NyS

Titel: Om textnormer i skolan

Forfatter: Margareta Westman

Kilde: *NyS – Nydanske Studier & Almen kommunikationsteori 12.*
Sprognormer i Norden, 1979, s. 212-228

Udgivet af: Akademisk Forlag, Universitetsforlaget i København

URL: www.nys.dk

© NyS og artiklens forfatter

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives, jf. ovenstående bibliografiske oplysninger.

Søgbarhed

Artiklerne i de ældre NyS-numre (NyS 1-36) er skannet og OCR-behandlet. OCR står for 'optical character recognition' og kan ved tegngenkendelse konvertere et billede til tekst. Dermed kan man søge i teksten. Imidlertid kan der opstå fejl i tegngenkendelsen, og når man søger på fx navne, skal man være forberedt på at søgningen ikke er 100 % pålidelig.

Margareta Westman

OM TEXTNORMER I SKOLAN

Varför ska människor egentligen lära sig skriva i skolan? Vad använder man skriftspråk till?

Skriftspråk används i många syften. Allt vi läser är ju skrivet först; alla böcker, alla tidningar, broschyrer, reklamblad, skyltar och komihåglappar. Det mesta vi hör och ser i radio och teve är också skrivet först.

Vilken roll eller vilka roller spelar olika texter i samhället, i de kulturella och sociala gemenskaperna?

Man kan se all språklig aktivitet som en form av avsiktlig handling. Men språkliga handlingar är till skillnad från andra handlingar alltid symboliska och sociala. Dvs de gäller något annat än själva utbringandet av ljud eller frambringandet av små krumelurer på papper, och de är normalt riktade till någon annan person.

Som andra sociala handlingar följer också språkhandlingar vissa kulturellt bestämda mönster. När vi talar och skriver i olika situationer, gör vi det enligt olika regler som vi har lärt oss från det vi började använda vårt språk i umgänget med vår omgivning. Redan i enkla vardags-samtal följer vi vissa givna regler för vad man kan svara på vad, vem man kan tilltala hur, när man ska ange att man instämmer eller tycker olika etc (för översikt och diskussion, se Allwood 1976; och för en intressant analys av en dialog, Hirsch 1978).

Väl så tydligt är att det finns mönster och regler även i fråga om skrivna texter. De är viktiga både för vårt läsande och vårt skrivande. Man kan tänka sig en enkel modell för hur en skriven text kommer till.

Allt som skrivs, skrivs i något visst syfte - det är just avsikten som skiljer ett skeende vilket som helst från en handling (se t.ex. Allwood 1976, s. 6). En språkhandling är som sagt också alltid riktad till någon eller några andra människor, den handlande har alltså någon (föreställning om) mottagare.

Handlingen sker i en viss situation, med vissa givna förutsättningar, som den handlande kan vara delvis medveten och delvis omedveten om. I den här situationen råder någon sorts förhållande mellan den handlande och dem han riktar sig till. För att komma till saken måste den handlan-

de ta åtskilligt för givet, såväl i fråga om värderingar som i fråga om kunskaper och erfarenheter. Mycket av det som tas för givet är "självklart", dvs sådant som ingen av de inblandade egentligen tänker på eller är medvetna om.

När den handlande har bestämt sig för att handla, måste han välja mellan ett antal kulturspecifika beteenden, bland dem att skriva. Ska han skriva, måste han skriva något: han måste skriva en text. Med text menas alltså här resultatet av en skriftlig handling, inte resultatet av skrivande över huvud taget, som när man t.ex. provar en skrivmaskin och slår ner några tangenter på pappret.

Det viktiga är att skribenten, om han väljer att skriva, måste välja att skriva en viss sorts text, för att uttrycka sitt syfte i den givna situationen. De flesta av de språkliga val på skilda nivåer, syntaktiska och lexikala, som varje skribent måste göra, styrs av detta underliggande val av en speciell texttyp.

