

DIGITAL ARGUMENTATION – DATORSKRIVANDETS TRANSFORMERING AV SKOLANS GENREARBETE

Per Holmberg

ABSTRACT

This article investigates how the use of computers with internet access transforms the conditions of writing in the school context. The case study focuses on a class in Swedish Upper secondary school (16 years old) writing argumentative texts that the students may send to a local newspaper for digital publishing. The video recorded work in one writing group is analyzed in detail in order to show how the group struggles with two sets of demands; on the one hand the well known demands of the school task is met (specified text length and text outline, etc.), and on the other the new demands of the public debate. By the use of Systemic Functional Linguistics the analysis uncovers how during the writing process the students interpersonally orient themselves towards different readers, sometimes writing just for their teacher, but sometimes for the readers of the internet paper. The analysis shows how their writing task quickly gets unexpectedly complex. As a consequence of the controversial proposal that the students want to publish, they need for strategic reasons to not "express their own opinion" as they are supposed to do according to the curriculum. They are also pushed by the situational context of public debate to not choose for the text they are writing the thesis argument outline recommended by their teacher. Instead they elaborate a pattern that makes their thesis a solution for a problem formulated in the introductory part. The study is a part of the research project "Text activities and the development of knowledge in school", funded by the Swedish Research Council.

Key words: writing pedagogy, genre pedagogy, digital tools, Systemic functional linguistics

INLEDNING

Institutionellt organiserad inskolning i skriftbruk är en nödvändig del av ett skriftsamhälle som vårt. Målen för denna verksamhet förskjuts gradvis i och med att de samhälliga behoven av skrift och skriftbruk förändras. I Sverige har skolan gått från ensidigt fokus på läsinlärning till en ambition att också omfatta mål för skrivande, vilka successivt blivit alltmer differentierade, vad gäller genre och medium (Lötmarker, 2004, Längsjö & Nilsson, 2005). Den antagligen största just pågående förändringen är en omställning från pennskrivande till datorskrivande. Denna artikel vill bidra till en fördjupad förståelse av hur detta skifte av medium kan

PER HOLMBERG

*fil dr och lektor i svenska/nordiska språk
Verksam vid Institutionen för Svenska språket, Göteborgs universitet,
Box 100, 405 30 Göteborg
E-post: per.holmberg@svenska.gu.se*

transformera villkoren för skrivande i skolans svenskämne. Det empiriska materialet utgörs av ett dokumenterat skrivförlopp där en gymnasieklass skriver insändare på datorer och erbjuds publicera sina texter digitalt.

Som gymnasielärare, lärarutbildare och förälder har jag under de senaste tjugofem åren kunnat följa hur svensk skola gjort stora investeringar i datorteknik, utan att skolskrivandet varit i närheten av att hålla jämna steg med den förändring av skrivvanor som skett utanför skolan, i hem och på arbetsplatser (jfr t.ex. Karlsohn, 2009). Medan datorer och andra digitala verktyg för skrivande blivit en del av många barns och ungdomars vardag, har papper och penna i regel varit skolans dominerande skrivteknologi. Skolans försök att komma ikapp har ibland lett till att elever uppmanats att skriva s.k. digitala genrer som "webbtexter" eller "blogginlägg" också då skolan endast haft blyertspennor och bredlinjerade pappersark att erbjuda. Sådan var t.ex. situationen för många elever under det nationella provet i svenska för gymnasiet (Svenska B) höstterminen 2003, då "webbtext" dök upp första gången i ett officiellt provsammanhang.

Tiden för uppenbara anomalier av detta slag är antagligen snart över. Exemplet med handskrivna "webbtexter" sätter emellertid ljuset på en grundläggande spänning som ofta råder kring elevers textproduktion i skolan, framförallt i svenskämnets högre årskurser, en spänning mellan den föreställda genresituationen och den reella skolsituationen. Frågan för denna artikel är vad som händer i detta spänningsfält när skrivande på datorer med Internet-uppkoppling drastiskt krymper avståndet till läsare utanför skolan.

SVENSKÄMNETS SKRIVANDE I SYSTEMISK-FUNKTIONELL BELYSNING

Det råder en samsyn inom modern textteori om att text bäst förstås i gränssnittet mellan å ena sidan återkommande textbildande språkliga val och å andra sidan de återkommande sociala situationer där texter har sin funktion. Produktion av text är ur detta perspektiv olika sätt att delta i sociala aktiviteter och situationer. Den språkvetenskapliga teori som tydligast utarbetat ett sådant perspektiv för att förstå skolans arbete med skrivande är Systemisk-funktionell lingvistik (SFL) (se Halliday, 2004, Holmberg & Karlsson, 2006).

I SFL modelleras förhållandet mellan text och social situationskontext som ett ömsesidigt beroendeförhållande. Texten blir knappast meningsfull utan sin situa-

tion; situationen inte meningsfull utan sina talade och skrivna texter. Denna ömsesidighet beskriver teorin som tredimensionell, efter de tre huvudlinjer för betydelskapandet som SFL betecknar som interpersonell, ideationell respektive textuell metafunktion. Genom interpersonella språkliga resurser kan texten realisera den relation som råder i situationskontexten, t.ex. olika grader av distans eller närhet. Genom ideationella språkliga val kan texten samtidigt realisera den verksamhet som pågår, en verksamhet som t.ex. kan vara mer eller mindre vardaglig eller specialiserad. Textuellt till sist, är varje text en realisering av de organisationsprinciper som är aktuella i situationskontexten, t.ex. mer eller mindre dialoga eller monologa kommunikationssätt. En introduktion av datorbaserat skrivarbete kan potentiellt förändra villkoren för skrivande inom alla dessa tre metafunktioner, men det mest påfallande i artikelns fallstudie rör förändringen av skrivandets interpersonella förutsättningar.

SFL-orienterade skrivpedagoger har formulerat skolans mål för elevers skrivande som ett successivt vidgande av elevers textrepertoar i riktning mot fler olika skrivsituationer. Utifrån indelningen i tre metafunktioner kartlägger t.ex. Painter (1996) en utvecklingsgång mot mer interpersonellt distanserade, ideationellt specialiserade och textuellt monologa skrivsituationer. Pedagogiska modeller för starkt lärandestöd i en sådan skrivutveckling sammanfattas ofta som genrepedagogik (se t.ex. Hedeboe & Polias, 2008, Johansson & Ring, 2010). I dessa pedagogiska modeller har hittills ideationellt och textuellt betydelskapande varit i förgrunden. Betoningen har med andra ord gällt hur pedagoger kan organisera skrivarbetet så att eleverna får lärandestöd för att tillägna sig dels olika ämnesmässigt specialiserade språkbruk som skiljer sig från vardagligt språk (ideationellt), dels mer typiskt skriftspråkliga sätt att organisera längre texter, som exempelvis monolog argumentation med teser och skäl (textuellt). Också när skrivpedagogiska tillämpningar av teorin uppmärksammat digitala verktyg, har fokus legat på nya möjligheter att skapa ideationell och textuell betydelse, t.ex. genom att eleverna får tillgång till de visuella resurser som är förknippade med olika ämnesfält (ideationellt) och resurser för multimodal organisation av skärmsidan (textuellt) (se t.ex. Kress, 2001, 2003).

Anledningen till att skrivandets interpersonella dimension varit mindre uppmärksam i SFL:s genrepedagogiska tillämpningar förklaras förmodligen av att det interpersonella är mer uppenbart i det elever gör med språket utanför det typiska skolskrivandet, t.ex. i vardagliga samtal eller i digitala sociala medier. Åtminstone i skolans högre årskurser har det mest belönade istället varit förmågan att skriva texter med mindre tydliga interpersonella drag. För att förstå skolskrivandet, inte minst inom svenskämnet, är det emellertid viktigt att dröja vid de interpersonella villkoren för elevernas skrivsituation.

För att i högre årskurser kunna träna och testa elevers förmåga att behandla ett mer specialiserat innehåll (ideationellt) i mer avancerade framställningsformer (textuellt) har ett vanligt grepp varit att introducera genrer som i det omgivande samhället ställer motsvarande krav. Målen för svenskämnet i gymnasiet driver ett sådant arbetssätt, eftersom eleverna för godkänt betyg måste ha visat förmåga att

anpassa sina texter till olika slags "mottagare" (underförstått utöver läraren), och skrivuppgifterna i gymnasiets nationella prov i svenska ber genomgående eleven att rikta sina texter till andra läsare, vilka är specificerade på ett sätt som är rimligt i förhållande till uppgiftens genre. Det interpersonellt arbete eleven måste göra för att skriva en text under dessa förhållanden kan blottläggas med Hallidays distinktion mellan å ena sidan skribent och läsare utanför texten och å andra sidan den skribent och läsare som skapas av textens språkliga val (2002, s. 168 f.), de roller som Thompson & Thetela (1995) kallar skribenten-i-texten och läsaren-i-texten. Som skribent (utanför texten) kan man ofta vara osäker om huruvida textens läsare kommer att identifiera sig med läsaren-i-texten, dvs. försätta sig i rollen av att vara engagerad i det aktuella diskussionsämnet, intresserad av att följa de aktuella instruktionerna etc. Av olika skäl kan det också vara osäkert för en läsare huruvida den faktiska skribenten kan identifieras med skribenten-i-texten, dvs. står för de framförda åsikterna, har de rapporterade erfarenheterna etc. Den interpersonella relationen mellan skribent och läsare kan därmed dekonstrueras som tre olika relationer. Textens genre är igenkännbar utifrån en viss typ av textintern relation, medan de två textexterna relationerna i princip är öppna (se figur 1).

