

# Skriftlig framställning i gymnasieskolan - didaktik, process och produkt

Inga-Liese Sjødoff

## Inledning

Det övergripande syftet i mitt arbete med gymnasieelevers skrivande är att följa elever i deras skriftspråkliga utveckling genom tre år på gymnasiet utifrån de förutsättningar läro- och kursplaner samt det vardagliga skolarbetet ger eleverna för att utveckla sitt läsande och skrivande. I anslutning därtill vill jag försöka tillämpa ett sätt att läsa uppsatser, som sätter innehållet i texten i fokus (se nedan) och som genom språk- och skrivutvecklande respons tillvaratar utvecklingspotentialen i den enskilde elevens text. Detta processorienterade "lässätt" presenteras i ett norskt projekt, Skrive-Puff, som handlar om utveckling av skriftspråklig kompetens på videregående skola (Moslet & Evensen 1993 och Evensen & Hoel 1997).

Mitt projekt som inleddes ht-1998 omfattar elever från både yrkesförberedande och studieförberedande program och allt vad dessa elever producerar i skrift i ämnet svenska under sina tre år på gymnasiet. Textmaterialet präglas därför av en stor heterogenitet och omspannar alla "skolgenrer" från berättande och beskrivande texter, recensioner, brev, "svar på uppgifter", olika typer av skönlitterärt skrivande, temaarbeten, argumenterande och utredande texter till det för alla programmen gemensamma nationella provet i svenska. Jag tror ändå att materialet, i all sin mångfald, ger en rättvisande bild av skrivandet i svenska, men genrevariationen gör det samtidigt svårhanterat för analys och eventuella jämförelser mellan texter och mellan elevgrupper.

Mitt praktiskt-pedagogiska syfte fokuserar begreppet språkförmåga, som jag här jämför eller likställer med begreppet skrivförmåga, och leder med nödvändighet till att kvalitativa variabler snarare än kvantitativa blir centrala i analysarbetet. Det finns knappast någon mening med att räkna olika språkliga variabler som substantiv, verb, meningslängd, LIX eller OVIX för att fånga textens utvecklingspotential. Dessa variabler har knappast något med innehållet att göra utan är snarare en beskrivning av skolskrivningen som genre (Berge 1988). Inte heller kan betyg ses

som ett tillförlitligt mått på skrivförmåga (Björnsson 1969, Larsson 1984, Berge 1994). Kvalitativa variabler som **roller**, **ramar** och **relief** (se nedan) kan vara mer adekvata i analys av elevtexter (Evensen & Hoel 1997:205ff).

## Teoretiska utgångspunkter

Kent Larssons teorier för utveckling av skrivförmåga (Larsson 1984, 1995) och det norska projektet Skrive-Puffs teorier för utveckling av skriftspråklig kompetens (1993, 1997) bildar tillsammans en teoretisk bas för mina analyser av elevuppsatser. Teoribildningen i Larssons avhandling (1984) och i Skrive-Puff projektet kompletterar och överlappar varandra och utgår från ett skrivpedagogiskt synsätt med en helhetssyn på elever och elevtexter. Kent Larssons begrepp **handlingskunskap** (se nedan) beskriver ett samspel mellan språkliga och utomspråkliga faktorer betydelse för utvecklingen av skrivförmågan som liknar Skrive-Puffs samspel mellan **pedagogisk kontext** och **skrivprocesser** (se nedan).

De båda forskningsprojekten skiljer sig i tid, 70-tal och 90-tal, men framför allt i själva tillämpningen av teorierna, vilket åtminstone delvis kan förklaras i de nordiska ländernas olika forskningstradition beträffande elevspråksforskning. Kent Larssons undersökningsmaterial, elevuppsatserna, kommer naturligtvis från forskningsfältet, men de kvantitativa analyserna av isolerade språkliga variabler görs utan anknytning till den pedagogiska kontexten medan Skrive-Puff-projektet bedrivs i nära samarbete med lärare och elever på fältet och forskningsresultaten baseras på en kvalitativ metod och ett processorienterat skrivande. I några fall är också lärare och forskare samma person.

För att få insikter i begreppet språkförmåga utgår Kent Larsson från det dynamiska begreppet **handlingskunskap** som omfattar ett samspel med fem operativa nivåer, mellan olika centrala faktorer i ett "betydelsespelrum", där skrivaren bygger och utvecklar en "textuell värld" från ett embryo till en "textkärna". Förmågan att skapa "textvärldar" som utvecklas till textkärnor förutsätter ett betydelsespelrum och fem operativa nivåer. Dessa fem nivåer, som samverkar i utvecklingen av textvärldar är I) kunnandet som skapar textkärnan på makronivå, dvs hela textens tema, II) kunnandet som skapar textkärnor på mikronivå, dvs stycken, underordnade och relaterade till hela textens tema, III) kunnandet att formulera textkärnorna syntaktiskt i satser och fraser, IV) kunnandet att välja och använda ord som byggstenar i dessa satser och fraser och V) kunskap om stavning och uttal av orden.

