ texts rubrik men texten är lika deskriptiv som de övriga deskriptiva texterna. En annan pojke har helt resolut kallat den deskriptiva texten för "Faktatext" (pojke 150 d).

En pojke har lärt sig citattecken och använder dem, "Djurens språk" "Elefanter" "Hästen" samt rubriken "läten" (pojke 209 d).

En enda pojke har lärt sig att använda parentes för sådant som han betraktar som redundant information.

<p>Hästar När en häst är vänlig öppnar den munen och sträcker upp öronen i lufften. (Ögonen ser snälla ut). När en häst är arg öppnar den</p>
--

munen, visar tänderna
och fäller bak öronen mot manen.
(Öronen ser arga ut.)

Figur 42: Pojke 152, deskriptiv text.

Här följer några exempel på hur pojkarna har använt sina rubriker på några olika sätt. Rubriken sitter till överst i mitten eller till vänster om texten i de flesta av pojkarnas texter. Någon enstaka pojke har skrivit rubriken till höger om texten och ett fåtal har placerat rubriken som början på meningen men med lite mellanrum som avståndsmarkör. Rubrikens position i texten är klar för de flesta skribenterna och funktionen att vara vägledande för läsaren kan också synas vara befäst. Om det är pojkens avsikt att vägleda läsaren, kan inte utläsas i materialet, för det kan vara pojkens sätt att visa att han lärt sig skriva rubriker. Hans kunskap ska visas upp, inte nödvändigtvis mottagarens förståelse av texten.

Slutligen är det 16 pojkar som inte använder någon rubrik alls. De börjar utan någon tydlig inledning och skriver utan att använda en rubrik. Här är en text som inte har någon rubrik som handlar om en elefant.

När en elefant är arg står snabeln
upp och örona står rakt upp
och den tutar som en trumpet.
En elefant är jätte stor.
När en elefant är upp hetsad
står öronen rakt upp och snabeln
häger rakt när.
När en elefant är osäker så
har han snabeln i munen och
örona häger ner.

Figur 43: Pojke 90, deskriptiv text.

I de deskriptiva texterna återfinns inte alls lika många variationer på rubriker som i de narrativa texterna. Rubrikerna är istället tydligt knutna till det provet angivits, om än med underrubriker som förtydligar och åtskiljer de djur som beskrivs. Det vanliga bland pojktexterna är att skriva om ett djur i taget och där fyller underrubrikerna sina förtydligande funktioner. Med detta visar jag att pojkar har skrivkompetens om hur rubriker kan användas.

5.3.5 SKRIVA MED PROGRESSION

Pojkarnas kompetens att skriva deskriptiva texter bedöms utifrån ”ursprungstexten”, det vill säga att bedömningen sker på den text pojkarna lämnat ifrån sig efter det första, tidsbegränsade, skrivtillfället. Det som ska bedömas är en text som skrivs i klassrummet på den stipulerade skrivtiden och som sedan varken redigerats, eller responderats av kamrater eller lärare och som kanske är en, i högsta grad, oavslutad text. Eleverna får förslaget från instruktionerna att bearbeta sin text genom att läsa den högt eller tyst för sig själva och göra nödvändiga förändringar, innan texten lämnas in för bedömning. Om detta skett eller ej kan inte utläsas i pojkarnas texter.

Nedan följer ett exempel på en text där kunskapen om djuren har tillkommit genom att läsa provets texter. Det kan utläsas eftersom många formuleringar överensstämmer med dem. Det är en deskriptiv text av en pojke som skriver med korrekt rubrik och med ett innehåll som visar att han kan beskriva olika känslouttryck precis som provtexten har lärt honom. Texten är ingen berättelse utan en deskriptiv, faktafylld och förklarande text som beskriver hur en elefant använder kroppen för att signalera olika känslolägen.

Djurens Språk
När en elefant är arg tar
den snablen upp. och när den är
osäker stoppar den in den i munnen.
Den hälsar med snablen. När en
häst har öronen uppåt är den
glad. När den har öronen neråt är
den ag. När en schimpans är osäker
dar den in munnen.

Figur 44: Pojke 32, deskriptiv text.

På den här delen av provet har pojkarna skrivit i en genre som är mindre övad eftersom eleverna i årskurs tre vanligen är mer ovana att skriva deskriptiva än narrativa texter. Hos några pojkar kan den narrativa genren anas genom att de väljer ett narrativt sätt att avsluta sin text. Genom att tydligt skriva ut ordet ”SLUT” men också genom att börja ”Det var en gång” men ändå därefter skriva sin deskriptiva text. De deskriptiva texternas början och slut har inte tränats som en genrefunktion och de deskriptiva texterna är både kortare och mer lika varandra sinsemellan än vad de narrativa texterna är. Detta kan också ses i några texter där helt påhittade ”fakta” återfinns i texterna, som att

elefanten bor i ”ADeStaLiEN” (pojke 184 d) eller i ”Amerika och en massa andra länder” (pojke 183 d).

Pojkarna är inte bara unga och ovana skribenter utan dessutom ganska ovana läsare. Att kunna läsa sin egen text är en komplicerad process som kräver relativt avancerad läsvana och god kompetens för att klara (Liberg et al, 2010). Flera moment ingår i svårigheten att klara det nationella provet: läsa, förstå, ta instruktioner, lära sig nya ord och begrepp, skriva och att korrigera den egna texten. Liberg et al (a.a.) påpekar att skrivandet påverkas av de förkunskaper eleven har både om innehållet i sig och om skrivandet, men mest av om eleven finner intresse i det som texten ska handla om.

Om texten är engagerande och intressant för en läsare, är det lättare att bearbeta den på ett mer avancerat sätt. Är läsaren mer förberedd och har förkunskaper att bygga upp en förståelse av så påverkar det också hans eller hennes möjligheter att gå in i textens innehåll på ett mer fördjupat sätt och kan i det sammanhanget skapa bilder i huvudet. Detta beroende på om eleven är stark eller mindre stark som läsare (Liberg et al., 2010, s.63).

Om Libergs tankar stämmer är det flera olika skrivkompetenser som ska samverka för att de deskriptiva texterna ska bli bra och dessutom bli pojkarnas favoriter bland skrivgenrerna.

5.3.6 ORD SOM SKA STÅ PÅ TAVLAN

I instruktionerna till den återberättande delen av provet står att en del ord ska skrivas upp på tavlan, ”Skriv nedanstående ord och uttryck på tavlan” (Skolverket, 2008b, s. 12). Läraren ska förklara och sätta in ord i sammanhang som stöd för elevernas skrivande. Jag antar därför att orden ska skrivas och förklaras i sammanhang. Den deskriptivt återberättande texten och den deskriptiva texten ska genomföras i nära anslutning till varandra.

Orden är: ”läten, uttrycker, kroppsspråk, uppför sig, känslor, stumma, gnägggar, vänlig, föl, skrämt, snabel, trumpeta, upphetsad, schimpans, släkting, ansiktsuttryck, humör, putar” och ”skräckslagen”. Orden som läraren ska skriva på tavlan återfinns i texterna, men i olika hög grad. Orden och deras frekvens visas i tabell 16.

Tabell 16. Orden i antal som skulle stå på tavlan

ord	antal
schimpans	114
snabel	75
trumpeta	27
gnägggar	24
föl	22
släkting	20
kroppsspråk	18

ord	antal
upphetsad	9
ansiktsuttryck	5
läten	4
skrämt	3
humör	3
stumma	3
skräckslagen	2

putar	17
luktar	10
vänlig	9

känslor	1
uttrycker	0
uppför sig	0

Jag sökte frekvenser för dessa ord i pojktexterna. Det visade att orden används relativt ojämnt. Vissa ord som "uttrycker" och "uppför sig" har inte använts av någon pojke. Ordet "låten" återfinns i fyra texter, "släkting" i tjugo texter och "skräckslagen" i två texter. Ordet "gnäggar" används av 24 pojkar, "trumpeta" av 25 pojkar och "schimpans" av hela 114 pojkar. Ett ord som troligen inte är ett frekvent ord i tioåriga pojkars vardagliga ordförråd är "putar", vilket trots allt används av 18 pojkar. De kanske tyckte att ordet var roligt och använder ordet sökande i sina texter. "Kroppsspråk" används också av 18 pojkar med lite olika stavningar.

I hur hög grad lärarna har skrivit dessa ord på tavlan eller samtalat om dem, kan inte utläsas av materialet, bara hur frekventa de är i texterna. Det är inte enkelt att skriva av ett eller flera ord från tavlan under tiden man skriver sin egen text. Ord som skrivs på tavlan ska hanteras med flera åtgärder för att eleven ska kunna skriva det i sin text. Eleven ska dels minnas det som en möjlighet att välja precis i skrivögonblicket, finna det på tavlan med blicken, komma ihåg det från blicken ner till skrivandet på pappret och ordet ska, slutligen, fungera i sammanhanget. Ordet ska också vara tillräckligt etablerat i skribentens förståelse så att det både kan brukas och komma till sin rätt samt fångas in vid rätt tidpunkt i texten. Jag tolkar resultatet som att orden kanske inte stod uppskrivna på alla klassers tavlor, men det kan också tolkas att det är ett relativt ovanligt arbetsmoment titta på tavlan för att få ord som ska skrivas ner på ett papper. Det som kan utläsas i tabell 16 är att vissa ord är mer frekventa än andra. Djuret schimpans har ju de allra flesta skrivit om, så att ordet fick många användare är inte konstigt. Men de andra två djuren, häst och elefant, inte var ord som skulle skrivas upp på tavlan. Ord som "föl" och "snabel" verkar vara begrepp som pojkarna känt till sedan länge, liksom ordet "gnäggar".

Ett av orden är "luktar" som finns med i tio deskriptiva texter. Av dessa är nio en tydlig upprepning av ursprungstexten, "elefanterna luktar på varandra" och inget mer. En av pojkarna har förklarat varför elefanterna luktar på varandra: "OCH nar Den Häsar på De aDra sa LUKtar Den PåD De Så HaN KoMer Håg Hur Den aDra ELEfanTet" (pojke 184 d). Ordet har i den texten både fått en förklaring och blivit insatt i ett sammanhang. Pojken har förstått något om anledningen till djurets beteende och skrivit den. Ingen har använt en synonym till "lukta" som exempelvis dofta eller stinka. Däremot skriver en pojke det han tyckte var en intressant kunskap från texten han just läst. "Jag tyckte att det var kolt att elefanter luktade hur en anan måde" (pojke 5 åd). Han hade lärt sig något av provets text och reflekterade vidare.

5.3.7 MOTTAGARMEDVETENHET I DESKRIPTIVA TEXTER

I genren deskriptiv text finns föreskrivet hur provtexten ska vara. Trots att deskriptiv kan översättas beskrivande är texten inte alltid en beskrivning. "Även de mest faktaorienterade texter har en socialiserande potential" skriver Selander och van Leeuwen (1999, s. 177) och beskriver fyra genrer, förklarande, övertalande, berättande och instruerande som kan kombineras och blandas beroende av praktikens krav. Dessa har särskilda karaktäristika som exempelvis att den förklarande textgenren har verben i presens och de "används för att beskriva, definiera och förklara" (a.a., s. 179). Men berättande genrer oftast har direkt tilltal med verben i preteritum.

En av pojktexterna avslutas med en lång mening: "Om en hest gnägar helsarden påen anan hest eller på dig" Att hästar hälsar på andra hästar eller på människor genom att gnägga beskrivs utan värdering eller beskrivning av själva gnäggandet som läte. Skribenten förutsätter att läsaren har en förförståelse av vad det vill säga att gnägga. Texten speglar pojkens uppfattning om att läsaren har nödvändig förståelse. Att texten ska läsas av någon annan än pojkens lärare är otänkbart. Om pojken tänkte sig en läsare utan förförståelse skulle meningen se annorlunda ut. Den skulle behövt ha fler beskrivningar, förklaringar och kanske onomatopoetiska ord eller på annat sätt berättande. Enligt Langers (1992) nivåer kan den här typen av text placeras på nivå två eller tre. Skribenten vill förklara hur en häst gör när den gnäggat och varför med en enda förklaring. Pojken visar sin lärare att han har kunskap om hästar mer än kunskap om texttyper. Ett annat exempel på hur läsaren tilltalas är den här inledningen: "Djurens språk Människan använder Ord, men djuren använder ansiktuttryck och kroppsspråk. Här är lite fakta" (pojke 202 d). Därefter fortsätter pojkens beskrivning av elefantens, hästens och schimpansens olika sätt att kommunicera. Ett exempel på en direkt berättarröst som förutsätter en mottagare är det talspråkliga slutet:

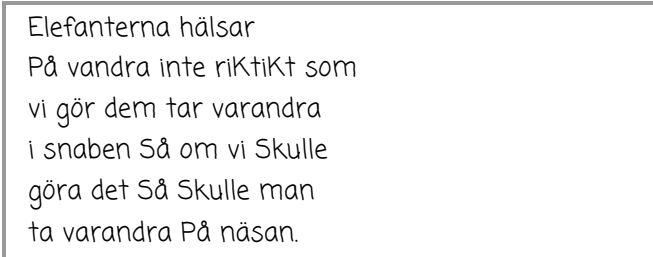
På munnen kan man också se
att den är arg då visar
den tänderna mer än vad en
snäll häst är. När hästen
pratar så gnäggat den
med varandra.
Nu har ni fått höra hur
..
en arg häst e..

Figur 45: Pojke 7, deskriptiv text.

När pojken byter till djuret kanin talar han om att bytet sker. "Men nu Handlar det om kaninen" (pojke 33 d). Här visar skribenten sin mottagar-medvetenhet så läsaren kan följa tankegången. Sådana språkliga finesser visar en medvetenhet om att någon ska läsa texten.

I följande två exempel är tilltalet det som ger känslan av en läsare. "Djurens språk Elefanternas språk är lite Komplicerat. När han är arg ser det nämligen ut som om han är trött" (pojke 60 d).

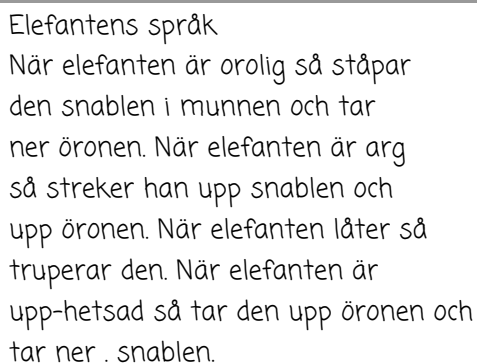
För att läsaren ska förstå hur snabeln liknar näsan förklaras hälsningen.



Elefanterna hälsar
På vandra inte riktigt som
vi gör dem tar varandra
i snabeln Så om vi Skulle
göra det Så Skulle man
ta varandra På näsan.

Figur 46: Pojke 141, deskriptiv text.

De flesta texterna visar en implicit mottagarmedvetenhet genom att pojkarna skriver ner fakta från läsförståelsetexten som för att redovisa innehållet. Det ska visa att pojken nu kan fakta om djuren och det vill någon läsare veta att. Texterna verkar vara till för att återge den inlästa faktakunskapen, så meddelandet till läsaren är att visa informationen korrekt återgiven.



Elefantens språk
När elefanten är orolig så stäpar
den snabeln i munnen och tar
ner öronen. När elefanten är arg
så streker han upp snabeln och
upp öronen. När elefanten låter så
truperar den. När elefanten är
upp-hetsad så tar den upp öronen och
tar ner . snabeln.

Figur 47: Pojke 122, deskriptiv text.

Informationen överförs från en text till en läsare via en skribent som just har lärt sig det han ska återge. "När elefanten trumpetar vill den att man ska höra den på långt holl" (pojke 98 d).

Texten ska ju visa att skribenten har lärt sig något om djuren. Skriv vad du har lärt dig, anger instruktionen. En pojke som skrev sin text på datorn skriver ”Jag lärde mig...”. Det talar han om för sin lärare som är textens mottagare.

Jag lärde mig att hästar vänder öronen bakåt när dom blir arga. Och när dom är glada så visar dom tänderna och fäller öronen framåt.

Figur 48: Pojke 63, deskriptiv text.

När en pojke skriver en faktatext vill han att läsaren ska kunna läsa den. Medvetenheten om att någon ska läsa texten som skrivs på ett nationellt prov kan hänga samma med att det just är ett prov. Att prov ska bedömas är en kunskap som pojkarna har med sig, kanske för att även alla andra texter i skolan läses och vanligen, på ett eller annat sätt, bedöms av läraren. De flesta texterna från provet uppvisar någon sorts medvetenhet om en mottagare.

5.3.8 ATT STAVA

I instruktionerna för nationella provet finns uppmaningen till den bedömande läraren att söka efter rättstavade ord, tio innehållsord och formord. Det som kallas formord förklaras med följande: ”småord som återfinns i elevnära texter för denna åldersgrupp” (Skolverket, 2008b, s. 21). Det kan vara adverb, bisatsinledare, prepositioner, pronomen, räkneord, eller sambandsord, eller förklarar instruktionstexten definitionen av formord. Begreppet småord kan ibland användas i språkliga sammanhang exempelvis när en text kan behöva rensas på ”onödiga småord”. Eleverna ska skriva en text med minst tre interpunktioner. Instruktionen anger att texten ska kunna förstås innehållsmässigt gällande den deskriptiva texten och för den narrativa texten ska kronologin eller den röda tråden fungera. Att genretillhörigheten ska stämma gäller för båda textvarianterna.

Att bedöma normbrott är en grundläggande del av lärarbetet även vad gäller prov. Acceptansen för normbrott förändras med tiden; ju äldre eleverna är, desto färre normbrott accepteras. En text i offentligheten får olika behandling beroende på hur väl texten är stavad eftersom det ingår i konventionen om en trovärdig skriftlig kommunikation med andra människor. De yngsta eleverna får troligen beröm för korrekt stavade ord och texter och inkorrekt stavning ger merarbete för eleven. Ett korrekt språkbruk är en omfattande del av bedömningen skriver Lundahl (2009; 2011). Det som bedöms är om det är rätt eller fel utifrån en korrekthetsaspekt, en språkriktighetsnorm för målspråkets regler. Stavfel finns av olika slag, vilket inte är nationella provets ingång. Det finns ingen differentierad bedömningsmall för att bedöma olika typer av normbrott på texterna, trots att provets uttalade mål

är att hjälpa till att upptäcka de elever som läraren inte visste behövde mer stöd. I pojktexterna finns en del av det Lorentzen (1991) kallar för utforskande stavning. Förvånansvärt mycket av helt konventionell stavning återfinns, trots allt, i texterna. Lorentzen (1991) visar att eftersom skrivkategorierna ses som generella, kan resultatet på skrivuppgifterna från provet vara tolkningsbara. Om pojkarna stavar rätt eller fel är en av kompetenserna som provet ska avgöra, men det kan alltså vara tolkningsbart. Något litet om hur pojkarna stavar redovisas här.

Pojkarna gör en del stavfel. I texten nedan har pojken skrivit en rubrik som instruktionen påbjuder. Pojkens rubrik förklarar att han ska skriva om en "Elefant", med versal. Ordet upprepas, men elefant stavas annorlunda andra gången. Meningen som följer har ett tankehopp och det svåra ordet "snabeln" är felstavat. I följande mening finns ordet "tänderna" där bokstaven t placeras i slutet av ordet "visar" (skriver pojken som "vissar") (se nedan). Pojken har därefter påbörjat nästa djur genom att skriva "Schimpans". På samma sätt har han börjat texterna om varje djur förut, varför man kan anta att han skulle ha skrivit något om schimpanserna också. Anledningen till att han slutat skriva här, går inte att utläsa av materialet.

Djurens språk
 Elefant Elefantera när dom
 pratar på not annat set dom
 med anabeln. Hästar när dom
 blir arga då blir vissart än-
 derna. Schimpans

Figur 49: Pojke 44, deskriptiv text.

Texten har tre interpunktioner, innehållsorden är nog för få medan formorden kanske räcker till. Texten är ovanligt kort och den handlar endast om ett djur, men informationen är välfunnen. I så här korta texter blir det svårt att få plats med tio formord och innehållsord.

Det står i pojktexten ovan att elefanter kommunicerar genom att tuta med sin snabel. När pojkarnas uppgift på det nationella provet är att skriva om hur elefanter kommunicerar är det olika delar av djurets kropp som de förväntas skriva om och beskriva. Snabel är en viktig kroppsdel på en elefant. Här är de olika stavningsvarianter på snabel som jag funnit i texterna; "sabeln", "snavlarna", "anabeln", "snaben", "vabeln", "snablen", "snaden", "snabbelen", "snabbeln" eller "snabern" och slutligen ett ord som visar förståelsen för kroppsdelens i fråga, "näsan". Pojkar skriver snabel som det låter när han säger ordet, det dialektalt uttalade eller som sin egen felsägning, inte

nödvändigtvis det korrekta ordet för snabeln. En pojke skrev ordet "TuTTar" "den kan om den är villse då kan den trumpeta med snabeln då TuTTar den jölp!" (pojke 21 d) men han menade tutar. Ord som skribenten aldrig har sett i skriven form kan vara svåra att återge från den muntliga formen, till en korrekt skriven form. Andra exempel på nedskrivna ord från muntligt baserat språk är "ambolansen" (pojke 68 år), "ellerfanten" (pojke 50 år) (som kan vara en hyperkorrektion), och "elephanter" (kan det vara engelska förebilder?) och många stavar ellefant helt enligt regeln om korta vokalljud. Det är ordformer som visar att ordet skrivs i sin talade form eller i annan form. Det talade språket ger grunden till det skrivna språket. Skrivande påverkas av det talade språket men även av att läsa texter. Ovanstående är exempel på det Thygesen skriver: "Det hersker ingen tvil om at lese- og skrivlæring henger nært sammen" (2006, s. 28). Orden som blir felstavade är ord jag antar att pojken hört många gånger, både ambulans och elefant är ord som ingår i barns talade ordförråd. Det betyder inte att skribenterna har sett dem i skriven form tidigare. En nedskrivna form av talat språk bildar en kedja som visar en tydlig linje mellan skrivkompetenser.