Vad skribenten kan välja bland är ett antal etablerade textmönster som används och förekommer i samhället omkring honom. I regel brukar vi inte tala om genrer för alla sorts texter - uttrycket brukar mest nyttjas om skönlitteratur. Men det är helt klart att praktiskt taget allt som skrivs följer någon sorts mönster, hör hemma inom en genre eller texttyp eller kanske i området mellan ett par texttyper.

Textmönstren eller texttyperna fungerar som stora tecken i samhället, de bär meningar i det sociala och kulturella livet. De fyller två funktioner, dels förmedlar de meningar, betydelser och syften, dels är de själva uttryck för olika sidor av den rådande sociala strukturen. Texttyperna har en semiotisk huvudroll i en språkgemenskap. Genom att människor känner igen en viss text som just den sortens text, kan de identifiera vilken språkhandling det är fråga om. Det innebär att man redan på förhand kan göra sig föreställningar om vad det hela gäller eller går ut på. (Jfr Halliday 1978, s. 133 f och 141 ff.)

De här olika textmönstren är som sagt uttryck för och bärare av olika syften. Det medför i sin tur att vissa innehåll hör ihop med vissa former: vad som helst kan inte uttryckas hur som helst.

Men vad har nu texttypernas roll i samhället att göra med skolans skrivträning?

Som barn lär vi oss att tala och lyssna praktiskt taget automatiskt, bara genom att vi är tillsammans med vuxna och andra barn. Men att lä-

sa och skriva lär vi oss i regel inte förrän i skolan, genom någon sorts ordnad undervisning. Får vi ingen sådan undervisning blir vi analfabeter. (Visst finns det undantag, personer som själva lär sig läsa, men det förutsätter tillgång till texter att träna på och till någon att fråga.)

Den kommunikativa enheten i den nya formen av språk, skriftspråket, som vi lär oss i skolan är texten. Men den skrivna texten som betydelseenhet är ofta mer komplex än de talhandlingar som barn behärskar.

Som ung och ny i den sociala gemenskapen uppfattar man vissa beteenden, vissa yttre former, men man kan knappast från början ha formernas innebörd i det stora samspelet klar för sig. (Frågan är om man nånsin når full behärskning.) För att man ska kunna bli delaktig i det vuxna samhället krävs att man blir förtrogen med vissa av de viktigaste formerna. Detta gäller också för skrivande. Att skriva är inte bara som att ligga och simma, inte bara en aktivitet som bär sig själv, utan den hör ihop med sitt yttre resultat, och det yttre resultatet av skrivande är naturligen en text. Det är först i texten som skrivandet får en innebörd, en kommunikativ funktion.

Det finns rätt mycket både teoretiskt och praktiskt arbete som gäller det lilla barnets språktillägnande (här är inte platsen för en bibliografi, men se t.ex. Söderbergh 1975 och Halliday 1975). Däremot finns knappast någon samlad och accepterad teori för hur barnet tillägnar sig och den unga människan utvecklar sin skrivförmåga.

Å andra sidan har man naturligtvis i skolan så länge den har funnits praktiskt arbetat med just detta. Och i skolans läroplaner finns beskrivningar av vad skolans skrivträning ska gå ut på, vad man vill uppnå med den.

Det har också gjorts undersökningar av elevers skrivförmåga på olika stadier. Mest kända i Sverige är väl dels undersökningarna inom projekten Skrivsyntax i Lund (Hultman&Westman 1977) och FRIS vid Lärarhögskolan i Malmö (Lindell et al. 1978), dels Hans Grundins undersökningar vid Lärarhögskolan i Linköping (Grundin 1975). Det man verkligen har undersökt är snarast olika färdigheter som hör ihop med aktiviteten skrivande, däremot knappast förmågan att utnyttja skrift som ett handlingsalternativ. Det är klart att skrivförmåga hör ihop med olika färdigheter, men den kan inte sägas vare en summa av ett antal konster, som konsten att stava, konsten att bilda meningar, konsten att komma

på ovanliga ord etc. Att vi har gjort som vi har gjort när vi har undersökt elevers skrivförmåga kan delvis bero på metodiska svårigheter att bedöma skrivförmåga annat än som ett slags flöde. Men det kan också bero på att det sättet har gammal hävd i skolan.