Fem faktorer är centrala och styrande för den skriftspråkliga utvecklingen eller "handlandet", enligt Larsson (1995:104, fig. 9). Det är 1) individens världs- och självbild, hans livsvärld eller betydelsespelrum, 2) situationen, inklusive den

språkliga kontexten, 3), skrivarens bild av mottagaren, 4) de fem operativa principerna och slutligen 5) textmönstren eller strategierna, dvs genrekunskap.

Kent Larssons samspelmodell med fem centrala och styrande faktorer i den skriftspråkliga utvecklingen motsvaras i Skrive-Puff-projektet av en samspelmodell med fyra begrepp eller dimensioner (**kommunikativitet, ramar, roller och relief**) som samspelar och omfattar 1) den pedagogiska kontexten (sociala och didaktiska ramar, metodik och konkreta skrivsituationer), 2) skrivprocessen (skrivstrategier, textskapandet) och 3) textstruktur (genrer).

**Rambegreppet**, ett tvärvetenskapligt begrepp egentligen, använt på skrivprocessen fokuserar på de föreställningar som skrivaren har i egen bakgrund, egna önsningar och behov och egen tolkning i skolsituationen. Använt på mottagarprocessen - lärarens läsning, respons och bedömning - understryker rambegreppet hur samma text kan läsas och bedömas olika beroende på läsarens (lärarens) erfarenhetsbakgrund, uppfattning av den egna rollen och tolkning av skolans krav. Lärarens ramar har stor betydelse för vad läraren ser i den enskilda elevtexten och naturligtvis också för hur han reagerar på den - i respons och bedömning.

**Rollbegreppet** är kopplat till rambegreppet och har att göra med vad eleven investerar av sig själv i skrivningen, vad skrivningen betyder för honom själv och hans självkänsla. Jon Smidt, en av forskarna i skrive-Puff-projektet, talar om utprovning av roller (Smidt 1990:14). Han skiljer på två roller: roll 1, den rena fiktionsrollen, som har med textens värld att göra och roll 2, skrivarrollen eller författarrollen i förhållande till tänkta läsare (roll 2 skulle i skolsituationen, menar jag, kunna delas upp i a och b: roll 2 a är alltid i förhållande till läraren/bedömaren medan 2 b kan vara till andra, fiktiva läsare vilket kan framgå i uppgiftsformuleringen. Naturligtvis har läraren också olika roller t ex vägledaren, responsgivaren, bedömaren osv. Det är ofta en paradoxal situation, både för elever och lärare. I det verkliga livet, för vilket vi ju ska förbereda våra elever, är situationen oftast en annan. Skrivaren skriver inte för att visa om eller att han duger. Skrivaren skriver för att han anser att han har något viktigt att säga. Läsaren läser inte för att se om texten duger utan för att han söker något som han tycker är viktigt. Och det är bara då som skrivare och läsare kan mötas på lika villkor. Om skrivaren har skrivit något som läsaren tycker är viktigt.

**Relief** är textens förgrund, eller med Kent Larssons begrepp, den överordnade textkärnan (Larsson 1995:98), textens makrotema. Lars Sigfred Evensen, projektledare i Skrive-Puff-projektet, menar sig se i sitt stora forskningsmaterial som omfattar hela åldersspannet från tidig barndom till vuxen ålder, att utvecklingen av textens relief är det viktigaste men också det mest problematiska i skriftspråklig utveckling (Moslet & Evensen 1993:17). Det handlar om en utveckling där eleven måste ta både globala och lokala hänsyn samtidigt, dvs det handlar om genrekun-

skap, skapandet av hela texten, dvs textens makrotema eller överordnade textkärna och samtidigt handlar det om skapandet av stycken relaterade till makrotemat, dvs textbindning. Detta, menar Evensen (1993:15), leder ofta till ”turbulens” i texten, men säger han vidare, denna turbulens kan också, åtminstone i tidigare åldrar, vara tecken på en utveckling, tecken på att genrekompetensen erövrats och växer. En ”inveckling” som leder till ”utveckling”.