Skribenten ← ? → Skribenten-i-texten ← Genre-relation → Läsaren-i-texten ← ? → Läsaren

Figur 1. Den interpersonella relationen mellan skribent och läsare

Det speciella med kravet på "mottagaranpassning" i svenskämnets högre årskurser är att eleven ska skapa en genretypisk relation mellan skribenten-i-texten och läsaren-i-texten, trots att det ofta på förhand är klart att läraren som läsare inte kan identifieras med läsaren-i-texten. Att eleven som skribent identifierar sig med skribenten-i-texten är däremot något som typiskt förutsätts genom instruktioner som "formulera din egen åsikt", "ge några egna förslag", "ta själv ställning" etc. Den förväntade interpersonella relationen för elevens text skulle i dessa fall schematiskt kunna åskådliggöras så här:

Skribenten ← = → Skribenten-i-texten ← Genre-relation → Läsaren-i-texten ← ≠ → Läsaren

Figur 2. Den typiskt förväntade relationen mellan skribent och läsare i skolskrivna texter

Vad gäller insändare och andra argumenterande genrer finns i nordisk forskning som inspirerats av perspektiv och metoder från SFL tre olika förslag om hur denna tvetydiga skrivsituation ska kunna hanteras. Dessa förslag är inte principiellt omöjliga att kombinera i den pedagogiska praktiken, men de är grundade i delvis olika uppfattningar om skolskrivandets mål och mening (se Holmberg och Wirdenäs, 2010).

Inom SFL:s genrepedagogiska gren har en tvetydig skrivsituation accepterats som en nödvändig förutsättning för skolans arbete med genrer (se t.ex. Martin & Rose, 2005). Genrepedagogiken argumenterar för en explicit undervisning om vilka språkliga och strukturella normer som gäller för elevernas texter i *skolan*, och menar att en sådan undervisning uppväger problemet med att t.ex. argumenterande texter saknar sin genrefunktion i samhällsdebatten. Med denna utgångspunkt analyserar Nestlog (2009) argumenterande elevtexter från tre klasser i grundsko-

lans mellanår vilka skrivits efter att deras lärare genomfört explicit undervisning om skriftlig argumentation. Även om denna studie inte följer skrivförloppen hela vägen fram till elevernas texter, indikerar hennes analys av elevernas texter att de lyckats omsätta undervisningens lärandestöd i egen textproduktion vad gäller texternas struktur i tes och argument (Nestlog, 2009, s. 121 f.). Utifrån samma genrepedagogiska synsätt diskuterar också Hedeboe (2004) vikten av explicit undervisning om skriftlig argumentation. Hennes analys av argumenterande texter i gymnasieskolans nationella prov visar bland annat hur en del tydliga interpersonella drag, t.ex. återkommande användning av "jag tycker", är mer frekventa i uppgiftslösningar som fått lägre betyg. Hennes slutsats är att det skulle vara förhållandevis enkelt att stödja andra, mer belönade, formuleringar med explicit undervisning.

Det andra förslaget är att utnyttja de kommunikativa möjligheterna som finns inom skolan, även om detta inte nödvändigtvis behöver innebära att man helt överbrygger glappet mellan läsaren-i-texten och läsare. I en närstudie av en elevs argumenterande skrivande under slutet av norska grundskolan visar Evensen (2002) hur en modell för textutbyte med elever i annan skola leder till mer elaborerad argumentation. Också Yassin (2011) visar hur skolan kan vara en meningsfull kontext för argumenterande skrivande. Hennes studie följer en klass i årskurs 3 under ett skrivförlopp där insändargenren kopplas till demokratisk respekt för andras åsikter. En poäng i analysen av elevernas texter är att den frekventa tydliga positioneringen med "jag tycker" är funktionell mot bakgrund av undervisningens betoning av klassrummets fria åsiktsbildning.

Det tredje förslaget, som utnyttjas av läraren i denna artikels fallstudie, är att också utnyttja publicering för läsare utanför skolkontexten, för att där kunna vända sig till läsare som kan identifieras med läsaren-i-texten. Förslaget är exempelvis antytt av Karlsson i artikeln "Textnormer i och utanför skolan – att skriva insändare på riktigt och på låtsas" (1996). Karlssons textanalys visar att barn som skriver insändare utanför skolkontexten, nämligen till en tidning med läsare i deras ålder, gör detta på ett mycket kompetent sätt, medan grundskoleelever som får skriva motsvarande texter som en skoluppgift får betydligt svårare att utveckla sin argumentation. Karlssons slutsats är att en skolsituation utan publicering för andra läsare gör det i det närmaste omöjligt att skriva en realistiskt utformad insändare. Elever som ska skriva en insändare med läraren som enda läsare måste, menar hon (med hänvisning till Berge, 1988) utföra "strategiska och rituella handlingar" istället för den "kommunikativa handling" som det skulle varit att med sin text engagera sig i samhällsdebatten (jfr Berge, 2004). Naturligtvis har lärare för att hantera detta dilemma från och till utnyttjat insändarsidor som publiceringskanaler redan före genombrottet för Internet-tidningar, men med digitala verktyg ökar tillgängligheten till publiceringskanaler drastiskt.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

För att fördjupa förståelsen av hur datorskrivande kan transformera de interpersonella villkoren för svenskämnets genrearbete, undersöker denna studie (1) hur eleverna (och deras lärare) under skrivförloppet orienterar sig mot olika alternativa läsare, och hur detta samspelar med (2) hur eleverna identifierar sig med eller distanserar sig från skribenten-i-texten, och med (3) hur eleverna successivt skapar en relation mellan skribenten-i-texten och läsaren-i-texten.

MATERIAL OCH METOD

Materialet för artikelns fallstudie utgörs av texter och videodokumenterade lektioner inom ett skrivförlopp där en klass med 22 gymnasieelever på datorer skriver texter vilka enligt lärarens instruktion skulle vara möjliga att publicera som insändare på en lokaltidnings digitala insändarsida. För att förhindra identifiering är lärarnas och elevernas namn fingerade. Materialet är insamlat inom projektet Text- och kunskapsutveckling där jag under läsåret 2007/2008 följde två gymnasielärare i svenska på var sin skola i Göteborgsregionen. Den här aktuella läraren, Britta, valde konsekvent att schemalägga sina svensklektioner i någon av skolans datasalar. Eleverna sitter i dessa salar vid fasta datorer som är grupperade i arbetsöar. Den av Brittias klasser som deltog i projektet gick samhällsvetenskapsprogrammet och läste den första obligatoriska kursen i svenska (Svenska A). Insändarskrivandet utgjorde det andra av tre dokumenterade skrivförlopp, och såväl läraren och klassen tycktes vid dessa inspelningstillfällen vara ganska vana vid min närvaro i klassrummet, och verkade betrakta mig som en extra lärare, en roll jag också intar för att kunna delta under lektionerna på ett naturligt sätt. (För en bredare presentation av projektets material, se Holmberg & Wirdenäs 2010.)

Skrivförloppet har dokumenterats med videokamera från introduktion till färdiga texter, totalt fyra lektioner (300 minuter). En femte lektion med uppföljning kunde tyvärr inte dokumenteras, eftersom den sammanföll med lektion på den andra projektskolan. Förutom videospelningarna utgörs materialet från detta skrivförlopp av kopior på åtta gruppskrivna texter, varav två texter är avslutade individuellt efter att skrivgruppen upplöstes. Fem av texterna skickades in av eleverna till en lokaltidning jag här kallar Bergåsbladet där de automatiskt blev publicerade. Två av dessa texter lyftes senare också in i Bergåsbladets pappersupplaga. På tidningens digitala debattforum skapade tre av de publicerade insändarna fortsatt debatt, vilken också dokumenterats. Jag har själv skött inspelningen och därför kunnat göra en del fältanteckningar om sådant som inte kommit med i inspelningen. Före och efter lektioner har jag också fört samtal med Britta om undervisningen, och fungerat som bollplank för hennes fortgående planering.