På provet finns en text att läsa om tre olika däggdjurs kommunikationssätt inför den deskriptiva uppgiften. I texten om djuren finns beskrivningar av hur djuren kommunicerar med hjälp av sina ansiktsuttryck, där det begreppet kommer in i sitt sammanhang. Läraren och eleverna har läst texten och har säkert diskuterat "ansiktsuttryck" som ord och som fenomen före skrivstunden. När ordet skrivs kan det ändå vara en nykonstruktion för pojken, och kan vara svårt att skriva korrekt även om det står på tavlan. Ordet "ansiktsuttryck" skrivs av flera av pojkarna som "ansikts avtryck", "ansiktsuttryck" eller "ansiktstryck" och även "asiktsuttryck" återfinns i texterna. Ordet "ansiktsuttryck" är ett av pojkarna mer sällan använt ord. Ordet "bakåt" stavas som "bakot", "bakott" eller "barkott". Det svårstavade ordet "kött" som av en pojke stavas "sköttehet" (pojke 63 d). Även ordet "grejer" tillhör gruppen svårstavade ord. Det skrivs som "gräjer" (pojke 25 n). Ord som ska stå på tavlan kan helt sonika bli överhoppade, kanske som ett val, eventuellt på grund av svårigheten att stava ordet.

Jag konstaterar att ordet "och" stavas fel av en enda elev som skrev skrivit "ohch" (pojke 143 n). Det skulle ju kunna vara en tillfällighet att ordet "och" är korrekt stavat om det inte var för det faktum att det endast är en pojke som stavat fel på ordet. Alla de övriga skriver och stavar normenligt, vilket visar att ordet är väl inlärt och internaliserat i pojkarnas skrivkompetenser. Även ordet "också" är vanligen rättstavat. Däremot finns det flera pojkarna som använder sig av olika förkortande konstruktioner i sina texter som till

exempel o, å eller o (ett understruket gement o). Enligt Språkrådet.se²² är bruket av ett understruket o av okänt ursprung. ”Och är ett så kort ord att det sällan finns anledning att förkorta. Och gör vi det, går det förstås bra att sätta en punkt efter (eller att ha & mellan namn). Men visst är ”o med understreck” både vackert och praktiskt i handskrift!” (Språkrådet.se).

Vad som är fel och vad som är ett accepterat brott mot konventionen hos tioåringar är mer en smaksak än en normfråga. Ingenstans i instruktionerna definieras stavfel som förfonetiskt, semi- eller halvfonetiskt, fonemisk, eller som ord som befinner sig i övergångsfas eller som ortografisk stavning. Inte heller några andra begrepp som kan visa nivåer av normbrott eller progressionsnivå finns med i hur lärare förväntas analysera elevernas texter på provet. Om textens normbrott analyserades utifrån exempelvis Thygesens (2006) begrepp, skulle provet kunna ge en bild av elevens typer av normbrott. Eftersom detta inte finns anar jag ett underliggande, implicit, normativt tänkande vad gäller stavning. Läraren ska kontrollera och dokumentera, men att eleven faktiskt ska öva och förbättra sin förmåga, det är en annan fråga.

5.3.9 ORD OCH UTTRYCK MED NYA BETYDELSER

Att ord kan förändras i sin betydelse, det är en historiskt belagd företeelse. I materialet visade det sig att nya ord och nya betydelser på ord förekom; detta i högre grad bland de deskriptiva texterna än bland de narrativa texterna. Ord får människor från andra människor (Prior, 1998) och genom språket förenklas livet. Språket kanske helt enkelt är till för att förenkla livet, diskuterade Prior reflekterande på en föreläsning i Tønsberg november 2011. Därför kan ord ibland uppstå genom behovet av att ord saknas i den egna vokabulären. Nya ord och uttryck kommer till även när pojkar skriver texter på ett nationellt prov. Ibland behöver pojkar ha ord som de inte kan finna i sin ordinarie vokabulär och därför hittar de på nya ord. Här ett sådant exempel: ”Schimpanser är en nergradering av människor” (pojke 124 d). Så skriver pojken för att förklara hur schimpanser är i förhållande till hur människor är. Att ”nedgradering” i ordinarie språkbruk troligen betyder något helt annat, gör genomläsningen svår. Att läsa ordet ”nedgradering” på ett kreativt sätt gör texten rättvisa, den blir både genomtänkt och nyskapande.

Nästa ord, föråldringsproblem, uppstår också i behovet att uttrycka det pojken inte har ord för. ”men samtidigt hade många andra också fått föräldrings problem” (pojke 72 n). Att bli äldre och få problem ska uttryckas med ord i den här narrativa texten och det ger upphov till ett ord som pojken inte har, då uppfinner han ett ord, ett bra, kreativt och självlysande ord som alla förstår betydelsen av, trots att det uppstod just då hos den pojken.

²² (Språkrådet.se, vecka 16, 2013 <http://www.sprakradet.se/16094>)

Liberg (2010b) beskriver att vid läsning kan icke-ord skapas och Liberg säger att mindre starka läsare gör textavvikelser, just den typen av ord. Vid skrivande liksom vid läsande är meningsskapande det som ger textavvikelserna betydelse. Ibland handlar det om att visa vad skribenten faktiskt har förstått, både av det han läst och av det han skrivit. Goodman (1996) kallar textavvikelser vid läsande för "miscues", det är svårt att översätta men kanske kan felvägledningar eller misstolkningar kunna fungera som begrepp. Genom de misstag som görs kan jag "backa bandet" och genom läsning av pojkens text tänka mig in i, tolka, hur han kan ha tänkt. Det pågår ju ständigt en produktion av nya ord i vårt svenska språk. Vid varje års slut kommer Språkrådet i Sverige med nyordlistan. Det är nya ord som uppstått under året av skribenter som behövt ord i en eller flera artiklar, eller ord som människor aktivt hittat på och sänder in till listan, men också ord som blir populära och far som en löpeld genom sociala medier under en tid. I dessa sammanhang kan ord blossa upp som dagsländor eftersom de fyller ett behov just för stunden, andra stannar kvar och blir en del av det dagliga språkbruket. Barn kan färre ord än vuxna men har ofta behov av ord de inte vet om, då gör de nya. Att språket utvecklas och förändras i vuxenvärlden kan också påverka barns tankar om att språk är möjligt att påverka, förnya och försköna.

5.3.10 SAMMANFATTNING AV POJKARNAS DESKRIPTIVA TEXTER

Om de narrativa texterna kan sägas vara narrativt uppbyggda och tydligt konstruerade enligt genre så är de deskriptiva texterna detta i än högre grad. De deskriptiva texterna skrivs i presens, vilket är genrespecifikt för just dessa texter. En deskriptiv text förväntas också vara kortare än en narrativ text, vilket de flesta är. Deskriptiva texter har inga dialoger eller händelser, spänningar eller andra mångordiga beskrivningar som tar plats och ger ord i redovisningarna över antal ord. Den deskriptiva textens uppdrag är att på ett effektivt och tydligt sätt framföra sin information. Effektivt betyder vanligen färre ord, vilket pojkarna uppvisar. När jag räknar orden i varje pojkes narrativa och deskriptiva texter är den narrativa längre hos majoriteten av skribenterna.

Vid analysen av de deskriptiva texterna genom Labovs (1972) narrativa modell kan konstateras att de deskriptiva texterna inte är narrativa (men väl att det fanns narrativa texter som var deskriptiva). Hos några deskriptiva texter finns ett abstrakt, få pojkar använder en bakgrund för att positionera texten i ett sammanhang. Ett fåtal pojkar skriver in en händelse i den deskriptiva texten, men där ingen händelse finns kan texten inte heller ha någon koda. Däremot finns det en avslutning i form av en värdering. I Labovs (1971) analysmodell finns det fem typer av avslutningar, varav en kallas explikativ. I de deskriptiva texterna är en explikativ avslutning den mest förekommande, medan den inte alls finns i de narrativa texterna.

De ord och begrepp som provet anger att läraren ska skriva på tavlan återfinns i olika hög grad i pojkarnas texter. Ord som kan tänkas tillhöra en pojkes vardagspråk finns i högre utsträckning i provtexterna, än ord och uttryck som verkar vara nya och okända för pojkarna. Pojkarna tar inte i hög utsträckning in nya och tidigare okända ord under provets gång i de skrivna texterna (se frekvenslistan över dessa ord 5.3.6). De producerar däremot nya ord och konstruktioner som uppstår i behovet där och då.

Trots att pojkarna har varit skrivkunniga en begränsad tid och detta var en provsituation, som troligen var både ovan och ny, så skrev flertalet pojkar helt konventionellt och korrekt deskriptiva texter i genrepositionerad stil. De deskriptiva texterna visar att pojkarna, trots sin korta skrivvana, klarar att särskilja genrer och att använda genrespecifika skrivkompetenser eftersom de inte gör narrativer av texterna. Att de deskriptiva texterna har så många likalydande formuleringar visar att deskriptiva texter har ett mer begränsat uttryck som kan bero på att faktakunskaperna är nya för eleverna och därför inte möjliga att beskriva kritiskt. Likheten kan också bero på ovanan att skriva deskriptiva texter, men om dessa får mer träning kommer detta att förbättras.

5.4 Pojkarnas samlade skrivkompetenser

I kapitlet har pojkarnas skrivkompetenser redovisats. Utifrån det syfte och den forskningsfråga studien har kan jag sammanfatta att pojkarna skriver i två tydligt åtskilda genrer när de skriver på nationella provet i svenska i årskurs 3. Pojkarna gör det provet kräver, det vill säga att texterna skrivs utan att genrerna blandas samman. De skriver sina texter helt utan egentlig planering (Chrystal & Ekvall, 1999), som är en texthantering som höjer en texts nivå.

Av 231 pojkar har 224 skrivit en narrativ text dessutom skrev ytterligare en pojke, men han suddade ut sin text igen. Av dessa är 223 skrivna för hand och fyra med dator, som egentligen inte var ett val för de narrativa texterna. Av de 231 pojkarna skrev 214 sin deskriptiva text och en meddelades muntligt, 213 skrev sin text varav endast tre på datorn, trots att det var en möjlighet, enligt nationella provet. Femton pojkar skrev inte sin deskriptiva text (se tabell 2).

Pojkarna återberättar texter, vilket oftast är en kompetens där information överförs muntligt, även om åhöraren vanligen inte läst texten. Om både berättare och åhörare har samma kunskap om en text startar vanligen ett samtal om texten istället för ett återberättande.

Pojkarna skriver sina återberättande texter på ett genrekorrekt sätt, med sammanfattning och på blanketten med bild i rutan och bokstäver på linjerna. Undantag finns där texten skrivs vid sidan av rutan och på baksidan men de allra flesta följer instruktionerna.

De narrativa texterna börjar genreenligt med ”det var en gång!” eller in medias res eller skapar spänning redan i första raden. De avslutas ofta med att barnen i berättelsen eller berättaren går och lägger sig, eller att det egentligen var en dröm, något pragmatiskt eller helt enkelt att det tar slut, som döden eller en spännande cliffhanger. De allra flesta narrativa texterna har lyckliga slut.

De deskriptivt återberättande texterna och de deskriptiva texterna är kortare än de narrativt återberättande och de narrativa texterna vilket kan vara en signal att pojkarna inte tränat den deskriptiva genren lika väl. De deskriptiva texterna är huvudsakligen genreenligt skrivna och har tydliga inslag av provets förebildande texter vilket ger en textgenre som pojkarna troligen lärt sig på provet. Den deskriptiva texten förutsätter att skribenten skriver text utifrån information som han fått genom provets texter. De fakta som skrivs ska överensstämma med förlagan, enligt provets instruktioner. Några enstaka pojkar har skrivit en deskriptiv text om hur det känns i kroppen att vara rädd. Det finns också konstruerade fakta till exempel skriver pojkar att elefanten finns i Australien eller annat som inte återfinns i förlagan.

Mottagarmedvetenheten syns inte på samma sätt i de deskriptiva som i de narrativa texterna. I de deskriptiva texterna är mottagarmedvetenheten mer osynlig och vänder sig med fördel endast till läraren genom att pojken skriver det han just har lärt sig från elevhäftets texter, inte det han kunde sedan tidigare. Texterna är konventionellt deskriptiva och har vanligen en sammanfattning eller en bakgrund som avslutning. Rubrikerna är i de flesta fall precis så som provet anvisar även om undantag finns, som ”FAKTATEXT”, liksom ett femtontal texter som är helt utan rubrik. Ett sätt att visa en mottagarmedvetenhet är genom att låta bli att skriva. Det finns en text som består av två utsuddade rader, ändå inskickad av läraren som ett exempel på en pojke som inte skrev alls. Läraren har skrivit sin egen observation och sin reflekterande text omkring den här pojkens arbetssituation under provtillfället. Han började skriva texten om rädsla, stannade upp, läste vad han skrivit och suddade ut det igen. Lade ner pennan på bänken och skrev sedan inget mer. Jag tolkar texten så att pojken hade en rädsla som han inte ville dela med sig av, kanske för att hans mottagarmedvetenhet sa honom att det kunde vara farligt.

Pojkarna använder sin rika erfarenhet av andra texter när de skriver genom att skriva in lästa, spelade, sedda och upplevda texter från film, teve, video, YouTube, barnlitteratur och sagor, som intertextuella referenser. Dessa finns både explicit med titlar och huvudpersoners namn utskrivna och implicit där läsarens och skribentens kunskaper bör överensstämma för att meddelandet ska nå läsaren. Dessa förebildliga texter hjälper pojken att skapa både textens form och innehåll samt kronologi, dialoghantering och cliffhanger liksom det tilltal till den mottagande läsaren som han väljer. Mottagaren är tydlig när skribenten presenterar sig i första raden med namn och ålder eller när texten avslutas med att tilltala läsaren med – ”Nu har du hört om...”

Bilden kan, enligt provets instruktioner, inte bedömas som text, trots att bilden är konsekvent genomförd som antingen en fortsättning på den egna texten eller en bild som visar hela berättelsen kronologiskt fast i bild eller en slutbild för hela texten. I bilden finns intraikoniska texter i form av pratbubblor där vanliga samtalskonstruktioner skrivs. Det är också vanligt att orden är förklarande texter till läsaren som ska förstå bilden, gärna med en pil som pekar på rätt ställe.

När det handlar om att förstå en explicit instruktion: "Rita gärna en bild till" där den underliggande instruktionen, men den ska inte bedömas, är implicit, då blir skrivandet annorlunda. Resultatet blir att ingen text skrivs i rutan men väl illustrativa bilder som expanderar och ger den skrivna texten en fortsättning. Texterna i bilderna är multimodala genom att de innehåller bokstäver som ger informationer utöver det enbart innehållsliga. Genom att skriva i bilderna används bokstäver för att utöka modaliteter. Då kan talad dialog beskrivas som känslösam, viskande eller gapig beroende på bokstävernas form, färg och tjocklek samt om de är versaler eller gemena. De många och livligt använda intertextualiteterna i narrativa texter har sin egen och tydliga roll i pojkarnas berättande. Dessa finns inte i deskriptiva texter, vilket visar en genremedvetenhet på flera plan, exempelvis att skribenten kan "behålla en referenspunkt" (Langer, 1995, s. 24–32). De deskriptiva texterna är kortare och mer geografiskt och personligt positionerade än pojkarnas narrativa texter.

Pojkarnas användning av multimodala semiotiska tecken visar att de genom att använda färg, storlek, form och svärta kan uttrycka känslor av annat slag än de gör i enbart skriven alfabetisk text. Versaler som betonar stress eller skrik, utropstecken som uttrycker skrik, rädsla och skräck är sådana exempel på kompetenser i pojkarnas återberättande texter.

Texterna befolkas av enstaka pojkar eller pojkar i grupp, män och en del olika djur. Några få flickor finns, dels i par med pojkar dels ensamma, men om huvudpersonen dör på slutet är det inte ovanligt att den är en flicka. Berättelsernas skurkar och hjältar är pojkar liksom offren.

Rubrikerna är vanligen provets angivna rubrik, ett fåtal med egen rubrik, några utan samt ett antal med dubbelrubrik, både den angivna och en egen variant.

Kodväxlingar finns av olika slag och jag har redovisat språkliga kodväxlingar till andra språk företrädesvis engelska, i form av tre olika slags svordomar samt vapenbenämningar. Dessa varianter är exempel på provokationer och försök att utöka provets möjligheter. Pojkarna visar sina genomtänkta, aktiva och medvetna val också genom att inte skriva exempelvis svordomar.

Metaforer är en komplicerad språkvariant som trots det finns, även om de inte är vanligt förekommande, i pojktexterna. De metaforer som jag fann var

några nyskapade och ett fåtal inaktiva metaforer, men också tidsmetaforer och metaforer för jämförelser. Metaforer är både en möjlighet för skribenten att utöka den språkliga repertoaren och en väg att bedöma skribentens språk.

Normbrotten i deskriptiva texter är mycket nykonstruktioner som skribenten behövde men inte kunde. Ordet och stavas alltigenom korrekt utom hos en enda pojke. Ordet och skrivs också som ett ensam understruket o.

De allra flesta pojkarna skriver trots allt sina texter inom respektive genre. Den hierarki mellan narrativa och deskriptiva texter som jag fann visar att traditionellt narrativa texter står högre i kurs genom sin representation inom vidgat textbegrepp och innefattar texter allt ifrån rörlig bild till populärkultur.

Sammantaget kan sägas att dessa analyser har visat sig vara en metod att läsa och tolka pojkars texter för att finna skrivkompetenser av ett helhetstänkande slag än den nivå provet anger. Med hjälp av att beskriva, analysera och tolka i flera olika skrivkompetenser blir andra kompetenser möjliga att synliggöra och kan därmed också bli bedömda.

6 Tolkande diskussion

Den förestående tolkande diskussionen tar avstamp i avhandlingens syfte och de resultat som redovisats om pojkarnas komplexa skrivkompetenser. Utifrån ett hermeneutiskt arbete genom de teorier om genrer, skrivkompetenser och literacy som jag valt liksom de analysverktyg som använts, har jag visat ny kunskap om och förståelse för pojkars många och varierande skrivkompetenser. Kapitlet avslutas med några implikationer för framtiden.

6.1 Metodologiska reflektioner

Jag visar med avhandlingens kapitel 5 det raster av teorier, metoder och modeller som använts för att analysera pojkarnas texter och genom de beskrivningar och tolkningar som gjorts kan jag visa att pojkarnas texter har en stor variationsrikedom och en bred repertoar av skrivkompetenser.

I arbetet med pojkarnas texter har vägen att finna metoder för analyser varit en hermeneutisk process av arbete i lager på lager där förutom de valda analysmetoderna och mina egna erfarenheter finns i spel. Först analyserades och tolkades skrivkompetenser genom etablerade och välkända analysmetoder. Även om dessa inte tidigare använts på texter skrivna av tioåringar, så provade jag det. Sedan provade jag ett varierat och förhoppningsvis, kreativt utbud av analyser för att genomlysna pojkarnas texter utifrån olika perspektiv. Analyserna och tolkningarna visar att en ung och ny skribent inte endast behöver kunna stava och formulera sig språkligt korrekt för att ett innehåll och en genomtänkt tanke dessutom ska kunna utläsas ur texten. När det primära målet var att finna pojkars skrivkompetenser så fann jag även textinnehåll.

Ivaničs (2004; 2012) båda teoretiska modellens innersta lager härbärgerar samtliga pojktexter. Provet är inte det centrala i min undersökning och det är inte heller avhandlingens egentliga syfte att undersöka nationellt prov, utan det är skrivkompetenser och pojkarnas texter som är i fokus. Ivaničs modeller visar att texter inte befinner sig som solitärer i ingenting utan de positioneras av sin omgivning, sin samtid och av de krav som ställs både från läroplaner och av traditioner. Avhandlingens resultat visar att pojkar kan skriva med flera skrivkompetenser än endast de som nationella provet mäter. Utifrån ett språkligt perspektiv kan sägas att tioåriga pojkar kan skriva i minst två eller

fler genrer. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv (Säljö 2000) kan sägas att pojkarna skriver texter med en komplex kompetens av fantasi och kunskap om både innehåll och skrivteknik.

För att vara en läsande och skrivande person behövs kompetenser för att ta till sig kunskaper, tankar och information, att kunna omformulera och att argumentera för eller emot en uppfattning. Det kräver skrivkompetenser som befinner sig både i flera genrer och på flera nivåer men som inte först och främst hanterar korrekt stavade ord och fullständiga meningar redan i årskurs tre, utan det är de skrivkompetenser som skribenten använder för att innehållet i texten ska framträda. Det som är viktigt att analysera är vad texten handlar om, vilken berättelse eller information som texten förmedlar eller de uppfattningar skribenten framför, vilket ger en text dess vikt och betydelse.

Det skulle kunna påverka skrivarbetets kreativitet om kompetenser som intertextualitet, kodväxlingar, multimodalitet och semiotiska tecken också skulle ha uppnåendekrav och komma att mätas i elevernas texter. Det är inte min uppfattning att fler skrivkompetenser måste mätas på nationella provet men jag vill visa att det provet faktiskt mäter varken är hela sanningen eller den enda sanningen om pojkars skrivkompetenser. Perspektiven som anläggs på begreppet kompetenser är avgörande för vad läsaren och även vad bedömare, ser, läser och bedömer av texten. Om provet hade bedömningskriterier för de skrivkompetenser jag undersökt skulle provet kunna visa att pojkarna skriver varierat, genomtänkt, kunnigt, fantasifullt och med erfarenheter från många andra texter.

I kapitel 5 beskriver jag resultat som jag ska diskutera här utifrån vald teori. Forskningsfrågan: Hur visar pojkar sina kompetenser att skriva texter på det nationella provet 2009? Frågan har besvarats genom att använda flera etablerade analyser från olika discipliner men också analyser som jag skapat för ändamålet. Analyserna skulle inte fokusera på att enbart jämföra, exempelvis med flickors texter. I tanken med analyserna finns en vilja att läsa pojkarnas texter som viktiga och innehållsligt läsvärda texter, därför att innehåll i text är värt att analysera. Den abduktiva logiken där materialet och teorin arbetar växelvis gav möjlighet att succesivt och logiska komma närmare texterna. I ett sociokulturellt synsätt ska texter skrivas så att de innehåller något en mottagare vill läsa (Säljö, 2000). Därför är även pojktexternas mottagare något som ska diskuteras längre fram i kapitlet.