## Läsning och respons på uppsats

Jag kommer nu att ta med er i en läsning av två uppsatser utifrån ett processorienterat synsätt och med bakgrund i den teoretiska utgångspunkt som skisserats ovan. Med detta menar jag, att jag kommer att läsa uppsatserna på ett sådant sätt att jag kan ge de båda eleverna en fruktbar respons, vilket innebär att jag måste få en uppfattning om vad de har försökt få till, vad de kan och hur jag som lärare kan hjälpa dem vidare till nästa steg i skrivutvecklingen. Jon Smidt (1990:14) menar att man kan se på skrivandet som en utprovning av roller.

Uppsatserna nedan är skrivna av Josefin och Jenny i slutet av första terminen på ett av gymnasiet yrkesförberedande program. Det är första ”salsskrivningen”, vilket innebär att eleverna under 4 gånger 45 minuter skriver en ”fri” uppsats i skolans aula om ett av 10 ämnen, vilka föreläggs dem först på skrivdagen. Under de tre timmarna i aulan ska eleven välja ämne, göra en plan, skriva ”kladd” och skriva ”rent”. Instruktionerna inför detta prov är att eleverna ska ha med person- och miljöbeskrivningar samt dialog, eftersom det är dessa moment man tränat på fram till denna salsskrivning. Alla ämnen är berättande eller beskrivande och båda flickorna väljer ämne nr 9: ”Det var en gång...(en saga):

(Josefin)

Det var en gång en flicka som hette Amanda. Hon var tio år. Amandas föräldrar hette Maria och Pär. Amanda hade också syskon dem var tre stycken. Två bröder och en syster. Bröderna var fem år äldre och syster var tre år äldre. Syster hette Sofie och bröderna hette Benny och Jimmy.

Ibland kunde Amanda känna sig utanför. Men hon brydde sig inte så mycket. Hon tänkte att hon hade en osynlig kompis. Det var därför hon brydde sig inte så mycket. Hennes syskon skrattade bara åt henne. Dom tyckte att hon var knäpp.

Men Amanda sa att det var dom som var knäppa för att hon fick aldrig vara med dem när de gjorde något tillsammans.

- Amanda säger att min osynliga kompis är bättre än ni.

I dag skulle Amanda och hennes familj ut på picknick och då sa mamma att Amanda skulle få göra iordning sin egen mat.

Då gick Amanda ut i köket och gjorde iordning ett par mackor och två flaskor med odó y.

Sen gick hon och lade ner det i korgen som resten av maten låg i.

- Nu åker vi, skrek mamma.

Då kom alla ut från huset.

- Nu åker vi sa pappa.

När vi kom fram så letade vi efter en plats där det var lungt. Vi hittade ett ställe det låg nära ett vattenfall.

Amanda sprang ut från bilen rakt mot vattenfallet. Hon skrek till och sa kolla här, det är något spännande. Då kom Benny, Jimmy och Sopia springande.

- Titta, skrek Amanda, det är en ödla, nej det är tre! Titta.

Ja, vad är det med det då sa Benny, stödigt. Jag har sät såna förut.

- Gå härifrån då skrek Amanda, det har är mitt ställe. Då gick dom alla tre.

- Mamma skrek: att nu är det mat. - Vi kommer, sa Benny, Jimmy och Sopia.

- Vad är det här då sa mamma. Vem har gjort iodning så mycket mat.

- Det är säkert Amanda som har gjort det, sa Jimmy.

- Men varför sa mamma

- För att hennes osynliga kompis ville väl ha mat också. Då skrattade Benny och Sopia.

Då kom Amanda hon hade stått bakom ett träd och lyssnat på dom.

Varför är ni så elaka mot mig för

- För att du är knäpp och dum. Du har ju ingen osynlig kompis, sa Benny.

- Hur vet ni det då sa Amanda.

Då sa dom inget mer.

- Sluta nu, låt Amanda vara ifred sa mamma.

- Kan vi inte åka hem nu sa Amanda.

- Om en liten stund, gå up till vattenfallet och kom tilldaka om en stund, sa mamma.

Det hade gått en stund sen var dom på väg hem. Det här var häligt sa mamma glatt.

När vi kom hem så fick Amanda vara med Benny, Jimmy och Sofie. Dom hade lärt sig en läxa.

Sen hade Amanda roligt med sina syskon i framtiden.