Kontakten med Britta etablerades i samband med en föreläsning om skrivpedagogik som jag gav för verksamma svensklärare. Projektets villkor för samverkan var att lärarna var intresserade dels av att pröva en bred uppsättning av olika slags texter för elevernas skrivande, dels av att skapa möjligheter för textsamtal i klassrummet under skrivförloppen. Utöver dessa övergripande mål, som Britta instämde i,

gav projektet stor frihet åt lärarna att utveckla idéer för skrivandet som de själva uppfattade som angelägna. Britta deklarerade redan vid första kontakten sitt intresse av att skriva genrer "på riktigt", något som för henne var kopplat till valet av datorn som medium. Förslaget att erbjuda eleverna att publicera sina texter på Bergsbladets digitala insändarsida kom från mig, i samtal om hur man på olika sätt skulle kunna konkretisera Brittans ambition att hitta läsare för elevernas texter utanför klassrummet. Att skrivförloppet som dokumenterats här skedde i skrivgrupper var betingat dels av vår (nog felaktiga) bedömning att insändarsidan inte skulle kunna ta emot texter från klassens alla 22 elever, dels av projektets mål att pröva olika sätt att öka utrymmet för textsamtal kring textproduktionen. Ytterligare en bidragande orsak var att lektionssalarna endast var utrustade med 16 datorer.

Analysen sätter fokus på en av elevernas texter och dess tillkomst under skrivförloppet. Texten har valts eftersom arbetet i denna skrivgrupp är bäst dokumenterat. Gruppen placerade sig relativt avskilt i klassrummet och jag kom därmed av inspelningstekniska skäl att huvudsakligen ha kameran vid denna grupp, medan jag cirkulerade i klassrummet. Gruppen består av fyra elever: Bea, Tobbe, Inez och Ellen. (Den sistnämnda eleven är frånvarande under tredje lektionen.) Gruppens text finns som bilaga (i avskrift med samma radbrytning som texten har i sin slutversion).

Metoden för analys är en kombination av textografi och textanalys. Med textografi avses en kartläggning med etnografisk ansats av hur texter förhandlas, värderas och brukas i en viss praktik (se Swales, 1998). Här avgränsas intresset till det som sker under det aktuella skrivförloppet. Forskningsfrågornas inriktning mot hur datorskrivandet förändrar skrivandets interpersonella villkor är ett resultat av bearbetningen av materialet, genomlysningar av videoinspelningarna, transkription av dessa samt genomläsningar av elevernas texter. Vad som i denna materialbearbetning framstår som mest påfallande, framförallt när det gäller kopplingen till datorskrivandet, är hur tydligt det märks när eleverna orienterar sig mot olika läsare, och hur de också förhåller sig till den skribent-i-texten som de successivt skapar.

Artikeln transkriptioner är skriftspråksanpassade för att underlätta läsningen. Jag har valt att inte markera överlappande tal, uppbackningar och svårtranskriberade korta försök att ta turen. Endast ordformer som kan förekomma i informellt skriftspråk har använts. Av prosodiska drag har följande angetts: emfatisk ordbetoning (med fetstil), fortsättningsprosodi då turen avbryts (med avslutande bindestreck), frågeintonation (med frågetecken) och emfatisk intonation (med avslutande utropstecken).

Att kartlägga den textinterna relationen mellan skribenten-i-texten och läsaren-i-texten är textanalysens uppgift. Textanalysen inriktar sig mot texternas interpersonella språkliga val: språkhandlingar, värderingar och pronomen i första och andra person (Holmberg & Karlsson 2006, kap. 3 och 8). Dessa val relateras till den textuella organisationen i olika textaktiviteter som eleverna via skribenten-i-texten engagerar sig i (jfr "rhetorical functions" i Halliday, 1978, s. 144-145, samt "genre" i Martin & Rose, 2008).

SKRIVFÖRLOPPETS MÅL OCH UPPLÄGGNING

I början av första lektionen redogör Britta från katederposition för skrivförloppets mål (exempel 1). Sekvensen bär tydliga spår av noggrann förberedelse, bland annat läser Britta från ett blad där hon skrivit ner en formulering ur kursplanen.

Exempel 1 (Från lektion 1, aktivitet 2)

Britta: Men det här med att uttrycka sina åsikter... Varför, varför ska man lära sig det i skolan? Vad är det för poäng med det? Ja, då kan man säga att för det första så står det i kursplanen då för Svenska A. Här har vi ett citat här då, att man ska kunna [läser:] "förmedla åsikter i tal och skrift på ett sätt som är anpassat efter **situationen** och efter **mottagaren**". Och varför har man tagit med detta i kursplanen? För där kan man väl sätta in vilka mål som helst, eller hur tänker man då? Jag tror det handlar om att man vill att man som medborgare ska kunna uttrycka sina åsikter. Därför att vi lever ju i ett demokratiskt samhälle, tack och lov, och i en demokrati så behöver man också då kunna lära sig att utnyttja den rätten att föra fram sina egna synpunkter och åsikter. [...] Det känner jag det är liksom huvudanledningen till att man överhuvudtaget jobbar med detta. Det ligger också under det temat man brukar kalla för argumentation, att kunna argumentera, att kunna framföra skäl för sina åsikter.

Det går att urskilja åtminstone tre mål, vilka sedan aktualiseras under det fortsatta arbetet. Nedan är de uppställda i den ordning Britta nämner dem:

- 1) "att uttrycka sina åsikter [i skrift]"
- 2) "kunna lära sig att utnyttja den [demokratiska] rätten att föra fram sina egna synpunkter och åsikter"
- 3) "att kunna argumentera, att kunna framföra skäl för sina åsikter [i skrift]"

Det första och för skrivförloppet övergripande målet ("uttrycka sina åsikter") stöder Britta genom att citera kursplanen som först av alla mål anger just färdigheten att formulera åsikter (liksom "erfarenheter och iakttagelser", se Skolverket, 2000). Det andra målet ("kunna lära sig att utnyttja den [demokratiska] rätten...") är här vagt så tillvida att det inte sägs klart om målet ska uppnås under detta skrivförlopp, eller kanske först efter avslutad skolgång. Att redan detta skrivförlopp ska erbjuda möjligheten att uttrycka sin åsikt "som medborgare", "i tidningen" gör Britta helt explicit först under andra lektionen. Det tredje målet ("kunna framföra skäl för sina åsikter") skulle av Brittans formulering att döma i princip kunna gälla ett annat skrivförlopp än det som nu inleds, men redan under första lektionen gör Britta det klart att åsikter som uttrycks i insändare bör följas av skäl, speciellt om texten ska kunna publiceras.

I tabell 1 sammanfattas skrivförloppets lektioner och lektionsaktiviteter. Jag har i tabellen försökt att använda ungefär en sådan terminologi för dessa aktiviteter som används i skolpraktiken. Det övergripande målet för skrivförloppet ("uttrycka sina åsikter") är aktuellt under alla lektionernas olika aktiviteter, men det är speciellt framträdande under aktiviteter där eleverna ska samla och formulera åsikter kring olika teman inför själva skivarbetet (lektion 1, aktivitet 5; lektion 2, aktivitet 2 och 3). I dessa aktiviteter används inte datorer utan papper och penna, samt salens whiteboardtavla vid redovisningen av olika åsikter. Det andra målet ("kunna lära

sig att utnyttja den [demokratiska] rätten...) är tydligt kopplat till den undersökning eleverna gör av vem som får uttrycka sina åsikter i vilka av tidningens genrer (lektion 1, aktivitet 3) samt till introduktionen av Bergåsbladets digitala debattforum (lektion 2, aktivitet 5) samt förstås till den avslutande digitala publiceringen med efterföljande läsning av publicerade texter (lektion 5). För arbetet med detta mål spelar alltså datorn en viktig roll.

Det tredje målet slutligen ("kunna framföra skäl för sina åsikter") återkommer genom att Britta introducerar och sedan repeterar dispositionsförslaget med inledande åsikt följt av skäl (lektion 1, aktivitet 4; lektion 2, aktivitet 4; lektion 3, aktivitet 1; lektion 4, aktivitet 1). För detta använder hon konsekvent whiteboard-tavlan. Hon skriver t.ex. under andra lektionen hur eleverna kan disponera sin text i fyra grafiska stycken enligt följande modell, som står kvar på tavlan under lektionen:

- 1) Inledning à åsikt (tes)
- 2) Skäl 1 (argument)
- 3) Skäl 2 (argument)
- 4) Slutkläm

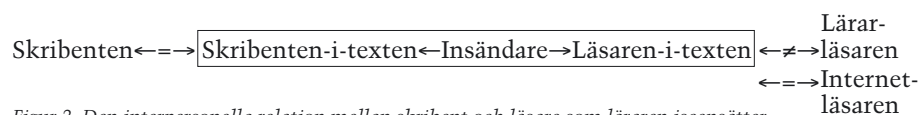
I början av tredje lektionen styrker Britta detta dispositionsförslag genom att presentera en insändare från Bergåsbladets digitala insändarsida, men denna text delas ut på papper där de fyra textdelarna markerats och namngivits på samma sätt som i den ovan citerade taveltexten.