Genom att först undersöka nationella provet och de kursplaner som provet bygger på och därefter analytiskt närläsa pojktexterna samt redovisa detta har jag genom den abduktiva logiken kunnat visa skrivkompetenser i pojktexterna. Uppgifterna på det nationella provet 2009 var att eleverna skulle skriva om rädsla, respektive om hur djur kommunicerar med varandra. Dessa två specifika teman är varken avgörande eller ens en betydelsefull del av

bedömningen av texterna, enligt instruktionerna. Provet ska mäta korrekt stavning, interpunktioner samt textens struktur. Innehållet, det som pojken berättar eller beskriver i sin text, finns det ingen bedömningsgrund eller manual för. Om pojkarnas texter läses som texter med innehåll och meddelanden till läsare kan texterna genreenligt säga något också om nivån på skrivkompetensen. När texter inte blir bedömda utifrån sitt faktiska innehåll då har det ingen funktion för bedömaren. Utanför skolan blir texter bedömda och lästa utifrån sitt innehåll, och om det skedde även på prov skulle troligen texterna komma mer till sin rätt.

6.2 Pojkarnas skrivkompetenser

Med syftet att beskriva, analysera och tolka hur pojkar visar sina skrivkompetenser är det också det jag diskuterar, om än under flera olika rubriker.

Resultaten visar att pojkarna har en bred och komplex kompetens vad gäller att skriva, trots så få levnadsår och kort skrivträningstid i skolan. Resultaten visar att pojkar har fler men andra skrivkompetenser än vad nationella provet mäter. Provets uppgift är att mäta det elever ska uppnå enligt läroplanens syn på skrivande. Om någon elev kan mer eller kan något utöver detta så syns det inte i nationella provets resultatredovisning. Det som inte mäts ges inte heller utrymme i den allmänna eller den massmediala diskussionen. Om målet vore att elever i grundskolans årskurs 3 skulle kunna skriva texter i två separata genrer och med ett innehåll som berättar det som efterfrågas, så skulle pojkarna ha skrivkompetenser att nå målet. Om målet vore att skriva i en på förhand given genre och inte blanda med andra typer av genrer, så skulle detta också uppnås.

Pojkarna i materialet har redan skrivit länge. Skrivutvecklingen börjar långt innan skolan börjar. Dels har pojkarna arbetat med att skriva texter innan de började skolan, dels under snart tre år i skolan, vilket inte är någon lång tid i förhållande till den skoltid de har framför sig eller ens den tid som pojken troligen skrev dessförinnan. Pojkarna skriver inte endast i skolan utan också i andra sammanhang, i hemmet, i kamratkretsen, både för hand och på dator, allt i ett sociokulturellt helhetstänkande om att skriva. De kompetenser som pojkar uppvisar i de texter som skrevs våren i trean, är inte detsamma som det de senare kommer att skriva. Vygotskijs beskrivning om förståelse av att "...writing makes speech into consciousness" (Vygotskij, 1962/1986, s. 101) tolkar jag som att skrivandet gör oss medvetna om vårt språk likaväl som det vi talar om. Visserligen är detta att skriva en annan sak än att tala men att skriva är också ett sätt att kommunicera.

Det är pojkarnas texter som jag har undersökt. Att dela in alla eleverna i skolan i endast två grupper resulterar i för stora och för odefinierade grupper. Pojkar är olika. Pojkar kommer från olika hem, har olika levnadsupplevelser, olika språkbruk och de har olika erfarenheter med sig. Att säga något om vad pojkar kan eller inte kan är att utgå från ett tudelat sätt att sortera människornas yngsta skolbarn på. Självklart borde rapporteringen om elevers resultat presenteras i en mer differentierad uppdelning både nationellt och internationellt. Den hierarkiskt tudelade gruppindelningen ger alltid att en är bäst och den andra är sämst. Varför detta ger en intressant resultatredovisning är för mig en förunderlighet. Jag använde enbart pojkarnas texter för att redovisa andra svar än dem som alltid säger att pojkarna är sämst.

Resultaten är beroende av vilka frågor vi ställer och beroende av vilka förmågor de som skriver skolans framtidskrav anser att framtidens människor behöver. Om korrekt stavade ord i en text oberoende vad den handlar om är det som framtiden behöver då blir resultatet ett. Men om det finns andra kompetenser och förmågor som kommer att vara det som framtiden efterfrågar, då kan de här resultaten visa andra sidor av pojkarnas skrivkompetenser. Sidor som eventuellt är mer efterfrågade framöver. Att stava kan eventuellt vara viktigt men att kunna använda sig av redan skrivna texter, vara genrekompetent och att skriva texter som andra vill läsa, det skulle kunna vara skrivkompetenser som kommer att värderas högt i framtiden.

6.2.1 POJKARNA OCH GENRER

Resultaten visade att tioåriga pojkar kan skriva i två eller fler olika genrer, återberättande av minst två varianter samt narrativa och deskriptiva, precis som provet anger. Eleverna ska skriva texter positionerade i respektive genre utan att provet mäter genrekompetensen på ett metaplan. Att en genre kan ha tydliga krav som kan följas eller överskridas beroende på vilken genreskola man följer, visar Ledin (1996/2001). Beroende på om en genre ska skrivas i enlighet med kraven eller om den får ha varierande struktur och ändå ingå i samma genre, så kan genrebegreppen diskuteras. Att skriftligt berätta, det vill säga en narrativ text, är en konst som emanerar från det muntliga berättandet där detaljer är viktiga. Det tar tid att lära sig skriva en narrativ text och eftersom talad och skriven text inte är exakt detsamma behövs flera samverkande kompetenser. Den talade texten är färdig när den är utsagd. Den skrivna texten däremot behöver både omskrivningar, genomläsningar och kanske uppläsningar, innan den är klar. En skriven text behöver också diskuteras och responderas av en eller flera läsare, samma sak gäller oavsett om texten skrivits i skolan, hemma eller på ett prov. Målsättningen är att elever kan skriva texter som håller för prövning av de mål kursplanen anser vara centrala, det vill säga i den förståelse för genre är som provkonstruktörerna uppvisar. Här återfinns ett pragmatiskt tänkande om genrer som givna

vilket styr vad och hur genrerna bedöms, men också att genrer fyller en funktion även hos unga elever. Det finns en risk att nationella provets rättstavningsövning kan komma att påverka undervisningen i skolorna så att skriva blir en snäv kompetens att kunna stava rätt istället för en kreativ och demokratidanande del av skolans uppdrag.

När pojkar tar till sig skrivandet tidigt i skolåren handlar det både om erfarenhet i livet, om den undervisning de fått ta del av och om hur de läromedel som används i skolan hanterar skrivande. Det skulle vara olyckligt om skrivandet som grundläggande färdighet uppfattas som att elever endast ska skriva korrekt stavade berättelser i alla ämnen. Å andra sidan ska inte genrer vara så stängda att en berättelse inte kan vara faktabaserad.

Kursplanerna i svenska i Lpo-94 (Skolverket, 2008a) beskriver språkutveckling sålunda:

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan.

(Skolverket, 2008a, s. 97)

Min reflektion över skrivkompetenser i flera genrer ger vid handen att ett medvetet och kunnigt förhållningssätt påverkar pojkarnas skrivteknik.

Pojkar visar sin kompetens att skriva texter i respektive genrer på ett prov genom att de håller isär provets två uttalade genrer och blandar inte ihop dem. Jag hade förväntat mig att några pojkar skulle finna nöje i att göra en berättelse om något eller flera av djuren i den deskriptiva uppgiften, men det finns ingen narrativ text om hästar, elefanter eller schimpanser i materialet. Frågan kvarstår hur det kommer sig att inte en enda pojke skriver en berättelse om elefanter med hjälp av det faktaunderlag som provets text om djuren gav eleverna tillgång till. Pojkarnas deskriptiva texter är en variant av en fauna med uppräknings- och beskrivningar med ord och uttryck från så många pojkar som är så likalydande att jag häpnar över samstämmigheten. Att de deskriptiva texterna ligger så nära provets förlagor bör ge en förklaring som kommer sig av ovanan att skriva i den här genren, det vill säga att de inte har approprierat genren enligt Blåsjö (2004, s. 17). Inte heller pojkar med svag språklig kompetens går över genregränserna i texterna. Skribenterna kan välja att överskrida för att uppnå syften som provokation eller positionering, men gör det inte utan visar istället att de kan skriva faktatäta deskriptiva texter respektive narrativa texter med väl förmedlad spänning. Instruktionerna var så tydliga om hur en deskriptiv text skulle vara utformad att ingen överskred gränsen.

Vad gäller de deskriptiva texternas oklara instruktioner som talar om att elevernas egna kunskaper kan användas som inte helt är i överensstämmelse

med informationen om de tre utvalda djuren. Materialet visar att detta ger upphov till olika tolkningsvarianter. Informationen kan tolkas så att texten ska handla om enbart dessa tre djur eller att elevernas egna erfarenheter av djur i allmänhet också kan få finnas. Detta verkar ottydligt eftersom det uttrycks på två olika sätt vid de två tillfällena detta skrivs i instruktionen. Det ena sättet är att ”– dra paralleller till elevernas tidigare kunskaper om dessa djurs språk (hästar, elefanter och schimpanser)” det andra sättet är att ”– de självklart kan använda sina egna kunskaper om hur djuren kommunicerar” (Skolverket, 2008b, s. 20). ”Hur djuren kommunicerar” kan ju antingen betyda dessa tre stora däggdjur eller alla andra djur som elever kan tänkas känna till. I materialet finns texter av pojkar som skrivit om andra djur. Katt, hund och kanin finns beskrivet i pojktexterna som djur som kommunicerar. Pojkarna skriver att: Katten spinner, hunden viftar på svansen och kaninen stampar med sin ena fot som uttryck för rädsla. Dessa meningar är exempel på att instruktionen kan förstås som att elevernas egen kunskap om djurs kommunikation kan användas.

I de deskriptiva texterna visar pojkarna att de kan inhämta information om djur från en text och därefter skriva en egen informativ text. När pojkarna skriver om andra djur än dem som provtexten behandlar är det ett sätt att expandera och att röra sig i texter. Det visar också en vilja att skriva om något annat än det förväntade. Pojkens val kan vara att skriva om något han är säker på, något han kan något om. Att få lov att skriva utifrån sin kompetens kan ge ökad kompetens. Den som skriver vill konstruera ett innehåll till en mottagare som har kunskap om innehållet i skribentens text. Det pojkarna skriver om i de narrativa texterna är ofta datorspel, film eller videor som läraren kanske inte har någon relation till, vilket gör texten svårtolkad och om innehållet inte ens tillhör det provet ska mäta, då kan texten, i värsta fall, inte bedömas. Om texten inte tillhör den förväntade genren blir det samma sak. De skrivkompetenser som pojkarna visar befinner sig ibland utanför det kursplanen ställer som grundkrav eller det nationella provet ska mäta. Eftersom det är komplicerat att konstruera deskriptiva texter vore det ett stöd för att skriva de nya och komplicerade orden, att skribenterna fick ha dem på närmare håll än på tavlan. När pojken visar andra skrivkompetenser än det provet ska mäta betyder det inte att pojken saknar kompetens att skriva. Det som verkar vara en text som inte når målen kan vid en närmare analys, visa sig vara både en funktionell och skrivkompetent text. Ivaničs (2004; 2012) sätt att visa skrivkompetenser som fyra lager ger vid handen att det pojkarna skriver i det innersta lagret ska överensstämma med de övriga utanpåliggande lagren av krav, konventioner och förväntningar.

Den här korta redovisningen av deskriptiva texters genrer visar att dessa är fler än de som internationella undersökningar mäter och fler än det nationella provet mäter. Jag menar inte att prov behöver mäta alla textgenrer men att

resultat från mätningar därmed varken visar den totala eller den enda bilden av elevers skrivkompetenser.

Vad gäller deskriptiva texten blir det ännu mer upprepningar. Dessa kan både ge säkerhet genom de många bearbetningarna, ge en möjlighet till sammanhang och ge säkerhet i kunskapsinnehållet. Men upprepningar kan också resultera i att det känns tråkigt och repetitivt. Jag undrar om dessa upprepningar medvetandegör pojkarna om sin egen kunskapsutveckling eller om det endast blir enahanda.

Detta är också en fråga angående de återberättande pojktexterna som är korta och i en del fall, rapsodiska. Kress (2010) använder begreppet *recognition* för sådant som känns för barnsligt, som redan har passerats i ålder och behov, och helt enkelt är onödiga. En arbetsuppgift som känns onödig kan ge pojkarna uppfattningen att omvärlden inte ser pojkarna som kompetenta individer. Det kan resultera i att pojkarna väljer att göra uppgiften på ett så arbetsbesparande sätt som möjligt, det vill säga kort och minimal eller helt enkelt inte alls. Att inte anstränga sig inför en meningslös utmaning uttrycker en relevant känsla.

Att inte skriva, att välja bort och att sortera in eller ut, det är språklig kompetens likväl som genremedvetenhet. När en av pojkarna i materialet helt avstår från att skriva en narrativ text om rädsla och i stället lämnar in ett tomt ark med två utsuddade rader text trots att den här pojken inte har svårt att uttrycka sig, det kan hans deskriptiva text tydligt visa. Den är lång och välskriven utan några problem att nå kraven på provet.

6.2.2 POJKARNA OCH INTERTEXT

Med ett sociokulturellt synsätt på text kan pojkarnas texter beskrivas som att de skriver om det som intresserar dem och som de tycker är viktigt. De intertextuella referenserna i pojkarnas texter speglar deras tankar om texter som de läst, sett, använt och som betyder något för dem. Den komplicerade kompetensen intertextualitet används av pojkarna både i en explicit och en implicit intertextualitet (Aamotsbakken, 1996). Genom att analysera pojktexternas intertextualiteter kan skribentens egen texterfarenhet läsas och genom detta visa att pojkar har en stor, gedigen och mångskiftande erfarenhet av allehanda texter. Pojkarna använder flera och varierande intertextuella referenser till texter som böcker, datorspel och filmer som de kan något om. De framställer sina val och de visar genom dessa val sina kompetenser om texter i olika genrer och discipliner. Pojkar har alltså läst, sett och spelat texter av olika kvalitet och innehåll, från olika genrer och med divergerande representationssätt; papper, digitalt, böcker, film, teve, spel liksom muntliga berättelser.

Since children and young people bring sometimes quite extensive experience of multimodal texts into the classroom, teaching approaches will increasingly need to reflect the kinds of texts with which students are familiar.

(Bearne, 2009, s. 31)

Pojkarna kan använda andras texter för att framföra meddelanden och för att finna mönster i sina egna texter. Även om pojkarna inte läser skönlitteratur i den omfattningen som förväntas av dem (Taube, 2007) så har de kunskaper om och erfarenheter av texter och kan göra intertextuella referenser av dem. De intertextuella referenserna kan endast göras om man har tillräcklig erfarenhet av text, framförallt för den implicita referensen krävs en gedigen kunskap om den ursprungliga texten.

I nationella provets instruktioner för bedömning står det att "[n]ästa steg i skrivutvecklingen för denna skribent är att våga frigöra sig från givna förebilder och skapa egna textmönster" (Skolverket, 2008b, s. 25). Om den här instruktionen om intertextuella textkompetenser följs, kommer kompetensen att använda andra texter som förebilder och som referenser i elevernas texter inte att ses som en kompetens och därmed inte heller att tränas i skolan. Jag har använt ett vidgat textbegrepp och inkluderat datorspel, film och teve-program för att visa texters mångfald. Med begreppet intertext som redskap har pojkarnas kunskaper och kompetenser om texter visats utifrån det pojkarna skrev. Pojkarnas konsumtion och förståelse av texter gör att de kan bruka dem som grund för sina egna texter. Genom texter kan världen och andra människor förstås och kunskap om allehanda ting och situationer föras vidare till nya generationer av skribenter. Att läsa texter, att förstå och använda dem på nya sätt i nya situationer, det ger spännande möten och kreativa nydaningar. Pojkarna läser och skriver inte alltid skönlitterära texter utan även andra genrer, men det provet huvudsakligen mäter är kompetenser som emanerar från det skönlitterära fältet. De analyser jag gjort visar att pojkarnas texter innehåller implicita och explicita intertextualiteter, kvaliteter från olika slags texter, i många genrer och långt utöver det bedömningskriterierna värdesätter.

6.2.3 POJKARNA SOM LÄSARE OCH SKRIBENTER

Pojkar skriver texter om pojkar, män och om djur samt om en eller annan flicka som varken heter något eller ibland inte ens överlever slutet. Brink (2005) skriver att pojkar måste få läsa texter om pojkar och tydligt skriver pojkar om pojkar när de får chansen till och med på ett prov. När en författare skriver en text med en huvudperson av motsatt kön kallas det crossvokalisering (Nikolajeva, 2004) inom litteraturvetenskapen. Pojkar befolkar sina berättelser med mängder av andra pojkar och vuxna män och jag tolkar det

som om de hade önskat att det var de själva. Egentligen är det väl precis i sin ordning att pojkar skapar både äventyr och spänning åt pojkar som huvudperson, hjälte, offer och skurk. Pojkar som är skribentens alter ego och som vandrar iväg på alla förunderligheter som den skrivande skolpojken kan hitta på där i skolsalens skrivpulpet. I min tolkning är det en självklarhet att pojken inte skriver in dessa intressanta händelser åt flickor.

Pojkarna skriver och kommunicerar med sina läsare och de är inte enbart problem eller dåliga resultat och fel fokus. Angående läsning så ...

... bör vi nog acceptera att barnen och i synnerhet de små barnen behöver få läsa om hjältar av det egna könet för att klara av arbetet med den egna könsidentiteten (...) En lärare bör till exempel inte tvinga pojkar att läsa om flickor och tvärt om och inte heller hävda att kön inte spelar någon roll.

(Brink, 2005, s. 201)

Brinks text handlar om läsning och hur arbetet att göra elever till läsare tar vägen över könsidentiteten. I de texter som pojkar framställer som viktiga finns huvudpersoner som är pojkar, hjältar som är en pojke eller en man, skurkar är också en pojke eller en man eller en fantasifigur av manlig karaktär, även övriga personer är pojkar eller män slutligen är hjälten vanligen densamma som huvudpersonen. Pojken är alltså både huvudperson och hjälte i sin egen berättelse (Labov, 1972). Pojkarna skriver berättelser om pojkar eftersom pojkar namnges i de narrativa texterna med namn som liknar hans eget eller kamraternas namn. Det är ett sätt att blinka till andra pojkar att det här med att skriva gör skribenten på flera nivåer, dels för provet och för läraren, men dessutom vill han visa ett motstånd gentemot skrivandet för sina kamrater. Det finns därför inga prinsessor att rädda och ingen sändare som ger vägledning. I texterna finns sällan flickor annat än som bipersoner som inte påverkar berättelsen. Att formulera texter med innehåll och med en mottagare som en tydlig läsare, det ger ett meningsfullt skolarbete i en sociokulturell uppfattning som bärande teori om lärande. Resultaten visar att pojkarna kan skriva med sammanhang och de kan berätta så att en läsare vill läsa. Pojkarna visar tydliga indikationer på medvetenhet om en läsare, det vill säga en mottagare av texten. Det visas dels genom ett direkt tilltal eller en förväntan att läsare ska förstå det icke utskrivna dels genom olika skrivtekniker som visar skrivkompetens.

Om eleven väljer att skriva för hand eller på dator har egentligen ingen betydelse eftersom det inte finns något i kursplanerna om vilken skrivartefakt eleven ska använda. Detta finns endast i instruktionerna till provet. Eftersom läroplanen ger både penna och dator som möjliga skrivverktyg ska båda varianterna prövas på provet. Provkonstruktörerna beslutar att den narrativa texten ska skrivas för hand medan den deskriptiva texten får skrivas på dator. Kursplanerna beskriver kunskapsmål att elever ska skriva både för hand och

på dator; ”- utvecklar sin förmåga att skriva läsligt för hand och använde dator som hjälpmedel”, (Skolverket, 2008a, s. 97). Då borde kravet vara att den ena texten skrivs för hand medan den andra skrivs på dator, men att valet är den enskilde pojkens. Om frågan om skrivartefakt hanteras som ett öppet val kan det påverka och förändra de lärare som inte tillåter sina elever annat än det ena sättet att skriva på. Att ge eleverna två sätt är att ge dem två möjligheter att skriva, vilket ger fler val i livet. Betydelsebärande är däremot varje elevs behov av skrivutvecklande verktyg. Avgörande för textens kvalitet är att skribenten får göra de val av skrivverktyg som gagnar texten och skribenten bäst, vilket inte alltid är detsamma som det provet väljer för dem som ska skriva. Om texter ska skrivas på olika sätt borde detta vara ett val för individen själv. Det borde ske genom att den ena texten skrivs för hand den andra på dator, utifrån elevens erfarenheter. Valet kan ge stimulans för själva skrivande, att inte kunna välja kan ge motsatt effekt.

Eftersom mönster hos de narrativt och de deskriptivt återberättande texterna är mönster som återkommer i pojkarnas två andra texter diskuterar jag även detta. Pojkarna är vana att skriva i ett häfte som används vid de återberättande texterna. Det är ett så läromedelsbaserat arbetssätt att pojkarna känner igen det som något skolmässigt som ska genomföras kort och fort. Det kan vara själva vanan att skriva i ett sådant häfte som pojkarna hanterar genom att skriva kortare texter på de återberättande än de andra texterna. Skrivlinjerna markerar mängden förväntad text. Enligt Skolverkets PIRLS-rapport (Skolverket, 2007b) får elever svara på läsförståelsefrågor i övningsböcker eller på andra sorters arbetsblad varje vecka i 78 %. Det kan konstateras att en pojke som skriver kort i de återberättande texterna ändå kan skriva flödande och intressant i de två andra texterna. Det visar att det inte är formlerna av bokstäver eller kunskaper att skriva som pojken saknar, utan det anger något om vanan och kompetensen att skriva i formatet svarshäfte. Den kunskapen är inte heller ett mål i kursplanerna.

Nationella provets olika krav på skrivartefakt beroende på genre ser jag som ett dubbelt problem. I pojkarnas texter finns flera indikationer på att de är vana att skriva på dator. Kanske har pojkarna mer vana att skriva texter på dator än på ett linjerat papper, men provet kräver att alla elever ska skriva minst en text för hand. Det kan innebära dels en ovana att skriva för hand, dels en ovana att tänka ut sin text i förväg och i kronologisk ordning samt en ovana att inte kunna redigera sin text i efterhand. Texten ska skrivas från början; med den på förhand givna rubriken, till slutet; där handlingen ska avstanna och avslutas på ett genreenligt sätt. Att skriva för hand betyder att hantera hela sin text i huvudet hela tiden, att ha hela handlingen klar redan vid skrivstart. Det ger de pojkar som vanligen skriver på ett annat sätt en nackdel. Enligt Ormerod och Ivanič (2002, s. 98–99) kan skolan ge elever erfarenhet att skriva på olika underlag, linjerade eller blanka papper, datorer,

skrivplattor eller andra slags underlag och därmed ge dem möjlighet att utvidga sina erfarenheter och ta vara på det samhället utanför skolan använder. Ormerod och Ivanič (a.a.) beskriver hur eleverna väljer att skriva beroende på om de vill att ”det ska se ut som en bok”, eller om de vill skriva på dator, skriva i en häftad pappersbunt, eller på ett papper. Valet görs beroende på den erfarenhet av olika skrivartefakter som eleverna har tillgång till. Vad som är det vanliga är beroende på den enskilde elevens erfarenhet i skolan eller någon annanstans i fråga.