Här kommer jag då tillbaka till frågan varför det är så bra att kunna skriva. Vi vet faktiskt inte så mycket om vad vuxna människor i gemen i vårt samhälle använder skrift till. Något vet vi dock, och det är att olika vuxna och olika grupper av vuxna använder läsning och skrivning i mycket varierande utsträckning. Vi vet också att det finns många människor som praktiskt taget aldrig skriver något i sitt vuxna liv. Beror det på att man inte behöver skriva eller på att man inte kan skriva? För min del tror jag att läsande och skrivande skulle kunna utnyttjas mycket mer bland de grupper som inte läser särskilt mycket och knappast skriver alls.

Då kommer man åter till frågan om hur skrivinläring går till.

Eftersom skrivande är en typiskt social handling så bör teorin ha någon anknytning till språkets sociala användning, dvs i texter. Nu kan man visserligen använda skrift för egna individuella behov, t.ex. för att klargöra sina egna tankar. Men skrivande i den funktionen är antingen sekundärt i förhållande till skrivande för andra, eller också är det rent individuellt och kan inte tas som utgångspunkt för skolans skrivträning. Ett utkast till en teori om skrivförmågans utveckling kunde då se ut så här:

1. Först måste man lära sig någon stavningsprincip och att över huvud taget SKRIVA ord och satser, genom någon grundmetod som LTG (= läsning på talets grund) eller ABC. Man måste börja lära sig att förvandla sådant som man säger och berättar till skrift som kan läsas.

2. Mycket snart vill man använda den här förmågan till att skriva något. Möjligheterna att vända sig till någon i skrift kanske inte är så stora; det kan också vara alltför svårt att skriva det man verkligen menar. Det blir något brev eller så. Det man gör i stället är att man börjar härma sådant som man har hört och läst, man skriver sagor och berättelser, insändare, informativa lärobokstexter, teve-program. Det är inte säkert att man menar allt man skriver. - Det händer till och med att man skriver av sådant man tycker är bra.

3. Genom att leka med och pröva olika former - i regel sådana som man har stött på i sitt eget läsande - så skaffar man sig någon sorts

uppfattning om olika sätt att mena saker i skrift. Man får en förtrogenhet med olika uttryckssätt. När man prövar olika former, blir dessutom själva provandet till en sorts analys av de former man prövar. Man får början till en repertoar som avspeglar den läs- och hörrepertoar man omges av. När man så vill utföra en viss språkhandling kan ett skriftligt alternativ verka genomförbart.

Meningen med att dela upp utvecklingen på tre punkter är inte att framhålla dessa som tre stadier som måste hållas åtskilda. Tvärtom. Antagligen får man mycket tidigt i läsinlärnningen klart för sig att det man läser betyder något. Och om man ska skriva något måste det också betyda något. Det är nog vanligare att man vill skriva t.ex. "en berättelse", vilket är en kommunikativ enhet, än "tre meningar", som är rent språkliga enheter.

Inte heller går det någon skarp gräns mellan andra och tredje punkten. Det finns ingen vuxen som behärskar alla texttyper som finns i samhället, som kan skriva centrallyrik och sportreportage, reklamtext och vetenskapliga avhandlingar, museiskyltar och domar, äventyrsromaner och författningstext etc. Även om nutidsmänniskan har åtskilliga roller i samhället, så finns det ingen som har alla.

Grundtanken i den här idén är att skrivförmågan utvecklas i ett samspel mellan form (texttyp) och innehåll. Det går till på så sätt att man uppfattar att vissa handlingar i det sociala systemet av betydelser får sitt uttryck i olika texttyper. Den unga prövar då vissa av de former han ofta möter utan att från början kunna uppfatta hela deras roll i samhället. De unga kan också bilda sig en annan uppfattning än de vuxna har.