Jag väljer att läsa Josefins uppsats högt, för att göra dialogen rättvisa. Att hon har kunskap om genren markeras redan i inledningen "Det var en gång...". Sen kommer presentationen av huvudpersonerna följt av sagans "problem"; Amanda känner sig utanför syskongemenskapen, men har en osynlig kompis likt Lillebror i "Karlsson på taket". Huvudhandlingen tilldrar sig ute på en picknick tillsammans med familjen. Jag förväntar mig att något spännande ska hända här (sagans höjdpunkt), något som kanske ska förändra Amandas utanförskap. Och allt i texten tyder också på det (rad 21) "Amanda sprang ut från bilen rakt mot vattenfallet. Hon skrek till och ...". Här tror jag att hon ska halka ner i vattenfallet eller något liknande. Syskonen ska då komma springande, rädda henne och förstå att hon ändå betyder något för dem (sagans vändpunkt). Men det blir inte så; ändå hålls spänningen kvar ännu ett tag av den snabba replikväxlingen mellan syskonen (rad 22-24). Amanda hittar tre ödlor och ropar på syskonen som kommer springande. Sekvansen avslutas av brodern Benny som mycket dräpande säger: "Ja, vad är det

med det då. Jag har sett såna förut”. Återigen tror jag att jag är vid sagans höjdpunkt. Amanda har blivit ”sviken” av syskonen igen. Inte ens något så spännande som ödlor framkallar något närmande från syskonen. Men inte heller här händer något. Nu har sagan tappat fart; jag upplever fortsättningen som en transportsträcka för att så fort som möjligt (?) komma fram till sagans lyckliga slut, som här innebär att Amanda får vara tillsammans med sina syskon i framtiden. De hade lärt sig en läxa. Men var finns läxan som de lärt sig?

En fruktbar respons på Josefins uppsats måste handla om innehållet, om sagans höjdpunkt/vändpunkt som av någon anledning inte finns. Med den genrekunskap som Josefin ändå tydligt har visat i texten: presentation av huvudpersonerna, problemformuleringen, stegring mot en höjdpunkt och sen det lyckliga slutet kan man som lärare med enkel vägledning hjälpa Josefin att få till en höjdpunkt. Man kan utgå från uttrycket ”att lära sig en läxa” och man kan prata om andra sagor, som man ju förstår att Josefin läst. Genom att lyfta fram det genretypiska i sagan, omfattar responsen också ett utvecklingsperspektiv som kan öppna för en utveckling av metakunskap om hur olika texter är uppbyggda med olika specifika språkliga och innehållsliga egenskaper.

I en andra responsgivning kan man också ta upp formalia. Om man som lärare med sin klass har arbetat processorienterat kan det räcka att Josefin läser sin uppsats för någon kamrat. Detta tydliggör ofta många av de formella felen, hos Josefin t ex upprepningarna i inledningen och de långa transportsträckor som hindrar framväxten av textens ”relief”, det viktiga, eller med Kent Larssons terminologi, den överordnade textkärnan (Larsson 1995:98).

I min läsning och respons är jag alltså medskapande. Jag bygger upp en bild av texten medan jag läser och genom texten formar och omformar jag hela tiden förväntningar om texten. Jag fyller ut tomrummen (höjdpunkten i Josefins saga) och på så sätt kan jag sen ge henne en fruktbar och konkret respons (muntlig eller skriftlig) att arbeta vidare med. Detta förutsätter naturligtvis också ett förtroende mellan läsare/lärare och skrivare/elev och en garanti för eleven att det inte är utkastet som bedöms utan den färdiga produkten efter respons och bearbetning.

(Jenny)

Det var en gång...

Långt inne i den mörka gröna skogen, fanns det en gång en liten tomtennisse.

Han var väldigt kort, men ganska rund om magen, han hade röda kläder och en tomteluva på sitt krulliga huvud.

Han bodde i en liten röd stuga med vita knutar. Det syntes på skorstenen om han var hemma, för att han eldade jämnt så att man kunde se röken på långt håll.

En dag när den lilla nissen var ute på sin dagliga promenad, längs med den lilla sjön med klarblått skimrande vatten upptäckte han något. Ett hus som var rött med vita knutar, precis som hans eget lilla hus på andra sidan sjön.

- Är jag redan hemma? sa nissen tyst för sig själv. Eller har jag blivit tokig. Han följde den lilla bruna krokiga stigen som ledde till det lilla röda huset. Han såg sig omkring och märkte sedan att det inte alls var hans hus. För gräset var mycket längre och brunare, nästan vildvuxet.

Han kikade in genom fönstret men han såg ingenting. Han bestämde sig för att knacka på. Han gick runt knuten och kom fram till dörren som var brunsvart med ett stort guldhandtag. Han trodde inte sina ögon.

- De måste vara rika som har ett guldhandtag, muttrade nissen.

Då öppnades dörren med ett brak.

- Hej, sa en skrovlig röst.

- He he hej stammade nissen,

Framför honom stod det en stor tomte, med långt vitt skägg som räckte honom ner till bröstet. Han hade röda kläder och ett par svarta stövlar på sig.