6.2.4 POJKARNAS BILDER

Pojkarna gör i huvudsak som de uppmanas till. Instruktionen anger ”Rita gärna en bild till” medan bedömningsanvisningen anger att bilder inte kan bedömas och inte ska ingå i underlaget för om eleven är godkänd eller ej. I kursplanen för svenska står det: ”Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder” (Skolverket, 2008a, s.98). Jag läser det som att även bilder ska ingå i kompetensen att läsa och skriva texter, och därför ska också bedömning av sådana texter som allmänt kallas bilder, självklart ingå i provet. Om inte, ska i alla fall skribenterna vara medvetna om att bilden inte ingår i bedömningsunderlaget.

När pojkarna skriver texter som de ritar en bild till visar de fullt ut att de kan använda fler skrivkompetenser för att producera en fullvärdig text. De skriver ord, ritar bild och skriver intraikoniska ord, både för att förtydliga och för att expandera bilden. Pojkarna kan använda intraikoniska texter, de kan komponera, bruka och läsa av multimodala texter och texter som använder flera uttrycksätt för att få fram sitt meddelande. I ett digitalt sätt att komponera texter ingår bild. Pojkarna har, både i och utanför skolan mött texter där bilder, typsnitt, storlek, färg och svärta är betydelsebärande för innehållet. Pojkarna som skriver nationella provet i årskurs 3 har under sina tio år mött oerhört många bilder (Bearne, 2009). De ser dagligen bilder i teven, på datorn och i andra digitala artefakter som de använder i sin omvärld. Pojkarna ser bilder i skolan och fritidshemmet, i stadsmiljö, i butiker och i böcker, tidningar, liksom i annat tryckt material. Pojkarnas konsumtion av bilder är omfattande och ska inte underskattas vare sig som företeelse eller kompetens. Den multimodala kompetensen att läsa, skriva och förstå bilder tillsammans med alfabetiskt skrivna ord är visuellt inkorporerat i pojkarnas egna texter. Självklart använder pojkar dessa kompetenser även i sitt eget skrivande. Bedömningsmanualen anger att bilden inte ska bedömas som text men pojkarna använder tid på provet till bilden därför att de kan uttryck sig på flera sätt. De vet bara inte att det inte gagnar bedömningen.

Att rita bilder till texter är en vanlig uppmaning till barn. Det kan fungera på flera olika sätt och av olika anledningar. Dels som ett slags pyssel dels som

en tidsutfyllnad för att invänta dem som ännu skriver. Att rita kan fungera som belöning för utfört skrivarbete då behöver bilden inte ha någon sammanhållande funktion mellan text och bild. Att rita kan vara att illustrera, ge texten ett förtydligande eller att expandera texten och ge fler informationer utöver det som det alfabetiska språket kan ge. När elever ritat för att sysselsätta sig en stund är det inte texten som är i funktion.

Uppmaningen till ett barn att sätta sig att rita lite (vara sysselsatt) är lika befängd som att föreslå barnet att ställa sig och prata lite. Det måste finnas något att säga, en formulering att fundera över. Även den inre monologen behöver en, om än fiktiv, mottagare.

(Wetterholm, 1993, s. 126)

Ritandet utan sammanhang eller något som tillför mening till skrivandet, borde inte tillhöra ett prov. Det utvidgade textbegreppet hanterar inte bilder som ett textbegrepp i ett nationellt prov. Bilden borde självklart vara en del av pojkarnas skrivkompetenser. Med ett multimodalt sätt att läsa texter kan fler nyanser och fler dimensioner av text komma till användning för att bedöma och värdera texter, även på ett prov. Pojkarna visar att de vet hur färg, form, svärta, storlek och pratbubblor används för att tillföra texter mer information än skribenten kan med alfabetisk text (Merchant, 2005). Exemplet från tidigare att förse en bild på en stor kille i en tröja med den intraikoniska texten KING, ger flera nivåer av information. Pojken kan skriva kung på engelska, för att han vet att kung heter så på engelska och därmed får den stora ritade pojken ytterligare ett attribut för makt. Helheten går förlorad i det som Kress (2010) kallar för *gains and losses*. Pojken vinner ett rikare utbud av resurser när han ritat till sin text, texten retextualiseras (a.a.) genom bilden både innehållsmässigt och känslomässigt. Några pojkar använder symboler för berättelsens handling som inte är svåra att tolka. Koherensen mellan den skrivna och den ritade texten är förvånansvärt stor. Där visar pojken som skriver sin kompetens att redovisa textens innehåll genom att använda flera modaliteter. Kress (2010) använder sin terminologi för när provet uppmanar eleven att rita en bild som inte ingår i bedömningen så förlorar bilden och texten sin helhet. Eleven har producerat en text bestående av ord och bild som tillsammans ger en helhet men Skolverket (2008b) tillåter läraren att enbart bedöma orden. Här finns förluster i helheten.

Calkins (1995) arbetar sedan länge för en processororienterad skrivundervisning och hon diskuterar normbrott. Vanligen anses en felfri text vara målet för skrivande. Men, menar Calkins (a.a.) kan en felfri text vara en fantasilös och hårt tillbakahållen text som visar att skribenten anstränger sig för att inte göra fel. Det finns självklart anledningar att träna att stava korrekt, hur grammatiken kan hjälpa till att leda texten framåt och annat som inte alls i egentlig mening påverkar innehållet i texten. Den felfria texten behöver

däremot inte vara bättre i betydelsen mer läsvärd eller intressant än en där det finns normbrott.

Datorer kan vara till hjälp för att få en läsbar text, om handstilen sätter hinder i vägen eller om korrigeringsarna med suddet gör texten svårläst till slut. En text som skrivs på dator kan korrigeras hur många gånger som helst utan att det syns i slutresultatet men på provet ska en del texter ovillkorligen skrivas med blyertspennan, enligt instruktionerna.

6.2.5 POJKARNA OCH NORMBROTT

Att finna fel och brister i pojkarnas texter var inte avhandlingens fokus. Jag har avstått från att undersöka normbrott i relation till konventioner och rättskrivningsprinciper, men jag vill ändå diskutera något om de normbrott jag de facto visar i resultatredovisningen.

Jag kan förstå att normbrott har betydelse för människors upplevelser av både sitt eget och andras skrivande. Normbrotten kan styra en läsares uppfattning av textens läsvärde. Gedigna grundkunskaper är ett syfte för skolans demokratiska uppdrag. Datorer kan vara till hjälp för att stava korrekt, likaväl som att datorer kan behöva korrekt stavade ord för att en sökning ska fungera, anledningar som dessa kan visa att det är bra att kunna stava och skriva korrekt. Men det finns också andra typer av normbrott i texter som jag ville diskutera.

När pojkarna skriver om vapen och även om svordomar, kan detta vara en provokation mot skolans värdegrund. Pojken kan skriva om vapen antingen som medvetna stilistiska överväganden eller som en del av kunskapen om det han vet att lärare och skolan inte premierar eller helt enkelt därför att han kan något om dem och vill använda sin kunskap, alltså inte nödvändigtvis som ett försök till provokation av normer. Men om pojkarna vet att lärarna inte uppskattar vare sig vapen eller svordomar så visar pojktexterna att pojkarna i hög utsträckning avstår från att använda dem, i alla fall, i detta provsammanhang. Jag ser alltså pojkarnas kompetenser just därför att de avstår från att skriva exempelvis svordomarna. Det visar att språkkänslan och upplevelsen av att skriva en text som ska bli bedömd, påverkar pojkarnas val i texterna. I exemplet med svordomarna visar pojkarna att genom att placera svordomarna i dialoger väljer pojkarna ett särskilt skrivsätt för att motivera användandet av ordval som ogillas i skolan. Genom att visa svordomarna som nödvändiga för textens fiktiva personer, så blir de därmed ansvariga för språkvalet. Dialogformen visar pojkarnas uppfattning att svordomar är ett mer muntligt än skriftligt fenomen. Uppfattningar om prov påverkar textens innehåll och språk, vilket betyder att nationella provet påverkar hur pojkar skriver sina texter, vilket är ett svar på forskningsfrågan. Nationella provet uppnår sitt syfte att pojkar ska använda ord som provet föreslår, och provet anger därmed både ett innehåll och en form. Däremot finns det på ortografisk nivå nya och

okända ord i pojktexterna, på genrenivå finns några övergångsformer liksom det finns en del brister på formell nivå i de kompetenser som provet avser att mäta.

Trots att det inte var min avsikt att analysera normbrott kan jag konstatera att det finns skillnader i normbrottens art beroende på textens genre. Normbrotten i de deskriptiva texterna är framförallt ord som kan hänvisas till nya och för pojkarna tidigare okända ord. De ord, vilka provets instruktioner anger att lärarna ska skriva på tavlan, förväntas återkomma korrekt i elevernas texter. Pojken får det nya ordet först via hörsel, därefter via synen för att till sist själv skriva ordet med blyertspennan i ett sammanhang. Ett av orden som bearbetas så här är ordet ansiktsuttryck i betydelsen att djur meddelar sig med artfränder med hjälp av förändringar i ansiktets uttryck. Om ordet är ett nytt, tidigare okänt ord, kan det vara en orsak till den inkorrekta stavningen. Orden uppskrivna på tavlan ska vägleda eleverna att använda orden i sina texter. Arbetssättet har flera nivåer av svårigheter. Dels är orden nya för pojken och talspråkligt utforskade, dels tillhör orden ett nytt kunskapsområde som pojken lärt sig något om i nationella provets texter. Dessa nya ord ska sättas in i en text på ett korrekt sätt trots att de är specifika och svåra att byta ut mot andra, mer kända, synonymer. Det är komplicerat att skriva av nya ord från tavlan; först se på långt håll och sedan sätta in ordet i sitt korrekta textsammanhang. Normbrotten i de narrativa texterna är pojkarnas egna, påhittade ord eller komplicerade ord, metaforer och kodväxlingar som skribenten valt att skriva in eftersom de behövdes för berättelsen.

Jag menar alltså att diskussionen om pojkarna och hur de skriver vad gäller normbrott måste preciseras och problematiseras på ett sätt som lyfter innehåll och anledningar till det som skrevs. Provet är inte endast till för att räkna stavfel, det är till för att lära sig något om att skriva kompetenta texter.

6.3 Pojkarna och provet

Provet ska mäta pojkarnas förmåga att skriva just där och då. Provet fungerar som en slags tillbakablick på vad som skett tidigare under elevens inlärningstid men inget om hur framtidens skrivande kommer att se ut, varken för den enskilde eleven eller för skrivande som sådant. Provet mäter inte allt kursplanerna beskriver att skolan ska undervisa om och som elever förväntas lära sig. Dels är det svårt att mäta allt, dels ska inte provet vara för omfattande och slutligen finns mål som inte behöver mätas.

Säljö diskuterar ett provs konstruktion, vad ett prov är och hur det ska utföras för att vara så betydelsebärande som möjligt i en modern miljö.

En spännande konsekvens av denna utveckling är också att våra reala kompetenser alltmer består av vår förmåga att använda externa resurser, navigera i cyberrymdens databaser och samspela med andra. Det klassiska provet i skolan, där eleven sitter ensam med en uppsättning frågor och papper och penna som enda tankestöttor, säger allt mindre om människors reella kunskaper. Dessa kommer för de flesta bättre fram när de får arbeta med informationstekniska resurser. Papper och penna är inte längre hemmaplan för kunskapande. Till den som ser med oro på denna utveckling kan sägas att det är långt ifrån säkert att förändringen leder till förluster. Ett alternativt scenario är att vägen till kunskaper blir annorlunda. Förr lärde sig elever forma bokstäver och stava för att skriva ord och meningar. I en digital värld skrivs bokstäver samtidigt för att lär sig stava och upptäcka meningsbyggnadens finesser.

(Säljö, 2009, s. 27)

Säljö (2009) diskuterar också den kunskap ett prov kan ge om provet vågar utmana det situerade begreppet prov. Att prov har en särskild förståelse som synliggör både hur provet genomförs och det som kännetecknar provets kontextualiserade position i skolan beskriver Säljö. Hur resultatet uppfattas av omgivningen är ytterligare en annan del av provets funktion. Med omgivning menar jag föräldrar, släktingar, grannar, skolan som helhet även kommunens tjänstepersoner som kräver resultatredovisningar från skolornas prov. Vad gäller resultaten av de nationella proven är omgivningen nationen som helhet genom Skolverkets insamlade och publicerade resultat som bevakas av massmedier. I skolsammanhang menar lärare att de nationella proven tar tid, de stjälar tid, de åsamkar tidsspillan. Liksom uppfattningen att prov inte tillför någon ny kunskap, utan att proven endast bekräftar det lärarna vanligen redan vet om elevernas kunskaper (Lundahl, 2011, s. 11). Resultatet på provet blir då en bekräftelse och en dokumentation, som inte tillför lärarens professionella ställningstaganden något.

Reflektioner av förståelse om prov beskriver den enskilde elevens förmåga att använda informationen som nyss har levererats från både text och lärare, som viktigt att mäta och bedöma. Skrivkompetensen som bedöms på provet betraktas utifrån att texten är avslutad. Men, att skriva är egentligen ett arbete som kan pågå länge. Ett gott skolarbete sker i för eleven begripliga och sammanhållna kunskapsområden så eleven förstår att varje människas kunskaper, erfarenheter och intressen kan kombineras med skolans uppgifter. Att eleven kan använda det innehåll han vill förmedla, sin kreativitet och att samarbetet med andra är värdefulla inslag i människans liv det bör synliggöras även på prov. Med hjälp av Ivaničs (2012) modell där skrivande tydligt sker i sammanhang, kan bedömningar av pojktexter, nu och i framtiden, inte ske utan att samröre med andra individers texter är en del av bedömningen. Det gäller i allt skrivande både här och nu liksom sedan i vuxenlivet (Dewey, 1916/1999). Ett demokratiskt samhälle bör konstrueras så att alla människors

deltagande i arbetslivet, i debatten och i familjelivet behövs och därför måste alla, pojkar som flickor, lära sig både att läsa och att skriva, både i dag och i framtiden. Provet är endast ett fruset ögonblick i elevens liv, det tillfället då skrivkompetensen prövas. Men eftersom att lära sig att skriva är ett pågående projekt ska det bedömas, inte vid ett enda utan vid många tillfällen.

I skolan betyder att skriva ofta att producera en text, göra en produkt att visa för läraren och att få den texten bedömd. Processkrivandet (exempelvis Dysthe, 1996) som metod, har ökat elevers förståelse för hur en text succesivt kan växa fram. Genreskrivandet som metod (exempelvis Gibbons, 2009), förändrade återigen skrivarbetet i skolorna. Produkt-process-genrer är en modell för progression i skrivmetoder, medan de nationella proven, endast tillåter en av dessa, nämligen produktskrivande. Redan på lågstadiets prov ska flera skrivgenrer genomföras men utan att texten ska skrivas i process. Eleverna får läsa och repetera sina kunskaper genom samtal och genom att besvara frågor med ett kryss i en ruta. Därefter skriver de ner en text på ett papper som summativt ska bedömas. Inget samarbete, inget samtalande under skrivtiden, inte heller något återupptagande av texten vid ett senare tillfälle, allt ska skrivas endast när provet genomförs. Här finns en diskrepans i provmakarnas inställning till genreskrivande eller processkrivande som ger en dubbelhet i instruktionerna. Min oro är att synen på skrivande och på skrivundervisning påverkas av provets karaktär och att skriva blir en stavningsövning och inte ett sätt att uttrycka tankar, formulera kunskaper eller slipa argument på.

Skolan ska ge också pojkar möjligheter att delta i byggandet av demokratiska medborgare även med digitalt skrivande. När såväl internationella undersökningar som nationella prov endast godkänner texter som skrivs med blyertspenna och som inte bearbetas eller responderas under provets gång, detta trots att både erfarenhet och forskning vet att "lärande sker genom kollektiva processer" (Lundahl, 2011) då finns det fortfarande en del att förändra. Även en provsituation ska hantera att det finns elever med motoriska problem som har svårare att skriva en handskriven text, men framförallt att det som är en vanlig skoldag ska även vara dagen med prov. Skriver man med datorn eller annan digital utrustning alla andra dagar så ska det vara likadant på ett prov. Provtillfället är inte som andra arbetsdagar i skolan, vilket kan verka som en självklarhet, men bör efterlikna det i så stor utsträckning som möjligt.

Vid provets genomförande finns tanken hos provkonstruktörerna att elever får tillbörlig hjälp och stöd av ord på tavlan när de skriver sin text. Eftersom pojkarna har använt de angivna orden i relativt liten omfattning trots att de skulle vara uppskrivna på tavlan kan det bero på att antingen har inte orden skrivits upp eller så har eleverna inte ansett dessa ord vara en hjälp vid skrivandet (Berg, 2010). Vad som hade hänt om orden i stället skrivits på en

lapp som fick finnas på bänken nära skribenterna blir endast spekulationer, men det skulle kunna ge en positiv skrivutveckling (jämför med Ivanič, 2012).

När pojkar suddar ut texten har de en uppfattning om vad som ska bedömas: att det är värre att skriva fel än att inte skriva alls. I så fall borde det vara en kompetens att kunna låta bli att skriva, att visa sin kompetens genom att avstå från att skriva texten. Om att radera vore ett tecken på utveckling, en information att eleven ser att texten är i behov av bearbetning, då skulle även en raderad text ge information om kompetens. Pojkarna visar att de anser att det ser fullt ut att radera genom att först ta bort text som de skrivit och därefter inte skriva mer. Det finns pojkar som visar att de hellre göra om allt än lämnar fula suddade ord som en text som ska bedömas. Pojkarna suddar ut bokstäver och ord i sina texter. Ormerod och Ivanič (2002, s. 99) beskriver radergummit som att "[t]he eraser wasn't very good". Pojken som vill slippa vara osäker på om innehållet duger, om handstilen är tillräckligt läsbar eller om suddandet gjort texten för ful, han låter bli att skriva.

I en digital texthantering syns inte förändringar genom borttagande, utsuddande av text, att flytta text eller byta ords placering. Skribenten kan ändra i sin text utan att läsaren ser det i efterhand. Dessa förändringar gör texten vanligen bättre och mer läsbar. Därför borde en text som fått skrivas om och förändrats värderas högre än en text som skrivits i ett enda sammanhang och därefter lämnats in. Nationella provet använder en uppfattning om både handstil, bedömning och prov men eftersom pojkarna är vana vid datorbaseerat skrivande både hemma och i skolan andra skoldagar är detta att skriva med penna på papper inte synonymt med att skriva en narrativ text.

Texter har många samtidiga funktioner av literacy även om texten är skriven i en så strikt och preciserad kontext som ett nationellt prov. Texten kan underlätta kommunikation och den kan lösa praktiska problem eller fungera som minneshjälp, menar Ivanič (Barton et al., 2000, s. 13) som också anser att allt detta kan ske samtidigt. Om nationella provet är en meningsfull skolsituation beror dels på provet dels på bedömningen och till slut vad denna används till. Meningsfull är ett betydelsebärande begrepp av textanalysen. Här är textens användning inbäddad, skriver Ivanič, i "broader social goals and cultural practise" (Barton et al., 2000, s. 12). Literacy är lika historiskt betingat som många andra aktiviteter i skolan. Begreppet literacy vilar på arenor av vanor och traditioner, en del från det som kallas klassens vanliga arbete som är en del av skolans tradition liksom från vanan av andra skrivkontexter än skolans. Läsandet och skrivandet hänger ihop på ett självklart sätt inom begreppet literacy.

Mycket talar för att fler människor än någonsin tidigare skriver texter. Många skriver texter, både av egen vilja och som en del av sitt arbete eller som ett sätt att vara en aktiv medborgare. Många skriver faktiskt mer än de läser. Ivanič (2012) modell (Figur 4) visar att det pågår ett myller av aktivite-

ter runt den som skriver och att läsandet är en del av att skriva. Skriva och läsa blir i hög utsträckning skilda aktiviteter menar Karlsson (2012, s. 74) medan Linell (2013) anser att de närmar sig varandra i hög fart. Jag är benägen att säga att läsandet och skrivandet är en seriekopplad aktivitet som skapar behov av olika sorters träning.

Om nationella provets konstruktörer avser att bedömningar ska ske summativt, det vill säga "bedömningar är bedömningar som sammanfattar (summerar) elevens kunskapsnivå i förhållande till något kriterium, till exempel en betygsskala, ett statistiskt värde eller en norm" skriver Lundahl (2011, s. 11) att det påverkar provets funktion och utformning. Men om konstruktörerna avser att bedömningar ska vara formativa det vill säga att "bedömningar syftar till att utveckla elevens kunskaper men även lärarens undervisning under själva utbildningsprocessen. De används alltså för att påverka och forma lärandeprocesser" (a.a.) då får provet en annan funktion och en annan utformning. Lundahl (2011) fortsätter att förklara skillnaden mellan dessa sätt att se på bedömning och därmed på prov som företeelse med att summativa bedömningar "används för att beskriva resultat på olika nivåer, på skol- och huvudmannanivå eller på nationell nivå" (a.a.). I den summativa bedömningen uppstår en slags utvärdering av utbildningen i efterhand. Den formativa bedömningen ger underlag under utbildningens gång för vad eleven kan behöva arbeta mer med. "Det är således vad bedömningen används till som styr om den är summativ eller formativ" (a.a.). Hur Skolverket har tänkt sig bedömningens art är inte helt enkelt att förstå och kan tolkas på olika sätt.

Differensen mellan vad nationella provet mäter och bedömer och det som kursplanerna också ska bedöma pekar på en lucka i kunskapen om pojkars texter. I instruktionerna för provet i matematik uttrycks det enligt följande: "De kunskaper som eleven har visat på ämnesprovet är bara en del i den helhetsbedömning som görs av elevens matematikkunskaper" (Skolverket 2008c, s. 5). Liknande information finns inte för proven i svenska.