Just den här prövningen och lekandet kan vara ganska tydlig i vissa åldrar. Barnen eller ungdomarna överdriver och pastischerar vissa texttyper. Jag tror att det är en viktig del av orienteringen. Man kan ju utföra en sorts analys av en texttyp genom att överdriva sådana drag som man finner typiska. (Det är inte alldeles självklart att all analys måste ske i den utredande uppsatsens form - det är en kulturell konvention vi råkar ha). Läs följande återgivning av en nyhetssändning i teve, skriven av en 12-åring i Boden (läs gärna högt):

Rappnytt och sport.

God samling. Rappnytt rubriker i efter middag. Fattiglapp bortrövad, många spår av polisen. Vi får även en intervju med fattiglappen och rövarena. Sen lär Sui Sui ut en krigsdans som heter Kris

March. Sen får vi en bit för senad direktsändning av radio pjäsen Älskaren. Och nu får vi in en rapport om att ett litet skottdrama har skett i Turin. Inga dödade bara skjutna.

Vi börjar med intervjuen.

- Hur blev ni bortrövad?
- Dom överföll mig kl 7 på morgon.
- Hur tog dom med dig hit?
- Dom hoppade på mej och bakband mej, sen slängde dom upp mej på en cykelkärra.
- Vet du vad dom var ute efter?
- Ja, kanske pengarna. Jag tjänade i går.
- Hur mycket tjänade du igår då?
- 5 kronor och 95 öre.

Och nu intervjuen med rövorna.

- Varför kidnappade ni fattiglappen?
- För skojs skull.
- Vad tänker ni göra med honom sen då?
- Släppa honom.

Och nu ska alltså Sui Sui lära ut en krigsdans.

- Man sätter vänstra fot på högra sidan om det vänstra örat nere vid den högra stor tån uppe till vänster. Sen tar man ett språng på det vänstra benet. Sen snurrar man runt åt vänster med höger skruv. Sen lyfter man upp foten till höger om den högra foten. Samtidigt går man två steg med den vänstra foten åt höger. Sen sätter man sig på knä och bugar. Så nu är det bara att träna.

Och nu till den försenade direktsändningen av radiopjäsen Älskaren.

- Älskar du mej än, Albert?
- Vänta jag ska se efter. Ja det gör jag.
- Vill du komma upp Albert?
- Ja, gärna, Ida.
- Vänta, jag ska slänga ner en repstege.
- Det behövs inte, för det går lättare med min lättmetallstege.
- Men jag skulle ju slänga ner repstegen.
- Skulle du det?

Vi tar och bryter direktsändningen nu. Men vi har tråkiga nyheter.

Vår utsände i Turin har blivit skjuten inte dödad.

God afton.

Den här sortens textförsök erbjuder ju faktiskt utmärkta utgångspunkter för diskussion om nyhetsvärdering och sensationsmakeri. Man kan också observera det för texttypen typiska "Och nu till" vid övergång till nytt ämne.

Hur hanteras frågan om texttyper i skrivträningen i skolan?

Det förefaller som om man överdriver betydelsen av ett mönster och samtidigt underskattar försök i andra mönster.

Den textform som betonas på bekostnad av andra i skolan är och har väl rätt länge varit den utredande generaliserande uppsatsen om ett neutralt eller lagom kontroversiellt ämne. Av hävd har vi ansett det duktigare om en elev kan härma den resonerande framställningen i en lärobok i samhällskunskap (funderingar kring äktenskapet, trafiken, massmediernas roll, fritidsproblem etc.), än om eleven försöker visa hur han uppfattar någon annan sorts text genom att gestalta den.

Att just den utredande uppsatsens texttyp har ansetts som särskilt värdefull i skolans skrivträning kan hänga ihop med att den är bedömningsbar just som form. Eftersom vi i skolan har velat bedöma språkförmågan isolerat, alltså bortsett från vad texten handlar om, så har skolan utvecklat en egen texttyp, vars betydelse bärs av själva språkbehandlingen, av syftet att visa att man kan behandla språket. Att skriva uppsats kan därför ses som en rent social språkhandling, om än speciell, men knappast som en symbolhandling, vilket ju annars är normalt när man skriver en text.