- Kom in på en kopp kaffe, sa tomten.

- Ja, tack gärna sa nissen och klev in.

Tomten hade det fint inne, med färgade tapeter och möbler av trä. Han satte sig framför den stora öppna spisen som var gjord av röda tegelstenar och drack sitt kaffe.

De pratade och skrattade hela dagen tillsammans. Ända tills det var dags för den lilla nissen att gå hem.

- Kom gärna hit och hälsa på någon mer gång, det var trevligt, sa tomten glatt.

- Det gör jag gärna, sa nissen.

Så glad som nissen var när han gick hem längs sjön bredvid de höga susande granarna hade han aldrig varit. Det kändes bra att ha en kompis.

Jennys rubrik markerar sagagenren men utan närmare precisering och sen är vi inne i sagans fiktiva värld "långt inne i den mörka skogen, där det en gång fanns en liten tomtennis". Inledningsmeningen väcker spänning; en känsla av något hotfullt finns i motsatsen den "lilla" tomtennisen i den "mörka" skogen, "djupt" inne. Beskrivande adjektiv fyller ut presentationen av huvudperson och miljö. Vi får också en känsla av närhet genom tillägget om röken som visar att han är hemma. Jag kommer att tänka på sagan om tomtennisarna som bor i hattstugan alldeles intill en liten sjö.

Vi kommer in i huvudhandlingen när nissen på sin dagliga promenad upptäcker ett hus, som han inte sett tidigare, på andra sidan sjön. Det är klart spännande här; ett hus finns plötsligt alldeles i närheten av nissens eget hus. Han tror också först att det är hans hus. Han kikar in och går runt och så öppnas dörren med ett brak. En skrovlig röst säger "hej". Känslan av annalkande fara ökar och förstärks i de personbeskrivande adjektiven "stor" och "svart" och i den inbjudande repliken "kom

in på en kopp kaffe”. Här tänker jag osökt på sagan om rödluvan och vargen. Men sen händer inget mer i Jennys saga.

Sista delen av sagan inleds med en lång interiörbeskrivning och efter en trevlig pratstund som varar hela dagen kommer det lyckliga slutet: ”Så glad som Nissen var när han gick hem längs sjön bredvid de höga susande granarna hade han aldrig varit. det kändes bra att ha en kompis.” Slutet ger oss dessutom ny information. Ingenstans förstår vi att tomten kanske varit ledsen för att han inte haft någon kompis.

Också i Jennys saga ser läsaren tydligt att hon läst många sagor; att hon är medveten om genrens ingredienser med inledning, problem, stegring och spänningsskapande effekter. Men det räcker inte fullt ut. Precis som i Josefins uppsats saknar läsaren en tydlig höjdpunkt; något mer dramatiskt än ”dörrens brak” kunde ha inträffat. I en kamratgrupp, där utkastet läses upp och diskuteras, skulle Jenny precis som Josefin kunna få många uppslag till spännande händelser och tillsammans med en konkret respons som t ex läsartolkningen ovan kan Jenny få uppmuntran och stöd för att arbeta vidare med texten. Också här kan en sådan respons leda vidare till en djupare kunskap om genrer och texters uppbyggnad.

## Process- och produktorienterat skrivande

Att arbeta processorienterat med skrivande ställer nya krav på läraren. Det ställer krav på textkompetens, elevkompetens och situationskompetens med andra ord en form av samspelskompetens som de allra flesta lärare vanligtvis inte fått i sin utbildning i ämnet på universitet eller lärarhögskolor (Smidt 1990).

Jon Smidt beskriver det på följande sätt (1990:5):

”Det å skrive stil på skolen er både et språkligt arbeid og en sosial handling. Denne sosiale handlinga blir som mest evaluert. Der med står elevens sjølbilde og språklige sjøltillit på spill. **Vekst** henger sammen med **utvikling av sjøltillit**, og utvikling av sjøltillit er avhengig av en dialektikk mellom **oppmuntring** og **utfordring**. Med et bilde fra fjellklatring: Det er like håpløst både å klatre uten sikring og å bli stående på samme trygge hylla (om förhållandet mellan självtillit och motivation hänvisar Smidt till Skaalvik & Skaalvik 1988, Vygotsky 1978 och Ziehe 1983, min anm.).

For å kunne gi både **oppmuntring** og **utfordring** trenger læreren å forstå hva eleven **prøver å få til** i skrivinga si, hva skrivinga ”betyr” for eleven, hvorfor eleven velger tema, sjanger, skrivestrategi som han/hun gjør. Eller med andre ord: Læreren trenger kompetanse til å lese elevtekster med blick for hvordan eleven opp-

fatter seg sjøl og situasjonen, og hvor eleven eventuelt har investert et subjektivt engasjement.