Kursplanen beskriver vikten av meningsfulla sammanhang för att utveckla goda språkfärdigheter.

När eleverna använder sitt språk – talar, lyssnar, läser, skriver och tänker – i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter. Genom att använda språket lär sig eleverna att behärska situationer som ställer olika språkliga krav på inlevelse, utförlighet eller formell korrekthet.

(Skolverket, 2008a, s. 3)

Provet borde vara en meningsfull del av dessa meningsfulla sammanhang.

Ett prov är inte en vanlig skoldag även om Skolverket (2008b) ber lärare att se provet som en sådan. Elever blir enligt Hoel påverkade av provsituationen även om de skriver vid ett annat tillfälle. "Texten har en helt annan karaktär

än om det skrivna hade varit i anknytning till ett prov och skulle lämnas in till läraren för bedömning” (Hoel, 2009, s. 46). Hoel visar den underliggande tanken om att provet i sig påverkar hur texten skrivs. Att skriva en text på ett prov eller i ett annat sammanhang kan ge två helt olika sorters text.

6.3.1 POJKARNA OCH MOTTAGARMEDVETENHET

Handskrivna texter i yrkeslivet är ovanligt i dag, därför bör inte skolan kräva kvar en rest från den fördigitala tid som passerat, diskuterar Karlsson (2006). Utgående från detta kan sägas att skillnaden mellan handskrivna och datorskrivna texter i skolan måste omvärderas och sättas in i nya sammanhang. Att skriva texter på dator påverkar skribentens uppfattning om mottagaren. Kontexten och förståelsen för att skriva har dessutom förändrats med fler datorer i skolan och exempelvis internetuppkopplade telefoner sedan den nuvarande svenska läroplanen skrevs runt 2008.

Att skriva en dagbok i pappersform är inte samma sak som att skriva densamma som en blogg på internet. När texten skrivs på ett papper finns oftast ingen okänd läsare medan texter på internet med självklarhet har både en eller vanligen många och därtill okända läsare, vilket påverkar både vad och hur det skrivs (Karlsson, 2006). Dessutom ska nya val göras, val för vad som exponeras och vad som undviks beroende på textens mottagare, både tänkta och verkliga. När pojkar skriver texter på nationellt prov har de erfarenhet av och är medvetna om att någon ska läsa deras text och, den mottagaren kan precis som på internet, vara vem som helst, trots att texten är skriven på ett papper. Det kan vara en specifik person som man vill eller inte vill ska ta del av textens innehåll. Det kan vara en helt okänd person som läser texten, jag var exempelvis en av dessa okända personer som fick ta del av pojkarnas alla texter, utan att de visste om det. När läraren som bedömer texten känner både pojken och hans värld och förstår ett implicit utelämnande av sådant som pojken vet att läraren redan vet, då visar pojken att han skriver för sin lärare. Trots allt syns en medvetenhet om en annan möjlig läsare genom det direkta tilltalet. Om det istället varit en för eleverna främmande person som de visste skulle bedöma texten, hade kanske motivationen och skrivsättet varit annorlunda, positiv eller negativ. Utan förförståelse om eleven och hans arbete kan visserligen en osäkerhet över att inte göra sig förstådd ha uppstått hos skribenten. Men pojken kunde ha fått ytterligare en anledning att skriva allt han visste och en motivation att skriva mer utvecklad text. Om det fanns en okänd läsare som inte bedömer för att kontrollera lärarnas bedömning utan för att ge texten en verklig mottagare då kunde det ge en del pojkar ytterligare en anledning att skriva en engagerad, utvecklad och skrivtekniskt fulländad text. Den massmediala diskussionen om att nationella provets texter behöver bedömare som inte är elevernas egna lärare, handlar vanligen om att kontrollera och finna brister i lärarens bedömning

och oftast handlar det om äldre elever än dessa i årskurs 3. Diskussionerna om en okänd bedömare skulle istället handla om skribenternas skrivutveckling (Liberg, 2008; Lorentzen, 1991; Nyström Höög, 2010) och skrivglädje och skulle medverka till att fler elever skriver med sin optimala förmåga.

6.3.2 POJKARNA OCH INSTRUKTIONERNA

Nationella provets instruktioner är omfattande (Skolverket, 2008b) och synliggör olika uppfattningar om prov genom de många instruktioner om hur provsituationen ska hanteras. Skolverket har dels en normativ och opblematiserad syn på prov som funktion, dels en alternativ tanke om prov där en myndighetsröst hörs i förklarande och beskrivande kommentarer och instruktioner, om än implicit. Här diskuterar jag nu instruktioner angående skrivartefakter och begreppet egna ord.

När det står i instruktionerna att provsituationen ska vara "som vanligt" kan det avse två skilda företeelser, dels det eleverna verkligen vanligen gör dels provkonstruktörernas uppfattning om vad som är "som vanligt" i skolan, vilket inte måste vara samma sak. Om pojkar vanligen skriver på dator eller på olinjerat papper så bidrar uppmaningen om linjerat papper att upprätthålla just den förgivet tagna förståelsen men inte den kontext som faktiskt råder i skolan. Om pojkar vanligen skriver sina texter på dator, då är skrivandets svårigheter på flera nivåer samtidigt. Att skriva texter handlar i så fall om meningsskapande, handstil, innehåll, struktur, redigering och om ett helhetstänkande om texter. Calkins skriver om meningsskapande "When our students resist writing, it is usually because writing has been treated as little more than a place to expose all they do not know about spelling, penmanship and grammar" (Calkins, 1995, s. 13). Hur texter skrivs är varierande beroende på artefakten. Motiveringarna som nationella provets konstruktörer grundar sig på för att den narrativa texten ska skrivas för hand medan den deskriptiva texten kan skrivas på dator, kan jag inte utläsa och inte förstå. Inga förklaringar finns i instruktionerna och inte heller ger läroplanstexten eller kursplanernas mål sådana förklaringar. Däremot skriver Ivanič svar på dessa frågor genom sin beskrivning av hur den som skriver "in a specific time and place, in specific conditions with particular resources and technologies at their disposal" (Ivanič, 2012, s. 21). Ivanič menar att när elever skriver i klassrummet i skolan pågår flera aktiviteter samtidigt. "It seems that there is a freedom to move around and consult others or relax while working" (Ivanič, 2012, s. 21), men det gäller inte på prov. Datorer kan vara till hjälp för att få en läsbar text, om handstilen sätter hinder i vägen eller om korrigeringsarna med suddet gör texten svårläst till slut. En text som skrivs på dator kan korrigeras hur många gånger som helst utan att det syns i slutresultatet. Då slipper läsaren se det suddade och omskrivna. Om pojkar vill vara duktiga, kunniga och

kompetenta men inte vara dem som håller på att lära sig så är blyertspennan och suddandet en nackdel för pojkarnas självkänsla och därmed för textens utformning och dess kvalitet.

Skolverkets uppfattningar om prov är alltså flera. Först beskrivs att bedömningar ska ske efter instruktionerna att inte stressa eleverna: "För eleverna ska materialets 'provkaraktär' tonas ner så mycket som möjligt genom att materialet integreras i den dagliga undervisningen" (Skolverket, 2008b, s. 1). På annat ställe står också att provet ska "komma in på ett naturligt sätt i undervisningen" (a.a., s. 1). Det står "[u]ppmärksamma eleverna på att de har god tid på sig att läsa och besvara frågorna" (a.a., s. 11) eller "[l]åt eleverna genomföra skrivuppgiften utan tidspress" (a.a. s. 19). På en helt annan plats i instruktionerna finns, trots det, tydliga tidsangivelser för varje enskild del av provet (Skolverket, 2008b, s. 3). När instruktionerna dels beskriver att elever ska få den tid de behöver dels andra anvisningar som säger emot detta, så blir tudelningen ett faktum. Således beskrivs prov som en företeelse där både stress, hjälp och stöd ingår. I den implicita texten står det, som jag tolkar det, att provet stressar och oroar elever varför man ska tonar ner "provkaraktären" (Skolverket, 2008b, s. 1), vilket visar att det finns mer än ett sätt att förstå vad ett prov gör med prestationerna.

Ett exempel till på dubbla uppfattningen är kommentaren med rubriken Tal och samtal "[v]iktigt att understryka är att det är elevens *vardagliga* sätt att uttrycka sig som prövas här" (Skolverket, 2008b s. 5). Ordet vardagliga är kursiverat och poängteras därmed. I provinstruktionerna finns angivet att den ena delen ska besvaras i ett särskilt svarshäfte med blanketter. Andra uppgifter ska besvaras genom att eleverna skriver sina svar på ett linjerat papper. När instruktionerna kräver text på linjerat papper (Skolverket, 2008b, s. 19) ger det signaler att det nationella provet ska utföras på ett entydigt och enhetligt sätt och att likvärdighet råder i hela landet. Under rubriken "Provens syfte" står det att provet ska vara "ett stöd för lärarens bedömning av elevens måluppfyllelse" (Skolverket, 2008b, s. 1). Här läser jag uttrycket, ett stöd, som att provets resultat tillsammans med lärarens bedömning är det underlag som utgör elevens hela resultat i en formativ bedömning av vad eleven behöver framöver.

Här står Skolverkets (2008b) olika uppfattningar om hur prov besvaras och de står helt tydligt i varandras motsättning. Det är det specifika och det vardagliga på var sin sida som är det problematiska. Att på detta sätt visa provets dubbla funktioner, ger nya frågor. Om provet ska vara summativt eller formativt, om provet ska fungera för elevernas utveckling eller endast för lärarnas kontroll, är egentligen den frågan som provkonstruktörerna visar en kluvenhet inför.

I ett sociokulturellt kunskapssökande med ett processororienterat arbetssätt är provets sätt att skriva en enda gång både ett ovant och, troligen, ett omöjligt

sätt att arbeta. Om det vanliga arbetssättet är att först göra en skiss i form av en tankekarta, sedan diskutera detta med någon, få respons, för att därefter med hjälp av sin tankekarta skriva en preliminär text som slutligen byggs ut både utifrån och inifrån, så är provets konvention ett ovanligt skolarbete. För att kunna kallas en färdig text behövs också samtal och respons med läsare. Om detta är det vanliga skolarbetet då kommer provets instruktioner och dess underliggande konventioner vara helt främmande för eleverna. Bedömningen av pojkarnas skrivkompetens utgår inte från samma tanke som där texterna har tränats. Pojkens kompetens att skriva blir alltså avhängig lärarens undervisning i förhållande till det provet mäter vilket kan resultera i en avsmalning av möjliga scenarier för undervisning. Provets konstruktörer önskar en vanlig skrivstund i skolan, men ger instruktioner som begränsar både lärare och elever från det vanliga skrivandet i skolan beroende på hur det vanligen går till när eleverna skriver i skolan. Då placerar sig texten på en för skribenten inkorrekt bedömningsnivå. Att pröva hur en människa skriver vid ett enda tillfälle är inte att skapa sig en uppfattning om den människans skrivkompetens i ett vidare perspektiv. När en text skrivs av en människa utan samtal i grupp, då kan det bli en sämre text än den skulle kunna vara genom den samlade kompetens som gruppen utgör (Ivanič, 2012).

I instruktionen för båda de återberättande texterna uppmanas eleverna att skriva med sina egna ord (Skolverket, 2008b, s. 81). Om det kan kallas elevernas egna ord när det är provets vokabulär som eleven skriver av från tavlan, är en fråga eftersom bedömningen ska ske utifrån krav på minst tre interpunktioner, minst tio för eleven välkända innehållsord samt ett antal formord. I instruktionen står att för eleven välkända ord ska användas. Det kan betyda att ord som eleverna skriver ska vara ord som de förstår. Men det kan också betyda att ord som inte var väl kända före provet kan inte räknas som för eleven välkända ord. Att tänka så om lärande ger vid handen att provet inte ses som ett lärandetillfälle utan som en bedömning av elevens ordförråd och förståelse före provet startade.

Ytterligare en anvisning kommer på slutet av instruktionerna; ”Uppmana dem att läsa sin text högt eller tyst för sig själva för att avgöra om de behöver göra förändringar eller om de är nöjda med innehåll och form” (Skolverket, 2008b, s. 19). I klassrummet, där alla sitter och skriver sina texter, kommer en del att läsa sin text högt för att avgöra om något behöver ändras i innehåll eller form. Det kan inte utläsas i materialet om så skett, men det är ytterligare en instruktion som visar en diskrepans mellan den förväntade och den utskrivna uppfattningen om arbetet i klassrummen när det är prov.

När instruktionerna ger rådet till lärarna att respondera texterna genom att färgmarkera med en överstrykningspenna exempel på bra delar i elevernas texter, så är det motsatsen till att markera fel, normbrott eller annat negativt. Att visa hur en text kan förbättras genom positiva responser vore ett inslag av

lärande även på ett prov. Det goda rådet känns som en inspiration till ett samtal om texten, som är en viktig detalj i textkonstruktion.

6.3.3 POJKARNA OCH SKRIVTIDEN

Ytterligare ett exempel på Skolverkets dubbelhet är att instruktionerna dels beskriver (Skolverket, 2008b) vikten av likvärdighet i provgenomförandet för deltagande elever dels att lärare ska ge elever den hjälp de brukar ge och att var och en ska få den tid de behöver. Tid är en svårighet att hantera och ska därför diskuteras.

Att skriva är en komplicerad och månghövdad kompetens som behöver lång tid för att fulländas. Om skrivkompetenser ses som ett pågående arbete kan inte skrivande utföras vid ett enda tillfälle, inte heller utan att bearbetas, samtalas om och revideras, har jag redan skrivit tidigare. Självklart ska en text bearbetas både skriftligt och mentalt över tid, inte snabbt som det förutsätts på prov. Det resultatet blir inte skribentens hela skrivkompetens, eftersom tioåringars skrivkompetenser befinner sig i en utvecklande och föränderlig fas. Detta appliceras på portaltexten i Lgr-11 (Skolverket, 2011a) som slår fast att demokratin är huvudanledningen till att skola finns.

Skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära.

(Skolverket, 2011a, s. 7)

Läroplanens inledning visar att det viktigaste i skolans uppgift är att skapa medborgare som vill lära sig och som bygger sitt tänkande på demokratiska värderingar om varje människas egenvärde. Var och en behöver kunna läsa och skriva för att kunna vara en självständigt agerande människa.

Det är inte tiden som är rättvisan. I instruktionen står det att om en elev vill fortsätta skriva sin text en annan dag går det bra, men bedömningen sker på den ursprungliga texten. Här finns inget som säger att eleverna ska få veta detta innan de skriver sina texter. Om eleverna är vana att bearbeta sina texter både en och flera gånger så skiljer alltså provtillfället ut sig som ett undantag. Hur en text som inte är färdig bedöms kan beskrivas som den skoltanke om tid som säger att skrivtiden ska vara begränsad på ett prov. Ivanič beskriver (2012), att tiden för skrivande används på ett mer responderande sätt i vardagslivet.

Hur klassificeras en text som "ursprunglig" (Skolverket, 2008b, s. 20)? Är det efter första utkastet eller när lektionen är slut? Är det något annat som ger definitionen på ursprunglig? Garme skriver om bearbetningar att först i "textens slutversion ska också formfel, stavfel och skrivfel korrigeras" (2010,

s. 45). Om texten ska bedömas som om den första texten är den sista, och det är där samtliga normbrott ska bedömas. Det betyder att eleven bedöms på ett obearbetat råmaterial. Dessutom kan diskussionen om fel och normbrott i texten vara en adekvat fråga här. Hur bedöms fel som stavfel, strukturefel eller andra fel som skribenten kan ändra vid bearbetningar av sin text? Den här bedömningen verkar vara anpassad till en annan tanke om lärande.

Kvalitén ska bedömas på texter som fått skälig tid och lämpligt utförande. Elever behöver olika lång tid, anger provets instruktioner. Det skulle kunna betyda att eleven kan ges olika lång skrivtid. Att skriva, förändra och förbättra en text är ett kvalitetssignum utanför provets kontext. Tid som faktor i skrivandet är essentiellt men uppfattas olika. Tid (Ivanič, 2012; Burgess & Ivanič, 2010) ger många signaler till skribenten. Uppfattningar om vad som är en lång eller en kort tid för skrivande kan variera, men lång tid signalerar att något är viktigt medan kort tid är stress. Tiden kan representeras av klockan på väggen, ringsignalen i skolhuset, tidpunkten på dagen. Tiden påverkas av det som sker i rummet, vem som kommer in eller går ut genom dörren och vad som väntar efter det att skrivandet är klart. Tiden är essentiell för skrivandet (Ivanič, 2012). Hur lång tid en text tar att skriva beror på flera nivåer av anledningar och tiden är en viktig aspekt på skolarbete. Det går fortare att skriva ett sms än en avhandling. På nationella provet ges två olika instruktioner om tiden, dels att samtliga elever ska få den tid de behöver, dels att det finns en rimlighetsnivå på hur lång tid uppgiften får ta i anspråk. När eleven funnit ett intresse i skrivuppgiften kan det ta lång tid att skriva enbart för att det är så intressant (Ivanič, 2012, s. 21). Prov ska genomföras på en viss tid, mer intressant får det inte vara. En annan tanke kan vara att olika tidsåtgång skapar en svårighet i att likvärdigt bedöma elevens kompetens.

I provsituationen är tiden hela tiden närvarande. När instruktionen skriver att eleven gärna får rita en bild står det inget om att den bilden inte ingår i bedömningsunderlaget. Det vet inte pojken när han ritar och skriver. När han beslutar sig för att använda tid på provet för att rita, har han inte information om vad som kommer att gagna honom bäst. Att inte ge hela instruktionen till den som ska genomföra ett prov är en fråga om etik och moral som jag anser att Skolverket borde hantera på ett bättre sätt.

Den egna texten blir en text som kan utvecklas utifrån elevens fantasi eller egna upplevelser och liksom på tidigare erfarenheter av textarbete. Pojkarna visar också kompetensen att skriva en hel berättelse från början till slut och att hålla berättelsens trådar i huvudet utan att först skriva en skiss eller att samarbeta med någon. Detta är kompetenser som inte mäts på provet men som tydliggörs och uppstår genom provets krav på ursprungstext.

Provtexten ska slutligen lämnas in i sitt första utförande, det vill säga utan att vara bearbetad eller omskriven. Även om en skrivprocess är det vanliga arbetssättet så ska bedömningen göras på den allra första texten som pojken

skriver. Möjligheten att skriva om, skriva till och göra mer av sina texter som finns i vanliga fall ska inte påverka bedömningen på provet, skriver provkonstruktören. Trots att man på annan plats säger att eleven ska känna sig trygg med att skrivandet ska ske så som det vanligen fungerar i skolan, ges motsägande instruktioner. Jag ser en motsägelse mellan skolans vardagsverklighet och den normativa synen på vad ett prov är, men inte vad provet skulle kunna vara. Det finns en förståelse att ett prov kan visa läraren var problemen, som annars undgår läraren, finns. Provet borde använda en förståelse för att processinriktat arbetssätt ger en god möjlighet att bedöma skrivkompetenser hos elever som just börjat skriva längre texter och låta elever skriva färdigt sin text.

6.4 Analyser på tvären

Att en avhandling handlar om pojkars skrivkompetenser är att skapa nya frågor. Analyserna har gjorts med flera vetenskapliga traditioner som grund, det vill säga på tvären. Genom att läsa, beskriva, analysera och tolka pojkarnas texter ur flera perspektiv kan fler kvaliteter upptäckas. Om jag håller upp ett äpple och tittar noga på det, då ser man ena sidan och, om man har tur även skaffet, men flugan och baksidan syns inte. Om jag tar ett bett ur äpplets baksida så syns det inte från framsidan. Om jag håller sidan med bettet så det syns, upplevs eventuellt äpplet annorlunda, minst en ny dimension läggs till bilden av äpplet. Att se äpplet, eller pojktexten, från flera perspektiv ger analysen fler dimensioner. Texterna får minst lika många dimensioner som antalet analyser. Pojkar skriver och stavar inte bara fel, och är inte bara inkompetenta skribenter som den massmediala bilden ofta gör gällande. Mitt syfte var att söka skrivkompetenser som pojkarna har i de texter de skrivit på nationellt prov och utifrån detta syfte har jag redovisat resultat.

Jag läser i massmedier om pojkarnas dåliga provresultat, och uttalanden om pojkars låga prestationsnivå. Min undersökning likväl som de metoder jag använt för att genomföra den, visar att beroende på vad man mäter får resultatet sitt utfall. Resultaten speglar att det vi kan utläsa som pojkars kompetens egentligen beror på och är avhängigt vad som fokuseras i frågan. Mina analysmetoder och tolkningar visar pojkars kompetenser utöver provets mätningar. Tack vare analysernas mångsidighet kan pojkarnas textkompetenser synliggöras från flera perspektiv och texterna kan därmed tolkas som kompetenta.

Om grundskolans elever skrev sina texter med datorn och använde datorernas stavningsprogram skulle texterna kunna läsas med ett innehållsligt fokus i stället för fokus på rättstavning och läsbarheten. Om eleverna får den

tid de behöver på provet, möjlighet att skriva om och att förbättra sin text, då skulle texten ge en mer rättvisande bild av varje skribents genuina skrivkompetens. Provet skulle också visa att det finns skrivkompetenser av varierande slag och genom att uppmuntra dessa, ge tid och få använda de skrivartefakter som den enskilde individen behöver, så skulle fler kompetenser hos elever komma fram.