Den här av skolan högt värderade texttypen kännetecknas också av att den visserligen rätt mycket liknar det vuxna samhällets utredande och argumenterande texter, men skiljer sig från dem däri att det inte spelar någon roll vad texten handlar om eller vilka åsikter och argument som framförs.

Intressant är också att just den utredande uppsatsen tycks vara en texttyp som ligger särskilt illa till för elever i ungdomsskolan. Den kan knappast utnyttjas för sin fulla betydelse av ungdomar från 10 till 17 år, eftersom vad den förutsätter är mogenhet, erfarenhet och kringssyn, men knappast intelligens, fantasi, leklust och fräschör.

Vi har också sett resultaten av detta, både bland de elever som lyckas lära sig att behärska formen, bland dem som inte alls lyckas och

bland dem som klarar det hjälpligt. Eftersom eleverna är unga och oerfarna är deras samhällsanalyser i regel inte vidare bra - det blir mer eller mindre fyndiga sammanställningar av redan kända fakta och värderingar och åsikter. Man kan alltså läsa dessa uppsatser med avseende på språkbehandlingen. Men man kan inte läsa dem för att få reda på vad skribenten tycker i ett visst ämne. Formens tvång är sådant att endast vissa åsikter och föreställningar kan uttryckas i den.

Här följer ett par exempel. Den ena uppsatsen är skriven av en 9-åring, den andra av en 18-åring:

SPORT

Sport är både nyttigt och roligt att göra. Och man måste ha kondition, annars när man ska ut och åka skidor t. e. x. då orkar man inte gå så långt, det har jag märkt. Olika sporter är cykel, kanot, springa (jogga) gå .. Man kan få träningsvärk om man inte tar det lugnt i början. Dom som röker och de som dricker kan inte ha så bra kondition. De som spelar fotboll brukar ofta få bristningar och annat farligt, därför fotboll är en så hård sport. slut.

(Utdrag ur en uppsats om)

FAMILJEN OCH ÄKTENSKAPET ÄN EN GÅNG

Äktenskapet är en sak som aldrig kommer att försvinna. För människan är så skapt, att hon vill ha vissa regler att följa. Dessutom, kan här parterna känna en viss lagstadgad trygghet, som skulle vara svår att t.ex. få i ett gruppäktenskap. Att man sedan skall göra det enklare att skiljas tycker jag är onödigt. Genom det utdragna och besvärliga förfarandet får man tillfälle till eftertanke som minskar möjligheterna till misstag. etc.

Felet med den utredande uppsatsen är att de allra flesta aldrig lär sig att behärska den så pass bra att de skulle kunna utnyttja den för att verkligen säga det de menar. När barn och ungdomar vill uttrycka känslor och åsikter i skrift är det inte mycket som talar för att de skulle göra det bäst i den utredande eller argumenterande uppsatsens form. Av många vittnesmål att döma tycks det vara så att åtskilliga andra texttyper ligger mycket bättre till, som brev, dramatiska spelscener, kollektiva dagböcker, rapporter, berättelser, satirer.

Naturligtvis ska vi inte kasta ut hela idén med den utredande uppsatsen. Men i fråga om den borde vi kanske mer inrikta oss på vad som

sägs hur än bara på hur. Att lägga upp en framställning är ju en särskild konst: att tränga in i förlagor, att som utgångspunkt sortera presenterade tankar och att själv bedöma dem, tänka efter vad man vet och fundera ut vad man anser och ur allt detta sälla fram det man vill säga med hänsyn till vad man vill åstadkomma hos läsarna.

Att göra allt detta är så krävande att det även i skolan bara borde förekomma i samband med sådant som man verkligen ska utreda eller argumentera över. Alltså i andra skolämnen än i modersmålet, eller i projektarbeten av olika slag. Om man får en sådan här uppgift kan frestelsen annars bli mycket stor att bara härma de yttre dragen i utredande argumenterande text. Man visar så gott man kan att man behärskar turererna, i synnerhet som man kanske inte tycker just någonting om det givna ämnet och inte är särskilt duktig på att skriva utredande prosa så att det verkar moget och klokt. För övrigt är just den här texttypen sådan att också ganska många vuxna utnyttjar den i rent yttre socialt syfte för att t.ex. legitimera sitt deltagande i samhällsdebatten. I stället för att skriva det man menar, kan det lätt bli så att man (tror att man) menar det man skriver.