Helt konkret kan lærerens spørsmål være: Hva er viktig i denne elevteksten? Hvordan skal jeg gi respons på den? Hvordan skal jeg hjelpe denne eleven videre? Hva slags skrivesituasjoner skal jeg bygge opp for denne eleven og for hele klassen (temavalg? sjangerkrav? oppgaveform? forarbeid? arbeidsmåter osv.)?''

Ett processorientert arbeidssett fordrar inte bara en ny tekstkompetens; att arbeta med elevtexter i ett utvecklingsperspektiv är tidskrävande eftersom det innebär ett engagemang i varje enskild elev för att kunna ge just den eleven en sådan respons som för till vidare utveckling. Det blir förhållandevis långa kommentarer till varje enskild text och i skolvardagen, där lärare har flera klasser med över 30 elever, kan detta upplevas som oöverstigligt.

När den processorienterade skrivpedagogiken kom i mitten av 1980- talet svängde pendeln, åtminstone bland dess ivriga förespråkare i Sverige, så radikalt från det traditionellt produktorienterade skrivandet att produkten, den färdiga texten, inte hade någon betydelse längre. Så skedde t ex inte i Norge. Torlaug Løkensgaard Hoel (Evensen & Hoel 1997:9) förklarar detta med att den processorienterade skrivpedagogiken först kom till högstadiet och gymnasiet, där kravet på produkten har varit och fortfarande är mycket centralt. Dessutom hade man i Norge sedan ganska länge haft en debatt om form, genrer och texter och den debatten var redan tidigt kopplad till debatten om processen, t ex genom responsgivning (1997:9).

I Sverige kom den processorienterade skrivpedagogiken först till låg- och mellanstadiet, där kravet på texten inte är lika centralt som på högre stadier. Dessutom, menar Løkensgaard Hoel att den svenska processorienterade skrivpedagogiken såg skrivande som redskap för tänkande och lärande inte som hjälp och stöd vid textskapande. Därför har ett processorientert skrivande aldrig fått något starkt fäste vare sig på högstadiet eller gymnasiet i Sverige.

Den produktorienterade skrivpedagogiken är fortfarande vanligast i svenska skolor; skrivprocessen ses bara som en överföring av färdiga tankar till papper; den ses som en linjär process, som så att säga sker helt automatiskt bara man har gjort en ordentlig disposition först. Det betyder också att form går före innehåll genom att olika moment som stavning, meningsbyggnad, olika formella tekniker mm, övas isolerat från ett verkligt sammanhang och det förväntas att eleven sedan skall tillämpa dessa inövade kunskaper och producera en korrekt text som lämnas in till läraren för bedömning. Följden blir att lärarkommentarerna i första hand handlar om formalia som struktur, styckeindelning, meningsbyggnad osv. Elevtexterna bearbetas inte utan läraren utgår från att eleven tar till sig kommentarerna och visar detta i nästa uppsats.

Läs- och skrivprocessens betydelse för språkutvecklingen har emellertid uppmärksamats av Skolverket (Nationella kvalitetsgranskningar 1998:95 ff). Alldeles säkert har larmrapporterna från skolan de senaste åren om att många elever inte klarar kravet på godkänt i kärnämnen svenska, matematik och engelska bidragit till att just läs- och skrivprocessen i undervisningen har granskats.

Granskningsgruppen identifierade tre olika slags miljöer och det är i A-miljön som läs- och skrivprocessen tillvaratas bäst. Men det är sällan en hel skola genomförs av en A-miljö. Det som kännetecknar A-miljön är en öppen klassrumskultur, flerstämmig miljö, progression i läs- och skrivgenrer, ämnesintegrerade teman, egenproducerade texter, texter anpassade till elevernas utvecklingsnivå, processorienterat skrivande, faktiska läsare av elevtexter och reflektion. B-miljön är tvåstämmig, övervägande reproducerande skrivning, sällan ämnesintegrerat, ibland temaarbeten. C-miljön slutligen karaktäriseras av en sluten klassrumskultur, enstämmig miljö, läromedelsstyrd undervisning, ingen återkoppling, isolerad färdighetsträning. A-miljön finns främst på låg- och mellanstadiet, i några fall på högstadiet. B-typen finns över alla skolår och ämnen. I gymnasieskolan är det främst ämnet svenska som har denna miljö. C-miljön finns också under alla skolår och är vanligast inom andra ämnen än svenska.