Om ett historiskt perspektiv anläggs på att skriva så kan konstateras att när barn på 1960-talet skrev texter så var det inte så ofta hela texter, utan vanligen enstaka ord, korrekt stavade, i långa listor ofta avskrivet från tavlan, ungefär fram till årskurs 3. Gibbons (2010, s. 80) konstaterar att det var mycket enklare att kallas för litterat då eftersom inläringen krävde mindre och konstaterades, i ett visst skede, som avslutad. Om eleverna då skrev egna texter var dessa ordfattiga och i relation till läsebokens texter (Leimar, 1974, s. 12 -13; Liberg, 1993/2006). I dag, däremot, förväntas eleverna i årskurs 3 klara av att både formulera sig väl, göra interpunktioner korrekt, skriva en sammanhållen berättelse med en röd tråd samt en text om hur djur kommunicerar med varandra, dessutom på ett prov. De ska hantera texter med helt ny information som eleven fått läsa eller fått berättad för sig alldeles nyss. Dessutom ska texten som eleven producerar vara välskriven, ha en inledning, ett mittenparti där händelsen får sin kulmen och slutligen en avslutning, och det mesta ska vara korrekt stavat. Eleverna som skriver nationellt prov ska skriva utifrån en helt ny kravnivå än den som förelåg under de två första skolåren (Liberg et al. 2010, s. 245). Även Berge (2007, s. 60) beskriver att samhällets krav på att behärska skriftspråket, både som läsning och skrivning, har skärpts betydligt på endast en generation. När Dewey (1916/1999) skriver att kunskap som barn får i dag ska vara till för det liv de lever i dag, mer än för det liv som de kommer att leva sedan, då kan skriva vara en del av den tanken. Det eleverna ska klara av att uttrycka i skrift ska vara skrivet så att andra förstår och kan ta del av innehållet eftersom den skrivna texten förväntas bli läst av någon. Att förstå att någon läser ens text är början på den långa kedja av händelser det krävs för att lära sig skriva och för att bli en skrivande människa.

6.5 Implikationer för framtiden

Hur texterna på nationella provet kommer att se ut i framtiden kan jag inte förutspå, inte heller hur provet kommer att utformas i framtiden, men under den här rubriken blickar jag ändå framåt. Först reflekterar jag över förändringar som skett på provet sedan materialet samlades in år 2009, det finns också en reflektion över hur provet skulle kunna bli användbart i klassrumsarbetet. Sist några reflektioner över möjligheter i framtiden.

När avhandlingsarbetet började fanns återberättandet på nationella provet för att bedöma elevers läskunskaper. Jag har beskrivit problemet och förändringen kom därför att återberättandet flyttats från läsande i den förra läroplanen till talande och samtalande i Lgr-11 (Skolverket, 2011a). Det visar en förskjutning i uppfattningen om återberättandets funktion såtillvida att det numera ses som en del av samtalet i stället för en del av läsandet och skrivandet. Den förflyttningen gör skolans skriv- och läskultur tydligare.

Jag har också analyserat rubrikerna på de texter som eleverna ska skriva på nationella provet. Att ge rubriker till texterna har tagits bort från provet och idag får eleverna skriva sina egna rubriker. Det är helt i linje med hur jag tycker att en rubrik ska användas. Den ska skrivas sist och är en typ av sammanfattning och en varudeklaration på texten.

Likaså har jag diskuterat instruktionen att vissa ord ska skrivas upp på tavlan och ifrågasatt den komplicerade processen som behövs för att klara av att söka information på tavlan och återföra det till sitt eget papper. Idag är detta borttaget och istället finns orden i en separat ruta i elevernas häfte. Det är en väg till bättre texthantering.

I de 898 pojktexterna finns det ett fåtal texter som är skrivna med skrivstil. När Lpo-94 (Skolverket, 2008a) kom, långt före det nationella provet, fanns kursplanemålet: Att skriva med god handstil. Detta ledde till diskussioner bland lärare om ordet handstil betydde att texta eller om det betydde att skriva med skrivstil eller om det bara betydde att skriva läsligt. I Lgr-11 (Skolverket, 2011a) har detta bytts ut till: Att skriva läsligt för hand, vilket är tolkningsfritt. De flesta pojkar har skrivit sina provtexter för hand, textat, det vill säga, de har inte använt skrivstil. Många elever skriver dagligen texter på dator men då kan texterna inte bedömas enligt målet att skriva läsligt för hand. År 2009 avstod Skolverket från att bedöma detta mål, trots det finns instruktioner hur texter i olika genrer ska skrivas, vilket visar en skillnad i hur textgenrer uppfattas. Anledningarna kan dels vara ett praktiskt hänsynstagande till datortätheten i skolorna, dels att datorerna inte blir ett speciellt verktyg som bara får användas som renskrivning av texter. Att skriva med ordbehandlingsprogram och ha en möjlighet att kontrollera är det normala skrivsättet. Datorerna är i skolan för att delta i och för att höja nivån på allt skolarbete även vid prov. Pojkarna skriver redan i dag mer och bättre texter på dator än för hand, även om det inte mäts på nationella provet eller på PISA (Skolverket, 2013).

Det fåtalet pojkar som har skrivit på dator har gjort det tillsammans med en vuxen. Det är företrädesvis elever med svårigheter av något slag som fått möjligheten att skriva på dator vid här provtillfället skriver Hagberg-Persson (2010). Stödfunktioner som datorer ska inte enbart vara till för dem som inte klarar av att genomföra arbetet på egen hand. Jag anser att datorer i skolan såväl som på fritiden ger skrivandet en stark position. Pojkar skriver allt mer

på datorer, mer än för hand med blyertspennan. Hur skrivandet i framtiden ser ut det vet naturligtvis ingen ännu, men det är inte en vild gissning att det handskrivna kommer att bli en raritet, en omodern företeelse, precis som hållristningar eller reservoarpenan är i dag. Därmed kommer de lärare som vuxit upp med datoriserat skrivande inte heller att ha kompetensen att läsa och bedöma handskrivna texter. Troligen kommer skolan att i allt högre grad vara utrustad med datorer för allt fler elever, förhoppningsvis alla. Tekniken kommer att ge elever tillgång till datorer som skrivverktyg, för kunskapssökande och som konfirmerande av kunskap, det vill säga även som arbetsredskap på prov.

I den massmediala diskussionen sägs att pojkar inte kan skriva. När skolans resultat diskuteras utifrån kön och där pojkar som grupp sägs ha sämre resultat än flickor som grupp, då uppstår en diskussion om varför pojkar är sämre än flickor. Det kan vara både en surpris och ett självklart konstaterande. Om det istället för gruppen pojkar handlar om individer av pojkar så är en del bättre och andra är sämre. Ett annat sätt att förklara resultaten är att finna andra som kan ställas till svars för det uppmätta resultatet, exempelvis de kvinnliga lärarna, som ibland anses göra val utifrån sina intressen som sägs vara annorlunda än det pojkar kan tänkas vilja ha eller har behov av. Dessutom kan pojkars skrivkompetenser problematiseras ur ett kunskapsperspektiv. Är det bättre att kunna stava rätt än att kunna göra en bra narrativ?

De kompetenser som pojkar innehar bedöms inte, det pojkar inte klarar är det som bedöms. Prov, särskilt nationellt prov, blir ett sätt att dokumentera lärare och elevers sanningar om språket. Det finns fler kontextbundna delar i provkontexten som behöver dekonstrueras, vilket också Lundahl (2009; 2012) anser. Han ser flera anledningar till de nationella provens utökade plats i den svenska skolan och att anledningarna förändras över tid. Från början beskrivs proven kunna ge grund för lokal utveckling och en kontroll för nationell likvärdighet av skolans arbete. Idag är de en kontroll av lärare och av elevers kunskapsutveckling samt ett instrument att jämföra skolors resultat i en rangordning.²³

När Lundahl (2009) delar upp skolarbetet i färdighetsdiskurs och i kreativtetsdiskurs visar han att det som bedöms på nationella provet är en komplicerad och flerdimensionell företeelse. Betyg sätts inte i årskurs 3 varför bedömningen av prestationerna skiljer sig åt i jämförelse med andra årskursers nationella prov. I provet för årskurs 3 borde bedömningen vara till för lärande, en formativ bedömning, en vägledande reflektion inför elevens synliggjorda framåtsyftande utveckling av det provet mäter. Ivaničs båda

²³ Siris. tillgänglig på Internet: http://siris.skolverket.se/apex/ris.rapp_param_amnesprov.ap3 liksom på http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&p_verksamhetsar=2012&p_m_kod=&report=gr_ap3

modeller för texter, dels (2004) lökskalsmodell och dels den reviderade modellen (2012), ger vid handen att provets texter och pojkarnas texter är sammanlänkade i en helhet av sociokulturella lager där pojkarnas texter ska bedömas på ett prov utifrån den sociokulturella tanken om hur elever, även pojkar, lär sig att skriva över tid.

En fråga som behöver diskuteras här i slutskedet av avhandlingen handlar om hur kursplaner och det nationella provet kommer att påverka skolornas undervisning i framtiden och hur målen påverkar pojkarnas skolgång. Det finns anledning att tro att målen för årskurs 3 (Lundahl, 2009) är skrivna för att de ska vara mätbara och utvärderingsbara, och nationella prov verkar ha kommit för att stanna. Lundahl anser att dessa prov mer bekräftar lärarens egen bedömning av elevprestationer när lärarna svarar,

...att de i runt 75 % av bedömningarna får en bekräftelse genom de nationella proven (...) Utmaningen ligger snarare i att veta vad man ska göra för att förbättra elevernas resultat.

(Lundahl, 2009, s. 191)

Målen kunde ha skrivits annorlunda om de inte var avsedda som utgångspunkt för nationella prov. I framtiden kommer kunskapen om texter och förmågan att använda texter på mer än ett sätt att vara en efterfrågad kompetens. Detta kommer pojkar att träna eftersom det blir en självklar och gedigen kompetens även utanför skolans kursplaner. Å andra sidan är framtiden oviss att spå, säger framtidsanalytiker.

Nationella provets texter har lästs av samtliga elever i en och samma årskull. Det finns i dag få texter, varken tryckta eller digitala, som får så stort genomslag hos en årskull elever som just de texter som ingår i nationella provet. Provets texter skulle kunna vara de gemensamma minnenas texter och skulle kunna användas för fler ändamål. Dessutom kommer dessa texter att bli identitetsmarkörer i relation till andra människor i samma ålder och avgränsande gentemot andra åldrar eftersom både äldre och yngre kamrater har läst andra texter på proven. Det kan bli en texthantering att undersöka i framtiden. Att se provtexterna i ett sammanhang av kanon vore att ge dem ett längre liv och en genomslagskraft som de initialt inte var avsedda att bli. Därför är det viktigt att texterna även i fortsättningen är av hög kvalitet.

Till detta behövs lärare som förebilder, liksom relevanta förväntningar och krav samt väl genomförda prov som stödjer alla, pojkar som flickor, att lyckas i skolan. Om provet visar att pojkars kompetenser att skriva inte är det som bedöms behövs kunskap om det pojkarna kan. Det är inte lätt att vara pojken som gärna vill skriva och som redan kan skriva ganska bra men som inte får relevant stöd för det goda skolarbete de faktiskt utför. Eller att inte heller få lära sig hur texter kan förbättras utan bara får veta att pojkar inte kan skriva. Resultatredovisningen från nationella provet beskriver att pojkarna stavar

relativt illa och att pojkarna inte gärna skriver om sådant som de inte gillar. De skrivkompetenser som pojkarna visar värderas inte eftersom dessa kompetenser inte är kunskapsmål i kursplanerna, som provet ska mäta emot. Pojkarnas utvidgade textkompetens bör tas tillvara så att pojkarna får uttrycka sina kunskaper och reflektioner. Pojkars kunskaper måste komma fram, därför är de specifika kunskapsmålen viktiga reflektioner. I pojkarnas identitetsbyggande som personer med en skrivande identitet (Ivanič, 1998) behöver de skrivkompetenser som pojkar besitter också vara en del av det som bedöms och lyfts fram som viktiga och reella kunskaper. Läroplaner förändras över tid liksom kursplaner och de mål som krävs för att elevers kunskaper ska betraktas som godkända. Den dolda läroplanens uppfattningar om pojkars skrivprestationer är att pojkar är sämre än de i verkligheten är. Också den offentliga diskussionen gör gällande att pojkar inte når målen i tillräcklig omfattning. Men jag vill göra gällande att pojkar kan skriva texter med välvalda skrivkompetenser men också att pojkar har rätt till undervisning, del av tiden och del av lärares samtalande om elevernas texter. Pojkar behöver undervisning, tillit, samtal och förväntningar. Pojkar och deras texter behöver synliggöras i utbildning av lärare för de yngsta eleverna. Lärarutbildningen ska självklart fokusera skrivundervisningen så att den tillfaller, expanderar och möjliggör även pojkarnas behov.

I ett möjligt framtida projekt skulle bedömningarna av prestationer på prov vara intressanta att studera, liksom hur de nationella proven påverkar undervisningen om skrivande både i skolorna och på lärarutbildningarna. Hur och vad visar lärare de bedömningar de gör? Lärare gör en del markeringar, skriver anteckningar och noterar inför framtiden i de pojktexter jag har arbetat med, men dessa anteckningar har jag valt bort i det här arbetet. Vad lärare skriver och vad ska det användas till samt vilken bedömning dessa anteckningar representerar, skulle jag vilja undersöka vidare. Hur lärare anser att elevernas framtida prestationer kan förbättras av de bedömningar som provet kan ge är också en fråga jag funderar över. Min intention skulle då vara att studera lärares bedömningar och undersöka hur pojkarnas skrivande utvecklas med undervisning om skrivande, respons och vägledande bedömningar (Fletcher, 2006). De prov och elevsvar som finns i arkivet i Uppsala skulle jag gärna återkomma till för att läsa och analysera fler texter och söka fler kunskaper om pojkar, skrivande och om lärares bedömningar av dessa.

Syftet med avhandlingen är att bidra med kunskap om pojkars skrivande. Jag har utvecklat ny kunskap om pojkars skrivande och om hur dessa kan analyseras och avslutar avhandlingens arbete med förhoppningen att detta kan ge någon inspiration att fortsätta att undersöka pojkars kompetenser i skolan.

7 Summary in English

Boys do know how to write!

Writing skills on Sweden's grade 3 national exam in Swedish

The title of this dissertation, "Boys do know how to write!" refers to the media's discussion on male students' writing skills as assessed by their schools. This dissertation bases itself on a sample selection of texts that ten-year-old males wrote as part of the national exam given throughout Sweden in spring 2009 for year 3 students in the school subject Swedish. I chose to examine texts written by males without making comparisons to texts written by females. Males are always identified as the group of students who are assessed as performing the worst whenever school achievement is assessed, both nationally and internationally. When grouping is done using other parameters, based on social, economic, or linguistic factors, other patterns emerge. Because young males are not a uniformly defined group, using gender as the only factor by which to group school performance is very misleading. Yet it has come to be viewed as a given that male performance in school is worse than female performance. Here, I have not contrasted male and female text production, but have instead chosen to examine male texts in terms of demonstrated writing skills. My intent is to analyze these texts without a comparative group of texts. I demonstrate in my work with the text samples used here that young males can write, given that they are evaluated on the content and skills seen in their texts.

I have read and analyzed the text samples using other assessment criteria than that of the school curricula, syllabi, and national examinations. I selected about 900 texts written by 231 young males as part of Sweden's year 3 national exam in Swedish. These young males wrote texts within different parts of the exam, and the sample reflects this: the exam contained two parts which required students to re-tell the given text, used to assess student reading skills, one part which involved creating a narrative, and one part which involved creating a descriptive text. Not all of the young males represented in my sample texts wrote all four of these text types; the sample texts however contain about 900 texts written by 231 young males. Some of these texts are very brief, less than a few words long, and while most are around 50 words

long, there are a few texts in the sample containing over 200 words. These texts were written in many different schools, and this affects both writers and texts. There are many explicit and implicit rules and traditions that govern the individual texts in the sample. Therefore this dissertation takes the function of examinations into account, and their limits for determining writing skills.

My overall aim is to increase the knowledge and understanding of young males' writing skills by describing, analyzing, and interpreting the sample texts taken from the 2009 examination in Swedish given to grade 3 students in Sweden.

I define my purpose as follows: What writing skills were seen in grade 3 male texts written during Sweden's 2009 national examination in Swedish?

7.1 Theoretical Framework

My reading of the sample texts was done in the context of both the instructions and the primary text selections the students would read and respond to, in order to see "the big picture" (Ivanič (2004, 2012)). The various texts, which appear in the context of the national exam, including syllabi and instructions as well as the students' produced texts, interact in a variety of ways, as seen in Ivanič. Working with texts in a specific context demands a theoretical framework such as Roz Ivanič's (2004, 2012), which allows for creating a broad holistic perspective regarding writing skills. Ivanič's describes writing as being part of a socially situated and situationally conditioned phenomenon. I use Ivanič (2004) as my theoretical foundation: writing is divided into four fields (Figure 1) which mutually influence each other, with the text in the center and multiple levels of influence surrounding it. Ivanič describes writing as being situated on several levels, not only within the teaching environment, in a classroom with individual students, but also within society at large. Ivanič (2004) states that writing should be treated as a phenomenon which takes place on several levels simultaneously. Ivanič (2004) also states that the researcher should be involved with the cognitive process in which writing takes place. This was a dilemma within this current work, because the sample texts were written in many different geographical locations across Sweden without my presence. I attempted, therefore, to create a framework based on Ivanič's model, which I used for part of the thesis (Figure 2). I placed my analysis of the approximately 900 sample texts as a metafunction in order to see how Ivanič's theory could be applicable here.

I found that Ivanič (2012) shifted position on the need for the researcher's presence. Writing was instead now to be viewed as a simultaneous and interactive process involving all levels, to allow for analyzing texts without the requirement of specific textual parameters. Ivanič (2012) no longer makes any clear distinctions between text, writer, and surroundings. Instead, time,

people, space, writing tools, and the reason for writing a specific text all affect the text itself (Figure 4. Ivanič (2012, p. 23) on p. 47 in this thesis)

In Figure 4, Ivanič now portrays the center of the figure as a coherent and comprehensive portrait of writing and its contexts. Using Ivanič (2004, 2012), particularly the layered-onion model, writing can be viewed from several different perspectives. The outermost layer contains society. Here, this would include curricula and syllabi, which state clearly defined goals for working on student writing skills within the educational system. These indicate the educational system's goals of students achieving easily quantifiable targets along the lines of linguistic accuracy, and do not always reflect the content of the examinations. In the national exams, the sections, which involve written production often, are assessed on grammatical knowledge, not content. The instructions correlate poorly with what is actually assessed. The sample texts analyzed in this dissertation were written under conditions, which assume identical instruction across the school system. The sample texts could well have been written under circumstances quite different from their normal classroom instructions and expectations regarding written production. Context affects writing, and the writing seen in the samples is written in a different context than students' classroom writing (Lorentzen 2009). The concept of literacy is of course also important within this thesis. By considering text from a broader perspective, the sample texts can be viewed as intertextual (Aamotsbakken 1997) and as genre-resistant (Gibbons 2006).

7.2 Method

This thesis uses sample texts taken from national examinations that were collected by the National Education Agency from schools throughout Sweden, to document test scores. They are archived in Uppsala, Sweden. The instructions for teachers contain information on how to separately archive the examinations: in sets based on the birthdates of students, divided into birthdates falling within four-month periods. In October 2009 the archive contained over 500 registered and anonymous texts. I do not know the origins of the texts, the names of the students, or the names of their schools or communities. I selected texts written by males, read through them, scanned them into the computer, and then transcribed all handwritten texts into digital texts, following Kress (2011) to allow for easier analysis.

As a primary school teacher, I have taught the youngest student groups to read and write. As a university teacher, I instruct student teachers on how the youngest students learn to read and write. My research now focuses on texts written by ten-year-old males. My preconceptions of the sample texts used here come from my experiences as a teacher, from reading many texts by young writers in the past, and from my own interest in writing. These ten-

year-old males' own understanding of what a text is also plays a role here, as does their understanding of what it means to write a text as part of an examination, something perhaps unfamiliar to them. Gadamer (1997) uses the concept of prior understanding as part of his hermeneutics-based approach, which I take into account here. I also use Gustavsson's (1999) theoretically grounded approach of close reading, as close reading is required for the sample texts used here.

The national examination's assessment criterion for written production specifies a certain amount of correctly spelled words and correct punctuation. There is also the expectation that a narrative text requires a specific form, and that a descriptive text "is not a story". No other aspects of writing are included in the assessment criteria.

Heilä-Ylikallio notes in his dissertation that it takes time to become a writer. The ten-year-old-boys who wrote the texts contained in my sample are relatively new writers; learning to write begins before ever entering school, and continues for some time. Entering school is not necessarily synonymous with the beginnings of mastering writing (Barton and Hamilton, Ivanic 2000; Liberg 1993/2006; Björklund 2008). Most children want to write, even if specific letters cannot be deciphered (Björklund 2008). Typically, children first learn individual letters, followed by stories. Reichenberg writes that "...when the children in year 3 then seriously encounter factual texts, empathy becomes difficult, because these texts generally do not have the same narrative moves. Factual texts consequently placed greater demands on active involvement from the student's side" (2006, p.214) This type of text, according to Reichenberg, is less often used in the classroom, and is therefore more unfamiliar as a text genre, but nevertheless appears and is tested on in the national examinations in Swedish for year 3.

7.3 Results

There are multiple results of this thesis, and the results have therefore been placed under headings, which refer back to the national examination and its design: re-telling texts, descriptive texts, and documented skills. Because the sample texts belong to different genres, the analysis performed on the texts is adapted to the respective genres. The sample texts indicate several different approaches to writing; moreover, the texts are written differently depending on the genre, and this led to differences in the analyses. Multimodal markers appear throughout the sample texts, and these markers indicate aspects of writing that the male students are unable to address or simply want to write a different way, for instance, use capitalization (Merchant, 2005).

The instructions for re-telling texts, which include "draw a picture of being happy" also open up for the analysis of image use. I found that the images are

generally connected to the context of the written text. The images reinforce, explain, or narrate. They both expand the text and the actual writing of the text, although sometimes the images serve merely as illustration. The images can be perceived as childish. There are only a few images in which I can find no connection to the written text. One male student drew slightly outside the specified space. Images occur only in the section of the exam involving retelling a text, where there is a designated space for images. Images are a known phenomenon to young males, and they know how images can be used.

The narrative texts have been analyzed based on their headings, which are taken from the examination designers and from writers, and involved various types of characters, and questions such as “describe the story”, and “who is the narrator” (Plug 1968/1971). I found that intertextuality (Aamotsbakken 1967) is largely present as code-switching of various types. How the narrative texts end, how certain words are used by the male students in the sample, and metaphors appearing in the texts are also examined here. To some extent certain spelling variations are analyzed. In the descriptive text samples, the analysis began by examining whether these sample texts actually were descriptive, using Labov’s (1972) analytical framework. There is also an analysis of spelling here, involving a few words and phrases with new meanings.