Elevernas skrivarbete i grupper, som dominerar tredje och fjärde lektionen, kan ses som ett arbete med att i text förhålla sig till vart och ett av dessa tre mål. Skrivarbetet sker framförallt i ordbehandlingsprogram med en av skrivgruppens medlemmar vid tangentbordet, men det förekommer också att eleverna formulerar något på papper. Skrivarbetet vid datorerna avbryts från och till av att datorerna används för andra skol- eller fritidsrelaterade aktiviteter.

Tabell 1.
Insändaruppgiftens skrivförlopp: Lektioner och huvudsakliga aktiviteter

LEKTION/AKTIVITET	UNGEFÄRLIG TID/ AKTIVITET	SKRIVFÖRLOPPETS AKTIVITETER
Lektion 1		
Aktivitet 1	3 min.	Introduktion av skrivförloppets genre
Aktivitet 2	2 min.	Genomgång av skrivförloppets mål
Aktivitet 3	55 min.	Helklassarbete om åsiktsgenrer i en idning
Aktivitet 4	5 min.	Genomgång av dispositionsförslag
Aktivitet 5	15 min.	Grupparbete kring ämnesförslag
Lektion 2		
Aktivitet 1	8 min.	Repetition och precisering av möjligheten att publicera
Aktivitet 2	12 min.	Fortsatt grupparbete kring ämnes- och rubrikförslag
Aktivitet 3	15 min.	Redovisning av gruppernas rubrikförslag
Aktivitet 4	10 min.	Genomgång av dispositionsförslag
Aktivitet 5	10 min.	Läsning av Bergåsbladets regler för insändare
Aktivitet 6	20 min.	Skrivande i grupper
Lektion 3		
Aktivitet 1	20 min.	Läsning av insändare från Bergåsbladets och genomgång av dispositionsförslag
Aktivitet 2	60 min	Fortsatt skrivande i grupper
Lektion 4		
Aktivitet 1	5 min.	Repetition, bland annat av dispositionsförslag
Aktivitet 2	50-65 min.	Fortsatt skrivande i grupper
Aktivitet 3	5-15 min.	Responsgruppsarbete
Lektion 5		
Ej filmad	80 min.	Publicering, läsning av varandras publicerade insändare m.m.

Brittas val att låta eleverna arbeta med datorer är bland annat motiverat av möjligheten att hitta läsare utanför skolan. Den situationskontext hon iscensätter genom de olika klassrumsaktiviteterna illustreras av figur 3. Arbetet med att komma på och formulera åsikter förutsätter att skribenterna ska skapa en text där de kan identifiera sig med skribenten-i-texten. Vad gäller relationen till läsare utanför texten erbjuds två alternativ. Det första alternativet är att skrivgruppens slutprodukt blir en text som kan läsas i Bergåsbladets nätupplaga, av Internet-läsare som kan identifiera sig med läsaren-i-texten. I denna grupp av Internet-läsare ingår också Britta och klassens elever. Som ett andra alternativ finns möjligheten att välja bort Internetläsarna och endast lämna slutprodukten till Britta för läsning.



Figur 3. Den interpersonella relation mellan skribent och läsare som läraren iscensätter

BEA, TOBBE, INEZ OCH ELLEN SKRIVER INSÄNDARE OM NATTCAFÉ I BERGÅS

I detta avsnitt analyseras hur Bea, Tobbe, Inez och Ellen i sitt skrivarbete skiftar orientering mot olika läsare, och hur detta påverkar deras arbete med att skapa insändarens genrerelation mellan skribenten-i-texten och läsaren-i-texten. Materialet dokumenterar hur gruppen konstitueras under slutet av andra lektionen och arbetar med texten under de följande två lektionerna (även om kameran under den senare lektionen ibland står vid andra skrivgrupper).

Under andra lektionen presenterar eleverna i helklass rubrikförslag som de formulerat under arbete i grupper. Bea har tillsammans med Tobbe redan under första lektionen diskuterat att det finns för lite för ungdomar att göra på sena kvällar och nätter i Bergås. Åtminstone har de på en "tankekarta" under temat fritid kort noterat *nattaktiviteter*. Inför redovisningen har eleverna fått rådet av Britta att av sina ämnesförslag göra rubriker vilka skulle kunna fungera som slagkraftiga formuleringar av deras åsikter i en insändare. Bea för ordet vid redovisningen, men tvekar inför uppgiften att formulera någon åsikt (exempel 2):

Exempel 2 (från lektion 2, aktivitet 4)

Britta: Fritid, är det nån som hade nåt där?

Bea: Vi hade kvällsaktiviteter

Britta: Kvällsaktiviteter?

Bea: Att man... va ska vi säga... att ungdomar ska kunna va nånstans på kvällarna. Det är många som klagar på att dom är ute och så men det finns ju ingen annanstans och vara för dom. Men vi hade ingen bra rubrik

Britta: Kan någon göra detta till en bra rubrik? Ge ungdomarna ...

[En annan elev fyller i något ohörbart som leder till skratt.]

Britta: Det är inte bara lokal utan ni är ute efter aktiviteten?

Bea: Om man har nånstans att va så kan man aktivera sig själva.
[Tystare:] Ja, man kan ha en hånghörna

Britta: Kvällsaktiviteter... Det ni är ute efter är när man är liksom lite för ung för att komma in på olika ställen?

Bea: **Precis**

En rimlig tolkning av situationen är att de "egna åsikter" Bea och Tobbe dryftat i sitt gruppsamtal inte riktigt är socialt acceptabla i helklassamtalet. Bea väljer först nominaliseringen *kvällsaktiviteter* och slipper därmed att precisera både vem och vad det handlar om. När hon av läraren ombeds utveckla sitt förslag ("packa upp" nominaliseringen), väljer hon att distansera tala om *ungdomarna* och fortsätta med pronomen i tredje person: *dom* och (i svaret på Brittas ni-fråga) *man*. Också Britta och klasskamraterna tvekar inför att formulera någon åsikt, med undantag från ett förslag som inte hörs på inspelningen på grund av det skratt förslaget väcker. Detta skratt verkar lösa upp lite av spänningen kring kvällsaktiviteter och Bea fortsätter med den mer konkreta nominaliseringen *hånghörna*.

Direkt efter att gruppredovisningen är avslutad uppmanas eleverna att bilda skrivgrupper där de är fria att välja andra ämnen för sin text än vad de redovisat. Till Bea och Tobbe sluter sig då Inez och Ellen som i helklass redovisat sitt förslag om "mer bussar", men på det inlämnade bladet efter första lektionen också noterat "mer ungdomsaktiviteter".

En liten bit in i tredje lektionen ställs videokameran vid Beas skrivgrupp som placerat sig i det inre av klassrummets hörn. Eleverna sitter vända mot en dator vars skärm visar operativsystemets startsida. Kameran filmar eleverna bakifrån men vidvinkelperspektivet gör att man oftast ser eleverna i profil: Inez längst till vänster i bild, Tobbe i mitten vid tangentbordet och Bea till höger i bild. (Ellen är frånvarande denna lektion.) Det visar sig att gruppen inte påbörjat något skrivande under den tidigare lektionen. Däremot har de kommit en bit på väg med formulera vilken lokal de vill föreslå, nämligen ett café. Just när kameran sätts upp skrattas det en del apropå möjligheten att smuggla in sprit och servera "space cakes" (slang för kakor med cannabis). Sedan sker en snabb behandling av ämnen, möjligen en summering av föregående lektions gruppsamtal. Det gäller caféets miljö ("lite så där avskilt men ändå öppet"), målgrupp ("målgruppen e ändå mellan femton och arton år") och öppettider ("de ska va öppet på natten också").

Bea, som varit mest drivande i samtalet, gör i början av exempel 3 en summerande positiv värdering, men öppnar genom en del modifierande drag för att det kan finnas invändningar de inte tagit hänsyn till. Inez uttalar då vad som kommer bli det potentiella motargument gruppen brottas med i sitt fortsatta arbete: risken för fylla, polisingripanden och bråk.

Exempel 3 (från lektion 3, aktivitet 2, efter ca 5 min.)

- Bea: Jag tycker de - de **låter** i alla fall som en bra idé
- Inez: Men motargumentet kommer va att ... att de kommer va så jävla mycket fulla ungdomar och polisen kommer va där och hämta folk hela tiden
- Bea: Ja i och för sig
- Tobbe: Men de får dom ta bara [gör kraftig gest med handen mot datorskärmen.]
- Bea: Men de kanske polisen tycker e bra [skrattar] för då kommer allihop på samma ställe. Ta alla på en gång
- Inez: Slipper dom åka runt och leta [skratt]
- [Skämtande övergår i svagt mummel med ohörbara repliker och därefter följer 10 sekunders tystnad.]
- Inez: Men hur fan ska vi göra?