I förlängningen av den här texttypens övervärdering i skolan ligger också ett stöd åt ett par andra fenomen i samhället. Det ena är att folk som behärskar den blir vana vid att tro att de har något att säga. Den andra är det omvända: man tror att ens åsikter inte är värda just något, eftersom man inte behärskar den enda vedertagna formen att framföra dem på.

Det är av naturliga skäl lättare att exemplifiera det förstnämnda fenomenet: (ur en artikel i Svenska Dagbladet, december 1978)

Tendensen att svartmåla det innevarande - kanske bl.a. för att motivera så genomgripande förändringar som möjligt - tycks tyvärr heller inte vara i avtagande. Det ohållbara i det som är understryks gärna, både i interna diskussioner och utåt. Och det finns anledning räkna med att det blir ett huvudargument också i den närmaste tidens debatt. Suckandet över hur orimligt dagens kyrka har det kommer att stiga tungt från vissa gamla och unga.

Det ligger alltså ett tvång i formen. Även skarpa språkkritiker som analyserar olika språkformers roll i samhället och varnar för växande barriärer, kan ibland snällt och omisstänksamt följa ett extremt utredar-

textmönster med allt vad det kan innebära av abstrakt språkbruk och avpersonaliserat ordval.

Skälet till detta är naturligtvis texttypens starka semiotiska ställning i vårt samhälle. Själva texttypen signalerar för de invigda kunnighet och allvarligt uppsåt. Men samtidigt signalerar den att vad som avhandlas är alltför allvarligt och svårt för att de som inte är invigda ska kunna delta i debatten.

Innan jag går in på skolans nedvärdering av andra texttyper, skulle jag vilja säga några ord om härmning. Här ovan har ju betonats att en nackdel med den utredande uppsatsen skulle vara att den inbjuder till härmande av en texttyp utan att författaren egentligen behöver mena vad han säger. Det finns också undersökningar som visar hur mycket svenska elever i sista årskursen i gymnasieskolan direkt skrev av och citerade ur det s.k. stimulansmaterial som erbjöds dem vid ett centralt prov i svenska, och det var ganska mycket (Sandell 1972).

Uppgiften var att skriva en resonerande uppsats om äktenskapet och för detta fick eleverna tillgång till ett par artiklar av professionella debattörer med olika åsikter. Men trots detta ansågs det felaktigt av eleverna att i sina egna uppsatser skriva av stycken ur dessa givna artiklar. Ändå är det ju faktiskt så att om man verkligen vill argumentera för en åsikt, så väjer man knappast för att låna bra formuleringar där man hittar dem. Det individuella författarskapet är då normalt av underordnad betydelse.

Vår inställning till direkt avskrivande och ren härmning är kanske inte riktigt genomtänkt i skolan. När man håller på att lära sig en ny färdighet med en så komplicerad funktion som att skriva, är det rimligt man ser sig om efter mönster att följa. Om man då finner en text där någon redan har formulerat det man menar, är det inte så underligt att man skriver av detta. Hur gör egentligen nybörjare i olika skrivande yrken? En spirande författare, en nyanställd handläggare vid en myndighet, en blivande copy-writer, en forskarstuderande, en journalistaspirant? Det normala och naturliga är att man följer olika mönster, mer eller mindre nära, beroende på vilken texttyp det är man skriver. Och först när man har skaffat sig förtrogenhet med någon eller några av de möjliga formerna, kan man själv börja utnyttja formen till fullo. Då kan man förändra den och förbättra den.