7.4 Discussion

Young males’ school performance has been discussed in all PISA countries; young males consistently perform worse than the group they are compared to in accounts of national examinations (Hagberg-Persson, 2012). Discussions might be about national examinations per se, but ultimately are about what the examination is allegedly measuring. Curricula determine the knowledge that students are expected to have and which will be assessed using examinations. In these discussions, what young male students can accomplish outside the bounds of the national examinations is never discussed. The intent of my work here, based on my analyses, is to contribute to the knowledge and understanding of young males’ writing skills. Genre competencies are an area that is part of the national examination, but the national examination does not assess these competencies. My discussion here will therefore examine some of the specifics of the national examination, which can influence perception of young males’ performance.

The results of my analyses are that student results will vary based on what is measured and on how that is discussed and problematized. I find here that the young male students who wrote texts in my sample have a wide variety of writing skills that are not part of the assessment of national examinations or

are part of the education system's curricula. Writing production for students in Swedish primary schools needs to be re-addressed and examined from the perspective of what are to be considered important writing skills in the future, instead of only focusing on comparisons with other nations. These eventual discussions should also examine how the educational system's literacy practices are influenced by the content of national examinations, and on what curricula emphasizes in terms of assessment. Does the curricula contain the essential elements young male students need in their written production in and outside of the classroom? If the education system only assesses and develops the type of writing the curricula currently states, young males will lose their interest in writing about what they want to and can write about, and will only learn to write as the national examinations demand. To stick to what is safe when it comes to education practice ensures as many students as possible will meet the requirements. But to not assess what is not working results in young male students not being allowed to demonstrate their skills and knowledge.

Referenser

- Aamotsbakken, B. (1997). *Tekst og intertekst: en studie i intertekstualitetens betydning i tre åttitallsromaner av Edvard Hoem*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a reader: the Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arfwedsson, G. B., & Arfwedsson, G. (1991). *Didaktik för lärare*. Stockholm: HLS (Högskolan för lärarutbildning).
- Bakhtin, M. (1952/1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barton, D. Hamilton, M., & Ivanič, R. (2000). *Situated Literacies Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Barton, D. (1994/2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, MA: Blackwell.
- Bazerman, C., & Prior, P. A. (Red.). (2004). *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bearne, E. (2009). Assessing multimodal texts. I A. Burke & R. F. Hammett (Red.), *Assessing New Literacies: Perspectives from the classroom* (ss. 15-33). New York: Peter Lang.
- Berg, E. (2010). 5 Fältstudie: Läsning. I B. Hagberg-Persson, E. Berg, & K. Lagrell (Red.). *Ämnesprov i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3: en utvärtningsomgång* (ss. 29-46). (Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk, FUMS, Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet). Uppsala: Uppsala universitet.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre: med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.
- Berge, K. L., Maagerø, E., Coppock, P. J., Halliday, M. A. K., Martin, J. R., & Hasan, R. (Red.). (1998). *Å skape mening med språk: en samling artikler av. M. A. K. Halliday, R. Hasan og J. R. Martin*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU), og Cappelen Akademisk forlag.
- Berge, K. L. (2005a). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Asen & S. Nome, Landslaget for norskundervisning. *Det nye norskfaget*. (ss. 1-22). Bergen: Fagbokforlaget. Hämtad från <http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf>
- Berge, K. L. (Red.). (2005b). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriflleg*. (KAL-prosjektet). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2007). Perspektiv på skriftkultur. I *Utfordringar for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. (ss. 57-76). S. Matre (Red.). Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Berge, K. L. (2010). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve. *Norsklæraren 4/2010*.
- Berge, K. L. (2011). Kunnskapsløs skoledebatt. I *Minerva 6*. Hämtad från <http://www.minervanett.no/2011/09/06/kunnskapslos-skoledbatt/>
- Bergström, G. (1972). *God natt Alfons Åberg*. (3 tr.). Stockholm: Rabén & Sjögren.

- Bergström, G., & Boréus, K. (2000). *Textens mening och makt Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bernstein, B. (Red.). (1971). *Class, codes and control. Vol. 1, Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge
- Bernstein, B. (1974). Kritisk granskning av begreppet kompensering undervisning. I Loman, B. *Barnspråk i klassamhället*. (s.251–260). Lund: Liber Läromedel.
- Beskow, E. (1941/1980). *Sagan om den lilla, lilla gumman*. [Ny utg.] Stockholm: Bonniers juniorförlag.
- Bettelheim, B. (1979). *Sagens förtrollade värld: folksagornas innebörd och betydelse*. Stockholm: AWE/Geber.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university: what the student does. 2. Ed. London: the Society for Research into Higher Education*.
- Bjar, L., & Liberg, C. (Red.), (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet
- Björkvall, A. (2009). *Den visuella texten multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Björkvall, A., & Engblom, C. (2010). Flerspråkighet och multimodalitet som lärandepotential. I Å. Wedin & N. Musk (Red.), *Flerspråkighet, identitet och lärande: skola i ett föränderligt samhälle*. (s.193–214). Lund: Studentlitteratur.
- Björnsson, M. (2005). *Kön och skolframgång, tolkningar och perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Blåsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Doktorsavhandling, Stockholm : Universitet 2004. Stockholm. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-265>
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgment of taste*. [New ed.] London: Routledge.
- Borgström, E., & Yassin, D. (2010). Tioåringar skriver nationellt prov. I K. Adelman (Red.), *Att bygga broar – kulturella, språkliga och mediala möten* (ss. 25–33). (Nationella konferensen i Svenska med didaktisk inriktning Malmö 18-20 november 2009). Uppsala: SMDI.
- Brandtæg G. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Oslo: Fagboksforlaget.
- Brink, L. (2005). *Bröderna Lejonhjärta*. En receptionsstudie i år 3 (ss.155–201). I L. Kåreland (Red.), *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus I skola och förskola*. Stockholm: Natur och kultur.
- Brink, L. (2009). Bättre läsning och bättre skrivande – men hur? Om grupprocesser och textrörlighet. I M. Axelsson & K. Jönsson (2009), *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola* (ss.114 - 147). Stockholm: Liber.
- Broady, D. (1981/2007). *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-80*. Järfälla: Symposion.
- Bross, H. (1992). *Pölen*. Bromma: Bonnier läromedel.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

- Burgess, A., & Ivanič, R. (2010). Writing and being written: Issues of identity across timescales. *Written Communication*, 27(2), 228-255. Hämtad från <http://wax.sagepub.com/content/27/2/228>
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Butler, J. (1990/1999). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Calkins, L. (1995). *Skrivundervisning*. Mölnlycke: Utbildningsstaden.
- Calkins, L. (2009). *Skriv mer! Skrivundervisning under de första skolåren*. Göteborg: Daidalos.
- Carle, E. (1974). *The very hungry caterpillar*. Harmondsworth: Penguin.
- Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Huddinge: X Publishing.
- Chrystal, J., & Ekvall, U. (1999). Planering och revidering i skolskrivande. I L-G Andersson, A. Lundqvist, K. Norén & L. Rogström (Red.), *Svenskans beskrivning 23* (ss.57–76). Lund: Lund University Press.
- Clark, M. M. (1976). *Yong Fluent Readers*. London: Heinemann.
- Connell, R. W. (1995/2005). *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos.
- Danmarks evalueringsinstitut (2005). *Køn, karakterer og karriere*. EVA Vester Kopi.
- Deseco (2005). *The definition and selection of key competencies executive summary*. Hämtad från <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>
- Dewey, J. (1916/1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dyson Haas, A. (1997). *Writing superheroes. Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. New York: Teachers College Press.
- Dyson, A. H. (2010). Writing childhoods under construction: Re-visioning 'copying' in early childhood. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 7-31. Hämtad från <http://crosscultural.com/documents/Parent%20Family%20Website/7.pdf>
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2002). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Egelund, N. (Red.). (2012). *Northern lights on Pisa 2009: focus on reading*. København: Nordic Council of Ministers. Hämtad från http://www.norden.org/sv/publikationer/publikationer/2012-501/at_download/publicationfile
- Einarsson, C. (2003). *Lärares och elevers interaktion i klassrummet: betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen*. Doktorsavhandling. Linköping: Universitet
- Ekvall, U. (1997). Att skriva en berättelse för jämnåriga: elevers medvetenhet om genrekrav och mottagaren. I G. Håkansson (Red.), *Svenskans beskrivning: SvB. 22 Förhandlingar vid den Tjugoandra sammankomsten för svenskans beskrivning*. (s.67-81). (Svenskans beskrivning i Lund den 18-19 oktober 1996.). Lund: Lund University Press.
- Eliasson, M. (1991). Differenser, identitet och könsroller – kön som frågetecken i psykologin. I *Könsrelationernas betydelse som vetenskaplig kategori* (s.109-133). (Rapport från ett seminarium den 24 och 25 november 1990. Rapport 21 JÄMFO Delegationen för jämställdhetsforskning). Stockholm: Regeringskansliets offsetcentral.

- Engblom, C. (2011). Yngre barns skärmbaserade texthantering. Multimodala texter och nya perspektiv på progression och bedömning. I A. Malmbjer, J. Magnusson & D. Wojahn, *Åttonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Språket, kroppen och rummet – multimodala och digitala perspektiv på lärande* Södertörns högskola 25–26 november 2010. (ss. 35–50). Stockholm: Södertörns högskola.
- Evensen, L. S. (2006). Hvordan ser vi på utvikling av skrivekompetanse? Som stadier, som sprang, som orkestrering? I S. Matre (Red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag* (ss.14–23). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Fairclough, N. (1992/1996). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Doktorsavhandling, Uppsala: Uppsala universitet. Hämtad från <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:169656/FULLTEXT01>
- Fejes, A., & Tornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I R. Fejes & R. Tornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (ss.13–37). Stockholm: Liber.
- Fletcher, R. (2006). *Boy Writers Reclaiming Their Voices*. Ontario: Pembroke Publishers Limited.
- From, J., & Holmgren, C. (2000). Hermeneutik och pedagogik. I *Nordisk pedagogik 20(4)*.
- Fredriksson, U., & Taube, K. (2012). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Furhammar, S. (1997). *Varför läser du?* Stockholm: Carlsson.
- Gadamer, H.-G. (1997). *Sanning och metod: i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Garne, B. (2010). *Elever skriver: om skrivande, skrivundervisning och elevers texter*. Lund: Studentlitteratur.
- Gahrton, M., & Unenge, J. (2000). *Stora boken om Eva & Adam*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- af Geijerstam, Å. (2006). *Att skriva i naturorienterade ämnen i skolan*. Doktorsavhandling, Uppsala: Uppsala universitet.
- af Geijerstam, Å. (2010). Kritisk kausalitet?: En undersökning av kausalitet i texter och frågor i PIRLS-provets informativa texter I J. Magnusson, A. Malmbjer & D. Wojahn (Red.), *Åttonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Språket, kroppen och rummet – multimodala och digitala perspektiv på lärande* Södertörns högskola 25–26 november 2010. (ss.51–60). Stockholm: Södertörns högskola.
- Genette, G. (1997). *Palimpsests: literature in the second degree*. Lincoln, Neb.: University of Nebraska Press.
- Gens, I. (2002). *Från vagga till identitet: hur flickor blir kvinnor och pojkar blir män: [teorin bakom pedagogiken på förskolorna Björntomten och Tittmyran]*. Jönköping: Seminarium.
- Gibbons, P. (2009). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

- Goodman, Y. M. (1996). Revaluating readers while readers revalue themselves: Retrospective miscue analysis. *The Reading Teacher*, 49(8), 600-609.
- Gustavsson, M. (1999). Text och textobjekt. I C. Säfström & L. Östman (Red.), *Textanalys: introduktion till syftesrelaterad kritik* (ss.37–55). Lund: Studentlitteratur.
- Hagberg-Persson, B. (2010). Kapitel 2. Ämnesprovets framväxt. I B. Hagberg-Persson, E. Berg & K. Lagrell, (2010), *Ämnesprov i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3: en utvärtningsomgång* (ss.11-18). Uppsala: Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk, FUMS, Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.
- Hagberg-Persson, B. (2010). Kapitel 3 Fältstudier våren 2009. I B. Hagberg-Persson, E. Berg, & K. Lagrell (Red.), *Ämnesprov i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3: en utvärtningsomgång* (s.19 – 20). (Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk, FUMS, Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet). Uppsala: Uppsala universitet.
- Hagberg-Persson, B. (2010). Kapitel 7 Fältstudie: Avslutande reflektioner. I B. Hagberg-Persson, E. Berg, & K. Lagrell (Red.), *Ämnesprov i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3: en utvärtningsomgång* (s.67-69). (Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk, FUMS, Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet). Uppsala: Uppsala Universitet.
- Halliday, M. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). *Professionellt kapital: att utveckla undervisning i alla skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Heath, S. B. (1986). What no bedtime story means: narrative skills at home and school. I B. Schieffelin & E. Ochs (Red.), *Language Socialization Across Cultures. Studies in the Social and Cultural Foundations of Language*. (ss.168–196). Cambridge: Cambridge University.
- Heikkilä, M. (2011). I *Sveriges Radios program: Den orättvisa skolan*. Hämtad från <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=503&artikel=4818601>
- Heilä-Ylikallio, R. (1997). *Vad berättar barntexter?: mönster i texter skrivna av barn i åldern sex och åtta år*. Doktorsavhandling, Åbo: Åbo akademi
- Heilä-Ylikallio, R. (Red.). (2002). *Om skrivpedagogik*. Åbo: Akademi
- Heilä-Ylikallio, R. (2007a). Pojkar, pojkar! Skriver, skriver! Men hur? genusperspektiv på livskunskapsämnet modersmål och litteratur. I *Tidningen LÄRAREN* 15.11.2007. Hämtad från http://www.vasa.abo.fi/users/rheila/pdf/pojkar_pojkar.pdf
- Heilä-Ylikallio, R. (2007b). Elevtextern som en spegel av skrivpedagogiken – reflektioner från Svenskfinland i ett tioårsperspektiv. I S. Matre & L. T. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. 1, Skrivning i arbeidsliv og skole*. (ss.158–166). Trondheim: Tapir.
- Heilä-Ylikallio, R., & Häggblom, J. (Red.). (2010). *Intelligent på tangent: handbok för lärare*. Vasa: Åbo Akademi.
- Hellspång, L. (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

- Hertzberg, F. (2006). Genreskrivning under senare skolår: att berätta räcker inte. I Bjar L. (Red.), *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan* (ss. 295 – 315). Lund: Studentlitteratur.
- Hoel, T. L. (1998). Forskning i eget klasserom–muligheter og etiske dilemma. Opublicerad version av manus till Hoel, Torlaug Løkensgard (2000) Forskning i eget klasserom. Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogik*, 20(3), 160-170.
- Hoel, T. L. (2009). Utforskande skrivande i lärprocessen. I R. T. Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Det nödvändiga skrivandet: om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen* (ss. 45–56). Stockholm: Liber.
- Holmberg, P. Karlsson, A-M., & Nord, A. (Red.). (2011). *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedt.
- Howarth, D. (2007). *Diskurs*. Malmö: Liber.
- Hultman, T. G., & Einarsson, J. (1984). *God morgon pojkar och flickor: om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber Förlag.
- Ibrahimović, Z., & Lagercrantz, D. (2011). *Jag är Zlatan Ibrahimović: min historia*. Stockholm: Bonnier.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: the discursal construction of identity in academic writing*. Philadelphia, Pa.: John Benjamins.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and education*, 18(3), 220-245.
- Ivanič, R. (2012). Writing the self: the discursal construction of identity on intersecting timescales. (ss.17-32). I S. Matre, R. Solheim & K. D. Sjøhelle (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, P. W. (1968/1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Johansson, H. (2006). *Brist på manliga förebilder: dekonstruktion av en föreställning och dess praktik*. Doktorsavhandling, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Jørgensen-Winther, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, B. (1999). *Tio tankar om tid: [ostyckad & styckad tid, ställtid, tid - det enda du har, klocktid & upplevd tid, närvaro & härvaro]*. Stockholm: Bromberg.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Doktorsavhandling, Lund: Lunds universitet. Hämtad från <http://dspace.mah.se/bitstream/2043/4089/1/Avhandling.pdf>
- Karlsson, A-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället: ett etnografiskt perspektiv på skriftenvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Språkrådet.
- Karlsson, A. M. (2012). För vems skull läser och skriver man på jobbet?: Om "sponsors of literacy" i arbete och utbildning. *Viden om Læsning*, (12), 73-79.
- Keene, E. O., & Zimmermann, S. (1997/2003). *Tankens mosaik: om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos.
- Kjersén, Edman, L. (2011). *Böcker som samttalar: intertextualitet, dialog, covers och kärlek*. Lund: BTJ förlag.
- Kjørup, S. (2009). *Människovetenskaperna: problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori* (2:a rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Kress, G. R. (1997). *Before writing: rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.

- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Krogh, E., & Hobel, P. (2012). "Årets bedste opgave": en analyse af en elevtekst i dens kontekst. I S. Matre, K. D. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (ss.137–150). Oslo: Universitetsforlaget
- Kronholm – Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasiseters berättelser om lärares skriftliga respons på uppsatsen*. Doktorsavhandling, Vasa: Åbo Akademi.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis and personal experience (ss. 12–44). I J. Holm (Red.), *Essays on verbal and visual arts*. Seattle: The Inst.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia:
- Labov, W. (2006). *The Social Stratification of English in New York City*. (2:a rev. uppl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Langer, J., & Applebee, A. (1987). *How writing shapes thinking: a study of teaching and learning*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Langer, J. A. (1992). Reading, Writing and Genre Development I J. W. Irwin & M.A. Doyle (Eds.), *Reading/Writing Connections. Learning from Research*. (ss. 35–54). Newark: International Reading Association.
- Langer, J. (1995/2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Ledin, P. (1999). *Texter och textslag: en teoretisk diskussion*. Lund: Lunds universitet.
- Ledin, P. (1996/2001). *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. Rapport 2 Studentlitteratur och författaren. Hämtad från https://www.studentlitteratur.se/files/sites/svensksakprosa/Ledin_rapp02.pdf
- Ledin, P. (2013). Den kulturella texten: format och genre. *Viden om läsning*, (13), 6-18. Hämtad från http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Per_Ledin.pdf
- Leimar, U. (1974). *LTG – Läsning på talets grund: läsinlärning som bygger på barnets eget språk*. Lund: LiberLäromedel.
- Liberg, C. (1990). *Learning to read and write*. Doktorsavhandling, Uppsala: Universitet Uppsala.
- Liberg, C. (1993/2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C., Wiksten Folkeryd, J., Edling, A., & af Geijerstam, Å. (2002). Students encounter with different texts in school. I *Proceeding from the Third Nordic Workshop on Written Language. Working paper no 50*, Lund University. Department of Linguistics.
- Liberg, C. (2003). Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget. *Utbildning & demokrati*, 12(2), 13-29.
- Liberg, C. (2004). Rörelse i texter, texter i rörelse. I I. Bäcklund (Red.), *Text i arbete: festskrift till Britt-Louise Gunnarsson den 12 januari 2005*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Liberg, C. (2005). Ett album av bilder – teorins roll i praxisnära forskning. *Forskning av denna världen II* (ss. 82–122). Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Liberg, C. (2006). Elever som textresurser i mötet med skriftspråkliga textvärldar. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. (s.133–167). Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2007). Läsannde, skrivande, samtalande. I C. Liberg et al. (Red.), *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (s.25–43). Stockholm: Myn-digheten för skolutveckling. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1887>
- Liberg, C. (2008). Läs- och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag. I Engström A. (Red.), *Att erövra världen: dokumentation av konferensen Grundläggande färdigheter i läsning, skrivning och matematik 26-27 november 2007* (s.53–68). Linköping: Linköping University Electronic Press, Linköping, Sweden. Hämtad från <http://uu.divaportal.org/smash/get/diva2:349639/FULLTEXT02>
- Liberg, C. (2009a). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I P. Juvonen (Red.), *Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7-8 nov 2008*, (s.11–25). ASLA. Uppsala: Swedish science press.
- Liberg, C. (2009b). Skrivande i olika ämnen – lärares textkompetens. I R. T. Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Det nödvändiga skrivandet* (s. 57–67). Lund: Liber.
- Liberg, C. (2010a). Den didaktiska reliefen – att vara lärare. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 215–232). Stockholm: Natur och Kultur.
- Liberg, C. (2010b). *Utveckla din bedömarkompetens: Elevers läs- och skrivutveckling – En teoretisk bakgrund*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2361>
- Liberg, C., af Geijerstam, Å., & Folkeryd–Wiksten, J. (2010). *Utmana, utforska, utveckla!: om läs- och skrivprocessen i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C., & Säljö, R. (2010). Grundläggande färdigheter – att bli medborgare. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grund-bok för lärare* (s. 233–254). Stockholm: Natur och Kultur.
- Liberg, C. (2012). Potentialer i didaktiskt krävande texter. I S. Matre, K. D. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrive-praktikksiser* (s.114–122). Oslo: Universitetsforlaget.
- Liedman, S-E. (1997). *I skuggan av framtiden: modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Liedman, S-E. (2002). Vad är människan? Föreställningar i historien och samtiden. I *Att arbeta med särskilt stöd: några perspektiv* (s.103–127). Stock-holm: Statens skolverk. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=923>
- Lindholm, S. (1999). *Vägen till vetenskapsfilosofin: [en introduktion]*. Lund: Academia adacta.
- Lorentzen, R. T. (1991/2003). Skriftspråkstimulering i førskolealder. I I. Austad, (Red.), *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skrive-opplæring*. (ss.52-94). Oslo: Cappelen.
- Lorentzen, R. T., & J. Smidt (Red.). (2009). *Det nödvändiga skrivandet: om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen*. Stockholm: Liber.
- Lundahl, C. (2009). *Varför nationella prov?: framväxt, dilemman, möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.