Exemplet visar att gruppen, åtminstone Bea och Inez, nu entydigt orienterar sig mot Bergåsbladets läsare. Det kommunikativa problemet är inte längre (som i exempel 2) vad Britta eller andra i klassrummet ska tycka, utan hur andra läsare ska reagera. Inez formulering "motargumentet kommer va att..." förutsätter att gruppen lyckas skriva sin text och publicera den. Att gruppen orienterar sig mot läsare utanför skolan visar sig också i den långa paus som följer efter att de försökt skämta bort motargumentet. Alla verkar under denna paus slita med hur det kommunikativa problemet ska lösas. Hade det bara gällt att skriva en insändare för Brittans läsning, hade uppgiften varit så gott som löst, eftersom gruppen i café-förslaget hittat en för klassrummet socialt acceptabel lokal och aktivitet. Nu blir det svårare.

Efter att samtalet kommit in på möjligheten att ha "en biffig man i kassan", tar Bea tag i situationen genom att på ett papper anteckna en lite mildare variant av vad Inez tidigare formulerat som de framtida läsarnas motargument (exempel 4). Den korta text gruppen i detta läge har producerat, innan de skrivit ett enda ord på sin egen insändare, motsvarar vad som skulle kunna vara en läsarkommentar till deras insändare på Bergåsbladets debattforum. Formuleringen av den hypotetiska läsarkommentaren orsakar ett hetsigt replikskifte, då Tobbe ifrågasätter hur "en så här jävla spalt" ska kunna skapa den interaktion som både Inez och Beas förutsätter. Antingen kan man förstå Tobbes ifrågasättande med att han till skillnad från Bea och Inez orienterar sig mot Britta som läsare (han pekar häftigt på det blad Britta delat ut), eller också är det ett ifrågasättande av genrens potential att skapa debatt (något som faktiskt inte illustrerats i undervisningen).

Exempel 4 (från lektion 3, aktivitet 2, efter ca 7 min.)

- Bea: Motargumentet är att [skriver på papper:] ungdomar ... e ute ... mer ute på kvällen
- Inez: Å kommer va fulla å polisen

- Tobbe: Inte vara ute **mer** på kvällen
- Bea: Jo är mer ute på kvällen om nattcafé finns
- Inez: Jo då kommer man va ute mer
- Tobbe: Jo men man ska inte va **ute** på kvällen, man ska va ... på nattcafé
- Bea: Men då kommer ju vårt argument såhär om dom säger så här men då kommer ungdomar va mer ute på kvällen, då säger vi ba men de e vi ju redan så då får vi ju lösa de på den vägen att dom kan ha nånstans att va
- Inez: På ett café, inte nån annanstans
- Bea: Precis för dom e ju redan ute
- Inez: Ja
- Tobbe: Men dom **kommer** inte att argumentera mot. vi ska skriva en så här **jävla spalt** [pekar mot utdelad blad med insändare] då kan man ju inte skriva [tittar ned i Beas anteckningar och citerar:] ungdomar är - [blir slagen av Bea på axeln] Va fan e de me dig. Jag har ju rätt, så jävla mycket rätt
- Inez: Va då rätt?
- Bea: Ja men vi behöver ju inte skriva de här i ett motargument. Vi kan ju svara på de genom vårt argument. Vi behöver inte ha me de här
- Tobbe: Men vi skriver ju in de i en text
- Inez: Tänk dig så här att vi skriver en insändare [visar tänkt text i luften med pekfinger uppifrån och ner] då tänker du om du ska svara på den själv [visar med handen att något rullar mot B:s anteckningar] och klaga på den då tänker du **vad** ska du klaga på då och så rättar vi till de liksom
- Bea: Precis. Alltså om när vi ska skriva såhär så kommer nån säga då kommer ungdomar va ute mer på kvällen, men då skriver vi, men då **skriver** vi redan, då har vi redan skrivit i våran insändare att ungdomarna är - problemet är att ungdomarna redan är ute och de kan vi inte göra nånting åt. Vi kan ju inte låsa in dom, utan då kan vi starta ett ställe där de kan **va**, så de slipper va ute och frysa
- Inez: De lär ju bli poliser
- Tobbe: De e ju mest på sommarn
- Bea: Men ändå men även ifall de inte e nåt problem som de här löser så kan de ju va mysigt me ett café [...]

Man kan lägga märke till hur Bea och Inez håller kvar orienteringen mot Bergåsbladets läsare och försöker göra denna orientering också till Tobbes. Inez visar upp den föreställda insändartexten i luften och uppmanar Tobbe att tänka sig att han är en av Bergåsbladets kritiska läsare. Bea tar vid och förtydligar att den insändaren som väcker sådan kritik, den ska de inte skriva, utan en annan text som i förväg avvärjer denna kritik.

Den lösning som gruppen nu är på väg mot blottlägger svårigheter med att förena skrivförloppets olika mål. För det första visar det sig att deltagandet i ett offentligt samtal inte självklart är förenligt med uttryck av "egna åsikter". De egna åsikterna kan vara för kontroversiella. Vad gruppen lyckats med fram till denna punkt är att moderera sina önsknings till något som skulle kunna vara socialt acceptabelt för Bergsbladets läsare. Fortfarande bedömer emellertid Bea och Inez att detta förslag är för kontroversiellt att framställas som deras egen åsikt. Av strategiska skäl börjar de formulera en distans till skribenten-i-texten. Bea visar i sin näst sista replik i exempel 4 hur gruppen skulle kunna konstruera en skribent-i-texten som är en medkännande, god och mäktig vuxen, ett vi som vill vara med och starta ett café. För det andra förutsätter den textuella konstruktionen av "nåt problem som de här löser" att eleverna väljer en annan textaktivitet än argumentation med åsikt och skäl. Beas och Inez idé är ju att de ska omöjliggöra eller åtminstone försvåra det antagna motargumentet genom att skapa en argumentation som utgår från ett problem, och att detta problem ska utredas så att slutsatsen blir att man bör öppna ett nattcafé. Deras idé motsvarar med andra ord snarare textaktiviteten förklaring med problem, utredning och slutsats. Beas sista replik i exemplet visar att hon är medveten om att detta sätt att organisera argumentationen är motiverat av strategiska skäl, inte av att det faktiskt finns så många ungdomar att rädda från kylan. Redan innan eleverna öppnat något ordbehandlingsprogram tycks datorn framför dem påminna dem om de potentiella läsarna, vilka Tobbe med en kraftig gest mot skärmen verkar vilja utmana. Utan de potentiella läsarna i sikte hade det varit enklare att låta "den egna åsikten" vara textens utgångspunkt.

Medan gruppens diskussion fortgår har Britta och jag cirkulerat i klassen och följt hur övriga skrivgrupper påbörjat sitt skrivande. Kamerastativet gör det trångt att komma fram till Tobbe, Bea och Inez som efter nästan halva lektionen fortfarande inte öppnat någon textfil i datorn. I exempel 5 återges den replikväxling som utspelar sig när jag närmar mig gruppen för att påminna om de instruktioner Britta lämnat vid lektionens början. Redan innan jag kommit fram till gruppen sker en förändring av elevernas uppmärksamhet. Min påminnelse om Britta som textens läsare (vilket indirekt också är en påminnelse om att jag själv ska läsa deras text!) leder till att eleverna omedelbart överger orienteringen mot Bergsbladets läsare.

Exempel 5 (från lektion 3, aktivitet 2)

[Per kommer och Tobbe börjar dunka huvudet i bänken]

Per: Jag tycker de verkar som om ni har ganska många idéer nu. Va tror ni, ska ni inte testa att börja formulera dom nu i en text också?

Bea: [tyst] De e de som e de jobbiga.

Tobbe: [lyfter huvudet från bänken] Ja, men vi ska skriva upp här först [pekar på Beas anteckningar] sen ska vi lägga ner tid på att- och sen ska vi skriva en sån här jävla [slår mycket hårt med handen mot utdelat blad med insändare]

Bea: Jag trodde inte den kunde va så här lång, trodde typ ba två rader

Per: Ja, men den behöver inte, er insändare behöver inte vara alls -

Tobbe: Den ska vara två A4 typ

Bea: Två A4 minst

[Alla skrattar. Svårt att höra vad som sägs]

Per: För nu har ni en halvtimme, fyrtio minuter på er och kunde -

Bea: Ska den va klar idag?

Per: Ja, ni behöver ha ett utkast klart idag.

Inez: Ett utkast?

Per: Ja, ett utkast som ni kan lämna in till Britta efter lektionen som ni kan fortsätta med att jobba med nästa gång sen.