Mot härmningar och avskrifter och pastischer ställs ibland ett krav

på personlighet och ärlighet i elevernas skriftliga alster. Men det är kanske inte riktigt hederligt att samtidigt kräva att eleverna ska skriva något bestämt vid en bestämd tidpunkt och att de ska vara personligt engagerade i detta. Vi bör ge eleverna större utrymme att prova olika roller även i skrivandet. En och annan men sannerligen inte alla kan ha en egen utpräglad personlighet vid 15 års ålder. (Jfr Lanham 1973, s. 116f)

Den utredande uppsatsen bör inte helt slopas i skolan. Men man kunde klarare reda ut vad den ska tjäna till. En utväg vore att splittra upp den i verkliga utredningar av sådant som behandlas i skolan och i ett fiktivt rollskrivande - för och emot.

Skolans underskattning av andra texttyper än den utredande uppsatsen tar sig ibland uttryck i att man bedömer försök att skriva noveller eller dikter eller spännande berättelser som alltför osjälvständiga. Det tror jag är olyckligt. Vi måste i skolan tillåta formexperiment, så att det blir mera värt om en elev prövar något nytt och kanske misslyckas, än om han bara fortsätter att skriva samma sorts text som har givit honom hyggligt omdöme flera gånger tidigare.

För att kunna hjälpa eleverna framåt måste då läraren själv lära sig att inse att även en ganska konstig text mycket väl kan ha någon förebild som gör den rimlig. Se t.ex. följande uppsats av en 12-åring:

Första veckan efter påsk

Vi startar vid punkt 1 där man lastar av dom smutsiga kläderna, och fraktar dom till punkt 2. Där heller man ut kläderna på ett löpande band på sidorna står människor och sorterar kläderna i olika vagnar. Sedan kör man till en våg (punkt 3) och väger kläderna sen far dom till ett rum och får stå ett tag punkt 4. Efter detta kör dom kläderna till tvättmaskinerna och de blir tvättade (punkt 5). Och sen körs dom till en maskin som presar ur vattnet så dom blir en enda stor klump (punkt 6). Sedan tar dom klumparna och snör in dom i tumlarna (punkt 7) där dom torkas och slutligen fraktas kläderna till olika manglar där dom också viks av maskiner (punkt 8). Vissa kläder måste vikas för hand som frotte och underkläder (punkt 9). I en mangel har dom lakan och större saker och i den andra mindre saker som handdukar och örngott. Sen fraktas dom ut till sina ägare. Kronans kläder far inte samma väg som dom andra utan kemtvättas i jättestora tvättmaskiner.

FFV är en förkortning och det fullständiga namnet är Förenade fa-

briksverket. Chefen heter Manfred Bergström. Lanstinget ska överta tvätten snart. Det jobbar faktiskt mest tjejer på FFV. I FFV tvättar man alla kläder som kronan har i Norrbotten. Dessutom alla sjukhuskläder i Norrbotten. På det varmaste stället är det + 40 grader C. Men där jobbar man i regel inte. En del jobbar heltid och jobbar 8 timmar och andra bara 4 timmar. Hela FFV är gammalt och maskinerna går ofta sönder. Man planerar att bygga ett till tvätthus på Torpgården men det här ska stå kvar. FFV har ca 120 personer anställda. Det är mycket bullrigt. På en del ställen är det dålig luft. Det är ett mycke smutsigt och en del gånger tungt arbete. Det är ofta obekväma arbetstider. Och det är påfrestande kroppställningar.

Det har jag lärt mig när jag var på pappas jobb.

Den påfallande inledningen i den här texten beror troligen på att eleven hämtat idén från tevereportage eller liknande. För att ge närhetskänsla börjar man ofta med en närbild av en central process för att så småningom ge bakgrunden. Eleven har antagligen haft tillgång till en plansch eller varit med om en visning och därefter försökt göra en skildring som i reportagen. Att förmågan inte riktigt har räckt till att genomföra uppgiften så att den fyller de vuxna kraven är inte så oroande. Vi måste se skolans skrivundervisning som en lärperiod, då misstag och försök kan vara viktigare för elevens vidare utveckling än produktion av prydliga men svårutvecklade alster.