- Lundgren, B. (2012). Elvaåringars skriftbruk till vardags och i skolan. I A-C Edlund (Red.). *Att läsa och skriva: Två vågor av vardagligt skriftbruk i Norden 1800-2000*. (ss.197–219). Umeå: Umeå universitet.
- Lundgren, U. P. (2000). *Skolan och tusenårsskiftet*. Hämtad från <http://www.skeptron.ilu.uu.se/broadway/ses/p-lundgren-990930.htm>
- Malmgren, L-G. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet: litteraturläsning i ett utvecklingsprojekt*. Lund: Studentlitteratur.
- Martin, J. R. (1993). Literacy in Science: Learning to Handle Text as Technology I M. A. K. Halliday & J. R. Martin (Red.), *Writing Science: Literacy and Discursive Power* (ss.166-202). London: Falmer.
- Martin, J., & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Matre, S. (Red.). (2007). *Utfordringar för skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Matre, S., D. K. & Solheim, R. (Red.). (2012). *Teorier om tekst i møtte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maynard, T. (2002). *Boys and Literacy: Exploring the issues*. (ss.1–4.). London: Routledge Falmer.
- McKechnie, L. (2006). 'Spiderman Is Not for Babies' (Peter, 4 years): The 'Boys and Reading Problem' from the Perspective of the Boys Themselves. I *Canadian Journal Of Information & Library Sciences* 30(1–2), 57-67.
- Merchant, G. H. (2005). Digikids: cool dudes and the new writing. *E-learning*,2(1), 50-60. Hämtad från http://www.wwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=2&issue=1&year=2005&article=6_Merchant_ELEA_2_1_web
- Millard, E. (1997/2000). *Differently literate: boys, girls and the schooling of literacy*. London: Falmer Press.
- Milne, A. A. (1998). *Nalle Puh: samlade berättelser och verser*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. (2:a rev. uppl.), Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2013 april 08). Pojkar läser bara om män också läser. *Dagens Nyheter* Hämtad från <http://www.dn.se/kultur-noje/kulturdebatt/pojkar-laser-bara-om-man-ocksa-laser/>
- Naclér, K. (2004). Barns språkliga socialisation före skolstarten I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhället*. (s.437- 460). Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2004). *Barnbokens byggklossar*. (2:a rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, N.-E. (2002). *Skriv med egna ord: en studie i läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Doktorsavhandling, Lund: Univ, Malmö.
- Norberg Brorsson, B. (2009). *Skrivandets makt: om det demokratiska skrivandet i skolans svenskämne*. Stockholm: Liber.
- Nordahl, T., Løken, G., Knudsmoen, H., Aasen, A. M., & Sunnevåg, A-K. (2011). *Kjennetegn på skoler med små kjønnsforskjeller*. (Rapport 14 – 2011). Høgskolen i Hedmark. Hämtad från

- http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133966/1/rapp14_2011.pdf
- Nordberg, M. (2005). *Jämställdhetens spjutspets?: manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet*. Doktorsavhandling, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Nyström Höög, C. (2010). *Mot ökad diskursivitet?: skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9*. (FUMS Rapport Nr. 27 Uppsala: Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk, Uppsala universitet.). Uppsala: Uppsala universitet.
- Olsson, A. & Vincent, M. (1984). *Intertextualitet: möten mellan texter* I BLM 3/84, s. 155-166.
- Ongstad, S. (1999). Vad är positioneringsanalys? "Självpositionering" i en (post)modern skola som exempel. I C. A. Säfström & L. Östman (Red.), *Textanalys: introduktion till syftesrelaterad kritik* (ss.148–173). Lund: Studentlitteratur.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: norsk som flerfaglig og fagdidaktisk resurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ongstad, S. (Red.). (2012). *Nordisk morsmålsdidaktikk: forskning, felt og fag*. Oslo: Novus.
- Ormerod, F., & Ivanič, R. (2002). Materiality in children's meaning-making practices. *Visual communication*, 1(1), 65-91.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1989). Classroom dialogues to promote self-regulated comprehension. *Advances in research on teaching*, 1, 35-71.
- Palmér, A., & Östlund-Stjärnegårdh, E. (2005). *Bedömning av elevtext: en modell för analys*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Palmér, A. (2013). Skrivdidaktiska diskurser bakom gymnasieskolans nationella prov. I J-A. Chrystal & L. M. Falk (Red.), *Genre.: Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Stockholm 18-19 oktober 2012* (ss.139–148).
- Paris & Cunningham (1996). Children becoming students. I D.C. Berliner & R. C. Calfee (Red.), *Handbook of educational psychology*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Piaget, J. (1976/2008). *Barnets själsliga utveckling*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Pinar, W. (Red.). (1998). *Curriculum: toward new identities*. New York: Garland Publ.
- Proposition 2009/10:89. *Bäst i klassen: en ny lärarutbildning*. Stockholm: Regeringen. Hämtad från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/13/93/30/100696be.pdf>
- Propp, V. (1968/1971). *Morphology of the folktale*. Texas: Univ. of Texas Press.
- Propp, V. (1993). Undersagans transformationer. I C. Entzenberg, & C. Hansson, (Red.), *Modern litteraturteori: Från rysk formalism till dekonstruktion* (s.57–80). Lund: Studentlitteratur.
- Prior, P. A. (1998). *Writing/disciplinarity: a sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Rhedin, U. (1992). *Bilderboken: på väg mot en teori.*. Doktorsavhandling, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Reichenberg, M., & Axelsson, S. G. (2006). Reading to learn from expository texts. I E. Bruillard, B. Aamotsbakken, V. S. Knudsen & M. Horsley (Red.),

- Caught in the web or lost in the textbook?* (p. 279-288). *Eight International Conference on Learning and Educational Media*. Paris: Jouve, October 2006.
- Reichenberg, M. (2006). Att läsa mellan och bortom raderna. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket* (ss.213 – 270). Lund: Studentlitteratur.
- Richardson, G. (1977/1999/2004). *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu* (7:e rev. uppl). Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosengren, K-E., & Arvidsson, P. (2002). *Sociologisk metodik*. (5:a rev. uppl.). Malmö: Liber.
- Räihä-Jungar, J. (2010). "De e bara att börja!" I *Intelligent på tangent: handbok för lärare*. (ss.27–29). R. Heilä-Ylikallio, & J. Häggblom, (Red.), Vasa: Åbo Akademi.
- Selander, S., & van Leeuwen, T. (1999). Vad gör en text? I C. Säfström, & L. Östman (Red.), *Textanalys: introduktion till syftesrelaterad kritik*. (s.177–204). Lund: Studentlitteratur.
- Silverström, C., & Huisman, T. (2006). *Läsa, skriva och räkna En utvärdering av inlärningsresultaten i modersmål och litteratur samt matematik i årskurs 3 Utvärdering av inlärningsresultat 8/2006*. Utbildningsstyrelsen: Helsingfors.
- Skjelbred, D. (2009). *Skrivande i läromedel för de tidiga skolåren* I R. T. Lorentzen, & J. Smidt, (Red.), *Det nödvändiga skrivandet: om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen*. (s.178–189). Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 1999: skolors arbete mot mobbning och annan kränkande behandling: sex- och samlevnadsundervisningen: undervisningen om tobak, alkohol och andra droger*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006a). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94*. Stockholm: Skolverket: Fritze distributör.
- Skolverket. (2006b). *Könsskillnader i målpuppfyllelse och utbildningsval*. Rapport 2006:287. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006c). *Underlag till ramverk för en provbank/bedömningsresurs i grundskolan – En kunskapsöversikt utarbetad på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2007a). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. Rapport 304. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2007b). *PIRLS 2006 Läsförmågan hos elever i årskurs 4: i Sverige och i världen*. Rapport 305. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1756>
- Skolverket. (2008a). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Skolverkets föreskrifter om betygskriterier för grundskolans ämnen. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008b). *Ämnesprov Svenska och svenska som andraspråk årskurs 3 vårterminen 2009*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008c). *Kursplan med kommentarer till mål som eleverna lägst ska ha uppnått i slutet av det tredje skolåret i ämnena matematik, svenska och svenska som andraspråk*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010a). *Perspektiv på barndom och barns lärande: en kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2393>

- Skolverket. (2010b). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Redovisning av uppdrag om avvikelser mellan provresultat och betyg i grundskolans årskurs 9*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011c). *Ämnesproven 2010 i grundskolans årskurs 5* Stockholm: Skolverket. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2571>
- Skolverket. (2012). *PIRLS 2011: läsförståelse hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013). *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3126>
- Smidt, J. (2009). Skrivandet och skrivandes syften – barns och ungas vägar till olika ämnen. I *Det nödvändiga skrivandet – om att skriva i förskola och skolans alla ämnen*. (s. 28 – 42). R. T. Lorentzen & J. Smidt (Red.), Stockholm: Liber.
- Smidt, J. (2011). Finding Voices in a Changing World: Standard Language Education as a Site for Developing Critical Literacies (pp. 665-669). I *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 55/ 6 December 2011.
- Snow, C. E. (2001). Literacy and Language: Relationships during the preschool years. I S. W. Beck & L. N. Olah (Red.), *Perspectives on Language and Literacy: Beyond the Here and Now*. Cambridge MA: Harvard Educational Review Report Series, 35.
- SOU 2009:64. Flickor och pojkar i skolan - hur jämställt är det?, I *DEJA-Delegationen för jämställdhet i skolan*. Stockholm: Fritze. Hämtad från <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/129434>
- SOU 2010:53., Pojkar och skolan: Ett bakgrundsdokument om ”pojkkrisen.” I *Rapport VII från Delegationen för jämställdhet i skolan*. Stockholm: Skolverket Hämtad från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/14/91/57/6fe1960f.pdf>
- SOU 2010:97. Linde, G., Naeslund, L., & Sundblad, B. *Resultatuppföljning, läskvalitet och skolutveckling – Tre bidrag till diskussionen om jämställdhet i skolan* (Rapport XIII från DEJA). Stockholm: Fritzes. Hämtad från <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/158426>
- SOU 2010:99. Flickor, pojkar, individer – om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan. *Slutbetänkande av DEJA: Delegation för jämställdhet i skolan*. Stockholm: Fritzes. Hämtad från <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/158427>
- Språkrådet. (2013). Vecka 13. Hämtad från <http://www.sprakochfolkminnen.se/sprak/sprakradgivning/aktuellt-sprakrad/granskade-rad/2013-10-19-varifran-kommer-o-med-streck-under.html>.
- Starrin, B., & Svensson, P-G. (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (1994/2007). *Pedagogisk filosofi: en introduktion* (2:a rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Styrke, A., & Wiklund, K. (2012). Jämställdhet som bakbinder skolan. I *Pedagogiska magasinet Pm: Lärarförbundets tidskrift för pedagogisk forskning och debatt*. 3/2012. Stockholm: Lärarförbundet. Hämtad från

- <http://www.lararnasnyheter.se/delegationenjamstallldhet/2012/09/18/jamstallldhet-bakbinder-skolan>
- Strömqvist, S. (1993/2010). *Skrivboken: skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*. (6:e rev. uppl.). Malmö: Gleerup.
- Strömqvist, S. (1994/1998). *Konsten att tala och skriva* (2:rev uppl.). Malmö: Gleerup.
- Svenska barnboksinstitutet. (2011). *Bokprovning på Svenska barnboksinstitutet: En dokumentation*. Hämtad från http://www.sbi.kb.se/Documents/Public/Bokprovning/Dokumentation/Argang_2011.pdf samt från <http://www.sbi.kb.se/sv/Press/Pressmeddelanden/Pressmeddelande-8-mars-2012/>
- Säljö, R. (1999). Kommunikation som arena för handling – lärande i ett diskursivt perspektiv. I C-A. Säfström & L. Östman (Red.), *Textanalys: introduktion till syftesrelaterad kritik* (s.76–94). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Säljö, R. (2009). Lärandet är ett rörligt mål. I *Pedagogiska magasinet Pm: Lärarförbundets tidskrift för utbildning, forskning och debatt*. 1/2009. Stockholm: Lärarförbundet. Hämtad från <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2009/02/18/larande-ar-rorligt-mal>
- Söderbergh, R. (2009). *Läsa, skriva, tala: barnet erövrar språket*. Malmö: Gleerup.
- Tainio, L. (2008). Könsskillnader i utbildningsframgång – utbildningens och pedagogikens betydelse. I *Kön, utbildningsframgång och arbetsliv*. (s.38–39). Nordiskt symposium i Stockholm 10 september 2008. Regeringskansliet: Stockholm.
- Taube, K. (2007). Skillnader mellan flickors och pojkars läsinlärning. I Nordiska ministerrådet, *Läsfärdigheter i Norden* (ss.55–63). (Arbetsseminarium om framtidens textkompetens. Tema Nord 2007:528). Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.
- Teleman, U. (1979). *Språkrätt: om skolans språknormer och samhällets*. Lund: LiberLäromedel.
- de Temple, J., & Snow, C. (2001). Social Mediation of Psycholinguistic Activity I L. Th. Verhoeven & C. E. Snow (Red.), *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups*. (ss. 55-69). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Thygesen, R. (2006). Stemmer alltid terrenget med kartet? Om barns utveckling av ortografisk skrivferdighet (s.24–29). I S. Matre (Red.), *Utfordringar för skrivoppläring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Uljens, M. (2009). *PISA, pedagogik och politik i Finland*. Vasa: Åbo Akademi
- Wells, G. C. (1985). *Language development in the pre-school years* Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. C. (1986). *The meaning makers: children learning language and using language to learn*. Portsmouth, N. H.: Heinemann.
- Wells, H. G. (1996/1896). *The island of Dr. Moreau*. New York: Dover Publications.
- Verhoeven, L. Th., & Snow, C. E. (Red.). (2001). *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.

- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard U. P.
- Westlund, I. (2009). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Tornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (ss.62–80). Stockholm: Liber.
- Wetterholm, H. (1993). Bildämnet i ett didaktiskt perspektiv. I B. Garne (Red.), *Språket och bilderna* (ss.115–134). Stockholm: Språkläraryöreningen.
- Widmark, M. (2006). *Cafémysteriet*. Sanoma: Utbildning.
- Wood, D. (1992). *Hur barn tänker och lär*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U. P.
- Vygotskij, L. S. (1962/1986). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Ödman, P-J. (2004). Hermeneutik och forskningspraktik. I B. Gustavsson (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen* (ss.71–93). Lund: Studentlitteratur.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. (2:a rev. uppl). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Østern, A-L. (2006). Narrativa metoder i analys av performativa texter. I B. Rasmussen (Red.), *Drama Boreale 2006: Aktuell forskning i drama og teater* (ss.119-132). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Östman, L. (1999). Förnuft i utbildning och medier: att klargöra våra syften. I C. A. Säfström & L. Östman (Red.), *Textanalys: introduktion till syftesrelaterad kritik* (ss.263–282). Lund: Studentlitteratur.

Bilaga

Pojkarnas texters placeringar i avhandlingen

Rubrikradens ord, pojke, betyder att pojkarna placerats i en nummerordning. Därefter följer de fyra genrer av texter som pojkarnas texter har skrivits i. I rutorna återfinns en beskrivning av i vilket rubrikavsnitt varje citat finns återgivet, enligt kapitelrubrikernas sifferkombination. När det står "Ingen text" betyder det att text saknas i arkivmaterialet. När det står "Muntlig" är texten framförd i muntlig form och finns inte återgiven i skrift, "Delvis muntlig" betyder att en del av texten har pojken skrivit. "Oläslig text" betyder att det finns ett dokument med text som jag inte kunnat läsa. På ett ställe står det " 3 ord" som betyder just så, det finns endast tre ord på pappret.

Pojke	Återberättande narrativ	Återberättande deskriptiv	Narrativ	Deskriptiv
1	5.2.6			
2				5.3.2
3			5.2.2; 5.2.9	
4			5.2.8; 5.2.12	Ingen text
5	5.1.3	5.3.6	5.2.8; 5.2.8; 5.2.9	
6		5.1.3	5.2.8; 5.2.8	
7			5.2.3; 5.2.6	5.3.7
8			5.2.2; 5.2.11	5.3.3
9			5.2.2; 5.2.9; 5.2.12	
10	Ingen text		5.2.8	
11			5.2.11	5.3.3
12				
13				
14				
15		Muntlig		
16				
17				
18				
19	5.1.3			
20			5.2.6; 5.2.8; 5.2.8; 5.2.11	
21				5.3.8
22		5.1.3		
23	5.1.3			5.3.4
24				
25		Muntlig	5.2.8; 5.2.8	5.3.8
26		3 ord		
27			5.2.2	

28			5.2.2; 5.2.2	
29			5.2.12	
30			5.2.12	
31	5.1.3	Delvis muntlig	5.2.8	Ingen text
32			5.2.8	5.3.5
33	5.1.3		5.2.2; 5.2.9	5.3.3; 5.3.7
34		Ingen text		
35	Oläslig	Oläslig; 5.1.3	5.2.10	
36	Muntlig	Ingen text	2 texter	
37				
38			5.2.2; 5.2.2	
39			5.2.2	5.3.4
40			5.2.8	
41	Muntlig	Muntlig		Ingen text
42				
43			5.2.2; 5.2.2	
44			5.2.8; 5.2.8	5.3.8
45			5.2.2; 5.2.9; 5.2.9; 5.2.9; 5.2.11	
46	Ingen text			
47			5.2.8; 5.2.8	
48		Muntlig		
49			5.2.8	
50		5.3.8		5.3.2; 5.3.4
51		Muntlig		
52			5.2.8	
53				
54				
55				
56		Muntlig		
57				
58	Muntlig	Muntlig		
59				
60			5.2.6	5.3.7
61	5.1.2		5.2.12	
62				
63				5.3.7; 5.3.8
64			5.2.4	Ingen text
65				Ingen text
66			Ingen text	
67			5.2.10; 5.2.8	
68		5.3.8	5.2.8	
69				
70				
71				
72			5.2.8; 5.2.8; 5.3.9	
73				
74	5.2.9			
75				
76				5.3.4
77				
78				Ingen text
79				
80				

81				Ingen text
82				
83				
84				
85			5.2.8; 5.2.8	
86	Ingen text			
87			Ingen text	
88				
89	Ingen text			5.3.4
90			5.2.9; 5.2.9	Ingen text
91			5.2.8; 5.2.8	
92				
93			5.2.8	
94			5.2.8	
95			5.2.8; 5.2.12	
96			5.2.12	
97			5.2.8	
98				5.3.7
99				
100			5.2.8	5.3.4
101				
102			5.2.2; 5.2.8; 5.2.8	
103			Ingen text	Ingen text
104			5.2.8	
105				
106				
107	Muntlig			
108	Muntlig	Muntlig		
109			5.2.8	
110		5.1.3		
111				
112	Ingen text	Ingen text		
113			5.2.4; 5.2.4	
114			Ingen text	5.3.4
115			5.2.7	
116				
117				
118				
119		Ingen text	5.2.6; 5.2.8	
120			5.2.7	5.3.4
121			5.2.8	5.3.4
122			5.2.8	5.3.7
123				
124			5.2.8; 5.2.8	5.3.8
125			5.2.11	
126			5.2.2; 5.2.8	
127	Muntlig			
128	5.1.2		5.2.8; 5.2.8	
129			5.2.2; 5.2.2; 5.2.11	
130			5.2.2; 5.2.4	
131			5.2.9	
132	Muntlig	Muntlig	5.2.4	5.3.4
133				
134				

135			5.2.8	Ingen text
136				
137	Muntlig			
138			5.2.8	
139			5.2.2	Ingen text
140			5.2.12	
141	Ingen text		5.2.12	5.3.7
142			5.3.3	
143			5.2.2; 5.2.2	5.3.8
144			5.2.2; 5.2.10; 5.2.3	
145				
146			5.2.8; 5.2.8	
147	Ingen text		5.2.2; 5.2.2	
148	Muntlig	Muntlig	Ingen text	Muntlig
149				
150			5.2.3; 5.2.8; 5.2.12	5.3.4
151				
152			5.2.7	5.3.4
153				
154			5.2.8	
155			5.2.7	
156			5.2.2	
157				Ingen text
158	Muntlig	Muntlig	5.3.3	
159				
160				
161			5.2.8	
162			5.2.2; 5.2.8; 5.2.9	
163			Kap.1; 5.2.2	
164				
165			5.2.2	Ingen text
166				
167	Muntlig	Muntlig	5.2.8	
168	Muntlig		5.2.2; 5.2.9	
169	Muntlig	Muntlig		
170				
171				5.3.4
172				
173	Muntlig		5.2.9; 5.2.9	
174			5.2.9	
175				
176			5.2.2; 5.2.2; 5.2.2	
177			5.2.2; 5.2.8; 5.2.8	
178			5.2.8	
179			5.2.2; 5.2.9	
180	Muntlig			
181			5.2.8	
182			5.2.9; 5.2.9	
183				5.3.4
184			5.2.2; 5.2.2	5.3.4; 5.3.4; 5.3.6
185			5.2.6	
186	Muntlig		5.2.8; 5.2.8; 5.2.8	
187			5.2.5; 5.2.5; 5.2.8	

188			5.2.2, 5.2.2; 5.2.2	
189				
190			5.2.2; 5.2.2; 5.2.11	
191			Ingen text	5.3.3
192				
193				
194				
195			5.2.9; 5.2.9	
196			5.2.8	
197			5.2.2; 5.2.3; 5.2.8	
198			5.2.8	
199				
200			5.2.9	
201			5.2.8; 5.2.12	5.3.3
202			5.2.3	5.3.7
203			5.2.8	
204			5.2.9	
205				
206				
207			Ingen text	Ingen text
208	Delvis muntlig	Delvis muntlig		
209			5.2.8; 5.2.8	5.3.4
210			5.2.8	
211				
212			5.2.8; 5.2.8	
213			5.2.2	Ingen text
214			5.2.2	
215			5.2.12; 5.2.8	
216	Muntlig	Muntlig	5.2.9; 5.2.9	
217			5.3.3; 5.2.6	
218			5.1.2	
219			5.2.9; 5.2.9	
220	Delvis muntlig			
221				
222			5.1.2	
223	Muntlig	Muntlig	5.2.2; 5.2.8	5.3.3
224				
225				
226	Muntlig		5.2.11; 5.2.8	
227				5.3.4
228			5.2.8	
229			5.2.8; 5.2.8; 5.2.12	
230	5.1.3		5.2.2	5.3.3
231			5.2.8	

Pojkar kan visst skriva!

Skrivkompetenser på nationellt prov i svenska i Sverige

Pojkars skrivkompetenser beskrivs, analyseras och tolkas utifrån pojkarnas egna texter från nationella provet i svenska i årskurs 3, 2009, i Sverige.

Katharina Andersson undersöker i sin avhandling ca 900 texter från 231 tioåriga pojkar. Syftet är att öka kunskapen om och förståelsen för pojkars skrivkompetenser genom att beskriva, analysera och tolka pojkarnas texter från nationella provet. Detta genomförs utan att jämföra dem med flickornas texter.

Resultatet visar att pojkar visst kan skriva både läsvärda, intertextuella och språkligt, genreenligt avvägda texter om de läses kreativt och med flera olika skrivkompetenser i blickpunkten. Pojkar visar sig ha många och varierande skrivkompetenser.