Inez: Ja, nu bara vi kladdar ner en massa jävla skit och så får vi se vad som händer.

I denna sekvens aktualiseras flera institutionella ramar för skrivandet inom vilka det givetvis är svårt att upprätthålla idén om att texten skulle kunna vara ett bidrag i samhällsdebatten. Den första ramen är den begränsade tiden. För eleverna verkar det egentligen räcka med att Britta eller jag kommer fram till deras arbetsplats i rummet för att tidsvillkoret ska vara aktualiserat. Den andra ramen är den bestämda textlängden. I exempel 5 är det Tobbe och Bea som tydligast artikulerar och ironiskt överdriver detta krav. Den tredje ramen är lärarens kontroll över skrivprocessen, här manifesterad genom talet om "utkast" och "lämna in". Samtidigt är det dessa ramar som gör att gruppen börjar skriva. Direkt efter sekvensen i exempel 5 öppnar Tobbe ett dokument på datorn. Han inleder skrivandet på ett sätt som är självklart i skolans skrivpraktik, med de fyra gruppmedlemmarnas för- och efternamn.

Det följande skrivandet går trögt. De utdelade bladen med en insändare ur Bergsbladets, som ligger på var sin sida om datorn, fungerar som ett stöd så tillvida att de påminner eleverna om att de måste inleda, fortsätta och avsluta sin text. Gruppen uppmärksammar emellertid inte att deras plan för texten är oförenligt med dispositionsförslaget. Exempel 6 visar hur eleverna väljer att formulera textens första mening. Bea och Inez överger här idén att låta skribenten-i-texten vara en vuxen (exempel 4) och planerar att underteckna med en signatur som gör skribenten-i-texten till ungdomar.

Exempel 6 (från lektion 3, aktivitet 2)

Bea: OK, vi skiter i rubrik och så kör vi bara inledning [tittar på utdelat blad och fortsätter med högtidlig röst:] I en inledning ska vi ha, i en inledning ska vi ha en åsikt. En inledning, en åsikt.

Inez: Vi kan börja med lite fakta. Eller en fråga. Vad finns det för ungdomar i Bergs att göra för ungdomar på helgerna? Det enda de gör e... de finns ingenting att göra... Kan vi skriva de?

Bea: Ja, och så kan vi skriva under med typ ungdomarna eller så här, så man fattar att det är ungdomar som har skrivit de.

- Inez: Irriterade ungdomar [gör skrivrörelser med låtsad penna i luften]
Rosenrasande barn [alla skrattar]
- Bea: Nä men alltså, man skriver så man fattar att de inte e en gammal
tant som skrivit de [fortsätter med förstådd gnällig röst:] Jo, jag
tycker så synd om min svärdotter som inget har att göra...
- Inez: Nä de e inte bra.
- Bea: Men starta med den frågan som Inez sa! [knuffar Tobbe på axeln]

Efter att Tobbe skrivit första meningen i enlighet med Inez förslag, och Bea betecknat denna fråga som deras åsikt, kommer de inte vidare. Gruppen ägnar en stund åt att skriva en fiktiv, mycket vulgär insändare om analsex (vilket de för övrigt klarar att göra snabbt och i enlighet med lärarens dispositionsförslag), och sedan en stund åt att spara filen i rätt katalog. Britta kommer två gånger fram till gruppen. Båda gångerna kommer samtalet in på hur dispositionsförslaget är tillämpligt på gruppens text. Eleverna verkar nu mest upptagna av hur deras ska passera kraven som gäller för texten som skoluppgift. Första gången efterlyser Britta åter gruppens åsikt för att kunna svara på frågan om vad som är deras skäl. När Britta kommer förbi vid lektionens slut uppmuntrar hon gruppen att i texten komma till sitt konstruktiva förslag, även om de inte rett ut det där med åsikt och skäl. Vid lektionsslutet har Tobbe på diktamen av växervis Inez och Bea skrivit ytterligare några meningar så att texten vid har den lydelse som visas i exempel 7. I texten har eleverna återanvänt formuleringar de använt i sitt samtal, men skrivandet sker relativt oengagerat. Arbetet med texten växlar med andra aktiviteter, bland annat testar Inez vad som händer om man låter fingrarna slumpvis löpa över tangenterna och därefter letar efter ord de kan använda.

Exempel 7: Texten Bea, Inez och Tobbe skrivit efter lektion 3

Vad finns det för ungdomar i Bergås att göra på helgerna/kvällarna?
Unga under 18 år kommer inte in på det flesta av ställena i Bergås, som har öppet nattetid. Därför drar många bara runt ute på stan. Många tycker detta är irriterande och störande. Men är det någon som har gjort någonting åt det?

Textaktiviteten som eleverna satt igång är en förklaring, eller närmare bestämt en konsekvensförklaring (se Martin & Rose, 2008, s. 159–160) som reder ut negativa konsekvenser av åldersgränser, för både ungdomar och vuxna. Interpersonellt kan man lägga märke till två frågesatser vilka båda kan läsas som indirekta sätt att uttrycka negativa påståenden. Valet skapar en hög grad av interaktivitet med läsaren-i-texten, jämfört med alternativet att uttrycka värderingen med påståendesatser: "det finns tyvärr inget för ungdomar i Bergås att göra ..." respektive "det är tyvärr ingen som gjort något åt det".

Vid skrivförloppet fjärde lektion två dagar senare har Ellen kommit tillbaka till gruppen, och Bea inleder skrivarbetet med att förklara för Ellen hur de ska gå tillväga för att få texten klar. Ingen i gruppen har med sig det utdelade dispositionsförslaget och Bea insisterar, trots invändningar från Inez, på att den efterfrågade dispositionen innebär att man helt enkelt låter ett inledande argument följas av ytterligare ett argument och en avslutning. Detta stämmer inte med lärarens dispo-

sitionsförslag som ju angav att argument skulle föregås av en tes. Däremot är Beas utsaga en relevant beskrivning av den förklarande textaktivitet de påbörjat där argumenten (problemet och dess negativa konsekvenser) föregår tesen (problemets lösning). När det endast återstår en kvart av lektionen har eleverna formulerat vad de kallar ytterligare ännu ett argument (exempel 8). Delvis beror det långsamma skrivandet på att gruppen nu blivit väl stor för att hålla samman kring datorn.

Exempel 8: Ytterligare text som Bea, Inez, Tobbe och Ellen skriver under lektion 4

Det finns ingen annan stans att ta vägen och umgås utanför hemmet. Många föräldrar vill inte ha en massa ungdomar i huset på kvällar och helger. Vart ska dom ta vägen? Nu när även kroken läggs ned.

Det nya textpartiet fortsätter konsekvensförklaringen genom att formulera situationen som ett problem också för ungdomarnas föräldrar. Samtidigt avvisas indirekt slutsatsen att ungdomarna borde kunna träffas hemma hos varandra. Informationen om att ungdomscaféet Kroken ska stängas har eleverna fått när de under föregående lektion var inne på Bergåsbladets digitala insändarsida, och där hittade protester mot den förestående stängningen. Av elevernas kommentarer att döma är stängningen av Kroken inget de själva sörjer, men de enas om att det passar fint att hänvisa till stängningen för att måla upp bilden av Bergås-ungdomarnas utsatta situation.

Genombrottet för fortsättningen kommer när Bea, som tagit över sekreterarrollen, får gruppens bifall för att ändra texten så att skribenten-i-texten tydligare framstår som ungdomar, redan före signaturen. Hon skriver: "Vad finns det för oss ungdomar i Bergås att göra på helgerna/kvällarna? Vi unga under 18 år kommer inte in på det flesta av ställena i Bergås" etc. Det är för övrigt enda gången som gruppen utnyttjar ordbehandlingsprogrammets potential för redigering. Den interpersonella justering gruppen genomför, som Bea betecknar som en ändring från "dom-form" till "vi-form", verkar öppna för att gruppen under lektionens sista minuter åter ska orientera sig mot Bergåsbladets läsare och skriva färdigt sin text.

I exempel 9 visas hur interaktionen fortsätter strax efter att ändringen till "vi-form" är klar. Nu ökar intensiteten i såväl samtal som skrivande. Det tar sig bland annat uttryck i att Bea, Inez och Ellen (och kanske också Tobbe som dock sitter långt från kamerans mikrofon) börjar förhandla om vilken interpersonell grammatik de ska använda för att uttrycka önskemålet om ett nattcafé.

Exempel 9 (från lektion 4, aktivitet 2)

- Bea: Och så nu tycker jag vi har jättemånga argument och så, så nu får vi faktiskt komma med vårt **förslag**
- Inez: **Vi** vill ha ett **nattcafé**. Utropstecken, utropstecken, utropstecken. Eller...
- Ellen: Vi vill ha ett natt -
- Bea: Men titta här, varför inte starta ett nattcafé där ... alla vi ... Men varför inte starta ett nattcafé där vi kan umgås...