## Läraren som läsare

Granskningsgruppen (ovan) skriver att det finns enstaka exempel på A-miljö också på gymnasiet, men lärare som skapar A-miljö arbetar ofta ganska ensamma i en annars relativt torftig läs- och skrivmiljö (Nationella kvalitetsgranskningar 1998:97). Josefins och Jennys lärare tillhör den grupp lärare som Olga Dysthe (Dysthe 1996) kallar "lärare i förändring". Läraren försöker arbeta med processorienterat skrivande i en för övrigt relativt produktorienterad miljö, där man traditionellt bedömer det utkast som lämnas in efter en salsskrivning. Allt annat räknas som "fusk".

Naturligtvis måste detta avspegla sig i lärarens referensramar. Därför blir också Josefins och Jennys uppsatser betygsatta efter salsskrivningen, men läraren låter ändå sina elever bearbeta sina uppsatser och bedömer dem sedan en andra gång. Det blir någon form av kompromiss, vilket gör det svårt för läraren att i sin respons vara läsare, medskapare och samtidigt bedömare av uppsatserna. Den traditionella lärarrollen blir framträdande; läraren läser uppsatsen för att "rätta", vilket innebär att man utgår från att något är fel redan innan man hunnit läsa texten. Och i den traditionen ligger det mycket nära till att form går före innehåll, vilket också återspeglas i de skriftliga och muntliga kommentarerna till uppsatserna.

Läraren ger betyget IG på Josefins uppsats, med motivering att det finns alltför många formella fel: meningsbyggnad, stavfel, växling av pronomen replikteknik och upprepningar. Dessutom har Josefin inte följt instruktionerna inför skrivningen. Det är mycket lite personbeskrivningar, ingen miljöbeskrivning och alltför mycket dialog. Läraren ber Josefin att rätta de formella felen och föreslår henne att lägga in en miljöbeskrivning vid vattenfallet.

Jenny, som har få formella fel, får betyget G+ med motiveringen att det var en söt liten saga, men att den kunde varit lite längre och Jenny kunde kanske låtit nissen möta några små äventyr. Jenny skall också rätta till de formella felen.

## **Elevernas ramar och roller**

Det kan vara svårt att i efterhand rekonstruera vad som har hänt under Josefins och Jennys textskapande, dvs under den del av skrivprocessen som resulterat i utkastet ovan. Varför har de valt att skriva en saga och hur har de planlagt sitt skrivande utifrån ämnesval och instruktioner från läraren före skrivtillfället? Vilka föreställningar om den blivande texten har de haft med utgångspunkt i egna önsknings- och behov och egen tolkning av reglerna i skolsituationen? (Smidt 1990:39)

Josefin har utifrån sina förutsättningar eller ramar ”svarat på uppgiften”. Texten innehåller person- och miljöbeskrivningar samt dialoger. Hon inleder med en ingående presentation av huvudpersonernas namn och ålder och vi får veta att Amanda är yngst och att hon känner sig utanför. Det är visserligen inte tydligt utsagt, men av syskonens handlingar i sagan framgår klart att de är elaka. En kort miljöbeskrivning finns vid utflyktsmålet; vi får veta att det är ett lugnt ställe vid ett vattenfall. Av lärarens kommentar framgår att det borde vara mer av beskrivningar. Men för Josefin är det viktiga, dvs det hon försöker få till, att Amanda som är utanför kommer att få vara tillsammans med sina syskon innan sagan är slut. Och för att framhäva detta tema ser hon kanske inte miljöbeskrivningar som viktiga. Vi ser också Josefins engagemang i byte av pronomen från tredje person till första person plural ”vi” (rad 19 ovan), strax före det som kunde ha utvecklats till en höjdpunkt, nämligen när Amanda upptäcker ödlorna och ropar på syskonen. Replikskiftet från rad 23 till 25 är mycket förtätat; det är en mycket spänningsskapande sekvens. Det är här avgörandet ska ske som sen ska leda till det lyckliga slutet, då syskonen ”hade lärt sig en läxa”.

Kanske har Josefin ”greppat” över för mycket och därmed ”missat” själva höjdpunkten, men hon slutför sagan fram till det lyckliga slutet. En del av förklaringen till avbrottet i temat kan vara skrivsituationen. Det finns en tidspress; på tre timmar

ska Josefin hinna välja ämne och fundera över ett innehåll, som ska hålla från inledning till avslutning. Hon planerar för roll 1, fiktionsrollen, i egenskap av Amanda. Genom den bitvis förtätade stämningen, särskilt i den centrala ödlesekvansen med byte av pronomen, märker läsaren tydligt att hon levt sig in i rollen. Kanske är det på grund av tidspress som roll 2, i förhållande till skolsituationen och läsaren/läraren framträder, genom att sagan, eller det väsentliga i sagan (sagans relief) förloras just här. Det gäller för Josefin att få ihop en avslutning före skrivtidens slut. Uppsatsen borde nämligen, enligt önskemål från läraren, också skrivas rent.