- Ellen: I insändare skriver man **vi** [slår handflatan i bänken] vill ha...
- Inez: Vi kräver...
- Ellen: Vi **kräver**.
- Inez: Ja, vi kräver.
- Bea: Varför inte starta ett nattcafé där vi kan umgås och... nå ok. [skriver] Vi ...
- Tobbe: Varför. Det är liksom det som är frågan
- Ellen: Nu blir det bara [med förställd sträng röst:] vi **kräver**. Nä, ta ditt... mildare sätt!
- Bea: Nä, men
- Tobbe: Nä, vi måste ju...
- Ellen: Vi kan om ni har lust...
- Bea: [skriver] Vi... vill... ha... ett natt ...
- Ellen: Ja, för oss gör det inget men vi kan...
- Bea: [forstärker skriva] ett nattcafé... där... vi... kan samlas

Formuleringarna som det framförallt står mellan introduceras redan i de första replikerna. Det är Inez och Ellens modulerade påståendesats – "vi vill ha" – och Beas negerade frågesats: "varför inte starta...". Eleverna verkar överens om hur dessa satser skiljer sig åt vad gäller styrkan i det krav som riktas till läsaren. Den här gången vinner inte Beas "mildare" formulering. Bea ger med sig efter att Ellen hävdar att hennes och Inez förslag är det mer genretypiskt. Men innan saken är helt avgjord har gruppen i exempel 9 faktiskt tillsammans formulerat sju olika alternativa satser. Satserna skiljer sig ifråga om interpersonell grammatik (satstyp, modalverb, pronomen, negering, interpunktion och betoning) på ett sådant vis att de kan ställas upp på en skala mellan mest krävande (överst) och minst krävande (nederst).

- Vi **kräver** [ett nattcafé] (Ellen, ironiskt)
- Vi kräver [ett nattcafé] (Inez)
- Vi vill ha ett nattcafé!!! (Inez)
- Vi vill ha ett natt[café] (Ellen)
- Varför inte starta ett nattcafé (Bea)
- Vi kan om ni har lust [vara på ett nattcafé] (Ellen, ironiskt)
- För oss gör det inget men vi kan [vara på ett nattcafé] (Ellen, ironiskt)

Delvis är mångfalden av alternativa formuleringar ett resultat av att Ellen hanterar konflikten med Bea genom att vara ironisk. Hon uppgraderar först ironiskt styrkan i sitt eget förslag (genom att byta *vill* mot betonat *kräver*), och nedgraderar sedan ironiskt styrkan i Beas förslag (genom att pröva andra ännu mer indirekta språkhandlingar). Men jag tolkar också det noggranna prövandet av olika interpersonella grammatiska alternativ som ett tecken på att skribenterna nu orienterar sig mot de läsare som snart ska få ta del av insändarens förslag. För att öka chanserna att

dessa läsare ska identifiera sig med läsaren-i-texten och ta idén om ett nattcafé på allvar, gäller det att skapa en lagom engagerad relation i texten.

Under lektionens sista minuter fullbordar gruppen sin text och väljer signatur (se exempel 10), samt väljer rubriken "Ungdomar vill ha någonstans att ta vägen". En annan skrivgrupp läser igenom hela texten, men ger inga ändringsförslag.

Exempel 10: Avslutande textdel som Bea, Inez, Tobbe och Ellen skriver under lektion 4

Vi vill ha ett nattcafé där vi kan träffa våra vänner på kvällen. Självklart ska det vara öppet för alla och det ska vara drogfritt. Det ska ligga centralt så det är lätt-tillgängligt för alla. Det får gärna finnas till exempel biljardbord och jukebox mm. För en trevlig stämning
De frusna ungdomarna

Under skrivförloppets sista lektion låter gruppen publicera sin text på Bergåsbladets digitala insändarsida. Bea, Inez, Ellen och Tobbe lyckas med sina intentioner så till vida att deras insändare bara möts av sympatiska reaktioner på caféförslaget. De två Internet-läsare som kommenterar insändaren identifierar sig med andra ord båda med den läsare-i-texten som skapats. Den ena läsaren erbjuder sig att hjälpa till att starta ett café. Den andra berättar att han själv drivit frågan genom ett ungdomsparti, men att det varit svårt att hitta finansiering av kostnader för vakt på helgerna. Ett par dagar senare publiceras texten utan några förändringar i Bergåsbladets pappersupplaga.

DATORSKRIVANDE OCH DE INTERPERSONELLA FÖRUTSÄTTNINGARNA FÖR SKOLANS GENREARBETE

I den här artikeln har vi följt gymnasieelever som arbetat med insändargenren vid sina datorer. Lärarens pedagogiska motiv för att välja datormediet var bland annat att slippa ifrån den skoltypiska skrivsituation som schematiskt kan tecknas som en asymmetrisk relation mellan skribent och läsare där skribenterna skriver "på riktigt", medan läsaren läser "på låtsas":

Skribenten ← = → Skribenten-i-texten ← Genre-relation → Läsaren-i-texten ← ≠ → Läsaren

Figur 4. Den typiskt förväntade relationen mellan skribent och läsare i skolskrivna texter

Skrivförloppets mål och uppläggning tar, framförallt genom erbjudandet om digital publicering, istället sikte på en symmetrisk relation där både skribenter och läsare ska kunna identifiera sig med de textinterna rollerna:

Skribenten ← = → Skribenten-i-texten ← Genre-relation → Läsaren-i-texten ← = → Läsaren

Figur 5. Lärarens förväntade relation mellan skribent och läsare i klassens insändartexter

Ur lärarperspektiv framstår det efter genomfört skrivförlopp i stort sätt som om denna ambition lyckats. Fem av skrivgrupperna lät publicera sina texter på lokal-tidningens digitala insändarsida, och två av dessa texter publicerades på insändarplats också i tidningens pappersupplaga. De två skrivgrupper som avstod från publicering hade båda goda skäl. I den ena gruppen var man kritisk till insändar-

genren, och ville därför inte identifiera sig med genrens skribent-i-texten. I den andra gruppen drog man slutsatsen att det valda ämnet (den dåliga skolmaten) inte skulle engagera tidningens läsare. Om den aktuella undersökningen endast utnyttjat textanalys som metod hade resultatet framstått ungefär så som läraren i efterhand utvärderar skrivförloppet. Genom att kombinera textanalys med textografi, dvs. med observationer av skrivandets situationskontext och process, har undersökningen kunnat teckna en annan bild av den text vars produktion vi kunnat följa i detalj. Relationen mellan skribenter och läsare skulle snarast kunna beskrivas asymmetriskt, men i detta fall på grund av att skribenterna inte identifierar sig med skribent-i-texten:

Skribenten ← ≠ → Skribent-i-texten ← Genre-relation → Läsaren-i-texten ← = → Läsaren

Figur 6. Relationen mellan skribent och läsare i skrivgruppens insändartext

I viss mån är förstås en sådan bild en förenkling, eftersom den tar fasta på hur eleverna förhåller sig till slutprodukten, och hur denna slutprodukt blir kommenterad av läsare på lokaltidningens digitala insändarsida. I själva verket har analysen kunnat blottlägga hur eleverna under skrivförloppet orienterar sig mot olika alternativa läsare. Långa perioder av skrivande drivs framåt endast av att eleverna vill uppfylla de krav som ställs på dem av läraren som läsare. Till detta bidrar de institutionella ramarna kring skrivandet som tvingar eleverna att ta hänsyn till anvisningar om inlämningstider, textlängd och dispositionsförslag. Men analysen har visat att eleverna ibland väljer att fokusera texten som skoluppgift helt enkelt för att detta är en mindre utmaning än att skriva för läsare utanför skolan.

Det visar sig, kanske något oväntat, att det är orienteringen mot potentiella läsare av Internet-tidningen som driver fram en distans mellan skribent och skribent-i-texten. Det blir svårare att formulera en kontroversiell "egen åsikt" när skolans slutna situationskontext genom digital publicering öppnar sig mot det omgivande samhället. Den analys skrivforskare formulerat av skolskrivandet som icke-kommunikativa, strategiska och ritualiserade handlingar (t.ex. Berge, 1988, Karlsson, 1996) kan sägas förutsätta en något idealiserad bild av hur skrivandet går till utanför skolan. Ska man kunna argumentera för ett nattöppet café utan åldersgräns i en mindre ort krävs minst lika strategiska handlingar som om målet är ett högt betyg för en skoluppsats. Distansen mellan skribent och skribent-i-texten är strategiskt motiverad på en rad punkter: skribent-i-texten är ute på kvällen för att föräldrar inte vill ha ungdomar hemma (skribenterna verkar inte ha detta problem), skribent-i-texten är bekymrad över att ett ungdomscafé ska stängas (skribenterna är snarast nöjda med detta), skribent-i-texten ivrar för drogfrihet (skribenterna är betydligt mer drogliberala).

Dessa strategiska överväganden påverkar inte bara textskapandet i enskildheter, utan gör det svårt för eleverna att följa den anvisade dispositionen för texten som helhet. Den relation som insändaren successivt skapar mellan skribent-i-texten och läsaren-i-texten bör inte, bedömer eleverna, bjuda in till en förhandling av åsikter och skäl. Istället skapar de en textintern relation mellan å ena sidan ansvarsfulla ungdomar som ärligt förklarar sin svåra situation och å andra sidan empatiska vuxna som

är beredda att hjälpa till. Möjligen är det därför mer än en tillfällighet att de två texter tidningen väljer ut för publicering i pappersupplagan – den text Bea, Tobbe, Inez och Ellen skriver samt ytterligare en text – båda är texter som på detta vis avviker från lärarens dispositionsförslag. Dispositionsförslaget bygger på två premisser om relationen mellan skribent och läsare. Å ena sidan förväntas denna relation vara potentiellt konfliktfylld, eftersom åsikten kräver skäl, men å andra sidan inte mer konfliktfylld än att sakliga skäl skulle kunna tänkas vara verkningsfulla. Skribenterna i den skrivgrupp vi följt arbetar istället på att skapa en relation som, eftersom förslaget egentligen är alltför kontroversiellt, snarast präglas av samförstånd.

När textanalys kombineras med textografi, dvs. med observationer av hela situationskontexten för skrivandet och av skrivarbetets process, blir det uppenbart att digital publicering kan öppna för en mycket mer komplex relation mellan skribent och läsare än vad såväl lärare som skrivforskare i regel föreställt sig. Endast utifrån en sådan dubbel analys är det möjligt att få kunskap om hur det datorbaserat arbetssättet förändrar de interpersonella förutsättningarna för skolans genrearbete.

Insikterna om detta får också didaktiska konsekvenser. Digital publicering är inte i sig en lösning på dilemman i skolans skrivundervisning. Artikelns fallstudie visar hur erbjudandet om digital publicering istället ökar spänningen mellan mål för skrivandet vilka i skolpraktiken anses väl förenliga. Vad är det viktigaste målet för ett skrivförlopp av det slag fallstudien undersöker? Är det att låta elever pröva att ärligt uttrycka "egna åsikter" i skrift? Är det att öva en viss textaktivitet, ett mönster som ofta är effektivt? Eller är det att ge ungdomar en erfarenhet av delaktighet i demokratiska processer? Var och en av dessa möjliga prioriteringar kan vägleda ett konstruktivt bruk av digitala verktyg, men beroende på hur frågan besvaras öppnar sig helt olika möjligheter att utveckla en pedagogik för digital argumentation.

En möjlig slutsats av fallstudiens resultat är det finns en slags didaktisk prioritering inbyggd redan i det digitala mediet. När en klass skriver argumenterande texter i en datasal med Internet-uppkoppling är det svårt att komma ifrån att mediet i sig drar skrivandet från träningen av textmönster till en mer funktionell syn på genre, där skrivandet handlar om att lösa reellt upplevda problem.

För tio år sedan skrev den norska skrivforskaren och skrivpedagogen Torlaug Løkenstgard Hoel att genomslaget för en sådan funktionell genreuppfattning nog låg långt fram i tiden:

Antagligen kommer det att dröja länge innan man övergår till en situations- och funktionsbestämd syn på genrer i undervisning, prov och läromedel. Det är ovissst vilka praktiska konsekvenser detta skulle få. Dessutom kan man fråga sig om det över huvud taget är möjligt och önskvärt. Tills vidare får vi i skolan arbeta med genrer i betydelsen texttyper och textmönster. (Hoel, 2001, s. 72)

Skolans omställning till datorskrivande kommer förmodligen att bidra till en snabbare utveckling i denna riktning. De praktiska konsekvenserna är fortfarande ovissa. Men det kommer inte vara möjligt att upprätthålla samma idé om fasta textmönster efter att eleverna själva börjat agera med sina texter utanför klassrummet.

REFERENSER

- Berge, K. L. (1988) *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (NLU)/ Cappelen's Forlag.
- Berge, K. L. (2005). Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I: K. L. Berge m.fl. (red.) *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst* (s. 11-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, L. S. (2002). Convention from below. Negotiating interaction and culture in argumentative writing. *Written Communication* 19:3, 382-413.
- Halliday, M.A.K. (1978) *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An introduction to Functional Grammar* (3rd ed.). London & New York: Arnold.
- Halliday, M.A.K. (2002) So you say 'pass' ... thank you three muchly. I: Halliday, M.A.K., *Linguistic studies of text and discourse*, red. av Jonathan Webster (s. 168-192). London: Continuum.. (Först publicerad 1994 i: A. D. Grimshaw (ed.), *What's going on here. Complementary studies of professional talk*. Norwood: Ablex.)
- Hedeboe, B. (2004) Genre og stemme i gymnasieelevers argumenterende tekster. I: S. Thorsson (red.), *Texter om svenska med didaktisk inriktning. Andra nationella konferensen i Svenska med didaktisk inriktning, Göteborg 8-9 januari 2004* (s. 47-73). Malmö: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Hedeboe, B. & Polias, J. (2008) *Genrebyrå. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hoel, T. Løkensgard (2001) *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, P. & Wirdeñäs, K. (2010) Skrivpedagogik i praktiken. Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum. *Språk och stil*, NF 20, 2010, 105-131.
- Holmberg, P. & Karlsson, A.M. (2006) *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Hallgren & Fallgren: Uppsala.
- Johansson, B. & Ring, A. S. (2010) *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Karlssohn, T. (2009) *Teknik – retorik – kritik. Om IT-bubblan och datoriseringen av den svenska skolan* Stockholm: Carlsson.
- Karlsson, A.M. (1997) Textnormer i och utanför skolan - att skriva insändare på riktigt och på låtsas. I: G. Håkansson m.fl. (red.), *Svenskans beskrivning 22* (s. 172-186). Lund: Lund University Press.
- Kress, G. (2003) *Literacy in the New Media Age*. London & New York: Routledge.
- Kress, G. (2001) *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.
- Längsjö, E. & Nilsson, I. (2005) *Att möta och erövra skriftspråket. Om läs- och skrivinlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Lötmarker, L. (2004) *Krian i förvandling. Uppsatsämnen och skrivinvisningar för läroverkets svenska uppsatsskrivning*. Lund: Scandinavian Languages.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2005) Designing Literacy Pedagogy. Scaffolding asymmetries. I: Webster, J., C. Matthiessen & R. Hasan (eds), *Continuing Discourse on Language* (s. 251-280). London: Continuum.
- Martin, J. R. & D. Rose (2008) *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Nestlog, E. B. (2008) *Perspektiv i elevtexter. Skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. Växjö: Växjö universitet.

Painter, C. (1996) The development of language as a resource for thinking. A linguistic view of learning. I: R. Hasan & G. Williams (eds.), *Literacy in Society* (s. 50-85). London & New York: Longman.

Skolverket (2000) *Kursplan i svenska för gymnasial utbildning*. Hämtad 20 januari, 2010, från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=1011&infotyp=16&skolform=21&id=SV&extraId=1585>

Swales, J. M. (1998) *Other Floors, Other Voices. A Textography of a Small University Building*. Mahway, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Thompson, G. & Thetela, P. (1995) The sound of one hand clapping. The management of interaction in written text. *Text* 15/1, 103-127.

Yassin, D. (u.u. 2011) Elever i år 3 tycker till. Interpersonell grammatik för åsikter och råd i insändartexter. I: Holmberg, P., Karlsson, A.M & Nord, A. (red.) *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts Akademiska.

BILAGA

Insändare från Beas, Tobbes, Inez och Ellens skrivgrupp

Ungdomar vill ha någonstans att ta vägen

Vad finns det för oss ungdomar i Bergås att göra på helgerna/kvällarna? Vi unga under 18 år kommer inte in på det flesta av ställena i Bergås, som har öppet nattetid. Därför drar många bara runt ute på stan. Många tycker detta är irriterande och störande, men är det någon som har gjort någonting åt det? Det finns ingen annan stans att ta vägen och umgås utanför hemmet. Många föräldrar vill inte ha en massa ungdomar i huset på kvällar och helger. Men vart ska vi ta vägen? Nu när även kroken stängs ner.

Vi vill ha ett nattcafé där vi kan träffa våra vänner på kvällen. Självklart ska det vara öppet för alla och det ska vara drogfritt. Det ska ligga centralt så det är lättillgängligt för alla. Det får gärna finnas till exempel biljardbord och jukebox mm. För en trevlig stämning

Frusna ungdomar

I
Arbetet är en del av forskningsprojektet *Text- och kunskapsutveckling i skolan (TOKIS)*, finansierat av Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté 2007-2010.