Men det är inte bara tidspress; det är en helt ny skrivsituation för eleverna i årskurs 1 på gymnasiet. Alla klasser årskurs 1 skriver i aulan med skrivvakter på podiet och vid utgången, toalettbesök antecknas vid in- och utgång och det skall råda fullkomlig tystnad i skrivsalen. På högstadiet skrev man uppsatser på ämnets egna timmar, högst två sammanhängande timmar och man skrev i det egna trygga klassrummet med den egna svenskläraren, som man kunde fråga till råds. Det är inte särskilt märkligt om tidspress och ny skrivsituation leder till turbulens i texten

Dessa faktorer kan också ha påverkat innehållet i Jennys saga. Men hon har från början satsat mer av sitt personliga engagemang i roll 2 och mindre i fiktionsrollen. Men inför skrivandet har hon ändå att utifrån sin tolkning av situationen ta dubbla hänsyn; dels vill hon få ihop en saga och dels vill hon på alla punkter tillfredsställa läsaren/läraren. Texten består till 15 % av beskrivande adjektiv, vilket bitvis känns tungt för läsaren, men av lärarkommentaren att döma (ovan) uppskattas detta och tillsammans med de få formella felen bedöms uppsatsen som mer än godkänd.

Båda eleverna har investerat mycket av eget subjektivt engagemang i sitt skrivande, men på olika sätt: Jennys roll 2 i förhållande till läsaren/läraren är betydligt mer framträdande än i Josefins uppsats, där fiktionsrollen i förhållande till textvärlden är den viktigaste. Jennys uppsats innehåller också färre formella fel än Josefins. Dessa två faktorer har säkert haft stor betydelse för lärarens bedömning. Jenny har framförallt "svarat på uppgiften" både beträffande innehåll (person-, miljöbeskrivning och dialog) och form (få språkliga fel). Om läraren i stället läst uppsatserna med ett processororienterat synsätt, dvs ur ett utvecklingsperspektiv, hade förmodligen respons och senare bedömning sett annorlunda ut. För detta fordras emellertid kunskap om samspelet mellan den pedagogiska kontexten och skrivprocessen; det fordras en ny textkunskap, elevkunskap och situationskunskap. Begreppen ramar, roller och relief kan hjälpa lärare att "se" det komplicerade och flerdimensionella samspelet mellan elev, lärare och skolkontext och mellan elevbehov, skriftlig text och elevers uppfattning om skrivsituationen (Smidt 1990).

## Litteratur

- Berge, Kjell Lars, 1988: Skolestilen som genre. Med påtvungen pen. LNU/Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Berge, Kjell Lars, 1994: Norsksensorernes vurderingar av eksamensbesvarelser i norsk hovedmål, allmennfaglig studieretning. Rapport nr 14 från Skrive-Puff projektet (Utveckling av skriftspråklig kompetens) Allforsk, Trondheim.
- Björnsson, Carl Hugo, 1960: *Uppsatsbedömning och uppsatsskrivning*. Almqvist & Wiksell, Stockholm.
- Dysthe, Olga, 1996: Det flerstämmiga klassrummet. Studentlitteratur, Lund.
- Evensen, Lars Sigfred og Torlaug Løkensgard Hoel (red.), 1997: Skriveteorier og skolepraksis. LNU/Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Larsson, Kent, 1984: Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk. Liber, Malmö.
- Larsson, Kent, 1995: Den skrivande människan. Studentlitteratur, Lund.
- Moslet, Inge og Lars Sigfred Evensen, 1993: Skrivepedagogisk fornying. Gyldendal AS, Oslo.
- Nationella kvalitetsgranskningar 1998. Skolverkets rapport nr 160: Läs- och skrivprocessen i undervisningen.
- Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel, 1988: Barns selvoppfatning - skolens ansvar. Tano, Oslo.
- Smidt, Jon, 1990: Lesebriller og skriveroller. Rapport nr 3 från Skrive-Puff- projektet. Allforsk, Trondheim.
- Vygotsky, Lev S., 1978: *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Mass. & London, Harvard University Press, Cambridge.
- Ziehe, Thomas & Stubenrauch Herbert, 1983: Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser. Kultur rel frisaetelse og subjektivitet. Politisk revy, Viborg.