Här krävs några ord om den gren av språkvetenskapen som brukar kallas textlingvistik. I textlingvistiken studerar man bland annat hur texter hänger ihop, texters sammanhang. Men dessvärre finns också i textlingvistiken ibland en tendens att betrakta endast vissa sorters texter som "riktiga texter". De texter som studeras är oftast av enkelt berättande eller utredande typ. Det är naturligtvis fullt tillåtligt, men det finns en risk att man utifrån dessa texter generaliserar alltför kraftigt. I en modern elementär textlingvistisk analys skulle därför den här barn-texten kunna komma att anses som konstig och osammanhängande. Men är den verkligen det?

Det är just sammanhanget som gör en text till en text. Men det är inte uttrycken för sammanhang som konstituerar texten, utan det är textens helhet som skapar sammanhang. Och textens helhet bestäms av texttypen, det textmönster som har en semiotisk betydelse i samhället.

Det här innebär att sammanhang uttrycks på olika vis i olika texter. Samspelet mellan texten, dess innehåll och dess syfte gör att sammanhangen är olika och uttrycks olika. I en uppsats har Gunnel Källgren (1979) framhållit att det är det semantiska sammanhanget som är grundkravet för att vi ska uppleva texter som sammanhängande. Men frågan är om inte textens syfte, uttryckt i val av texttyp, är ändå mer grundläggande, på så vis att det avgör hur olika aspekter av verkligheten kan få komma i fråga för textens semantiska verklighet.

Om vi då återgår till barntexten, så ska den inte kritiseras till exempel för att den inte börjar från början och slutar i slutet. För vad man gör då, är att påstå att eleven inte borde ha försökt göra ett närreportage med bakgrund, utan borde ha levererat en vanlig berättelse. Texten har en så tydlig plan. Diskussionen bör därför gälla den text eleven faktiskt har försökt skriva och hur den kan förbättras. Kanske genom tydligare markering till läsaren i början om vad det hela gäller och med en annan sortering av fakta i slutet.

För att kunna klara den här sidan av skrivundervisningen bör vi bättre ta reda på och skaffa oss kunskap om vad det är för texter och textmönster som eleverna omges av, möter och märker i sina dagliga liv i skolan, i sitt fritidsliv, hemma.

Samtidigt bör vi också bättre analysera vad olika språkhandlingar går ut på och vad olika texttyper står för.

Att texter är någonting annat än en rent innehållslig enhet visades ganska tydligt i ett intressant försök man gjorde i FRIS-projektet i Malmö.

I sina undersökningar av fri skrivning på mellanstadiet ville man bl. a. ta reda på vad eleverna helst skriver om och hur de skriver om olika saker. (Lindell et al. 1978). Man gjorde en indelning av ämnen i bunden, fri och personlig skrivning. Dessutom förde man in dimensionen saklig och emotionell. Detta är ett klart försök att få ett sorts grepp om texttyper, fast indelningen helt baseras på elevens förhållande till ämnet utan hänsyn till vad den färdiga texten ska fylla för funktion. Vid ett försök i årskurs 5, alltså med elva-tolv-åringar, gavs sex olika skrivuppgifter kring området "Katten" (a.a. s. 54 ff.):

saklig	<u>bunden</u>	<u>fri</u>	<u>personlig</u>
	1. Skriv vad du vet om katten. Om du vill kan du ta hjälp av orden: storlek - färg päls - huvud etc. (12 ord)	3. Skriv vad du vet om katten. Om du vill kan du ta hjälp av bilderna. (bilder av katter)	5. Skriv i egen dagbok för att komma ihåg när du blir gammal: Den dagen jag passade en katt alldeles själv.
emotionell	<u>bunden</u>	<u>fri</u>	<u>personlig</u>
	2. Skriv en berättelse om katten. Om du vill kan du ta hjälp av orden: gullig - mjuk - bitande - klösande etc. (12 ord)	4. Skriv en berättelse om katten. Om du vill kan du ta hjälp av bilderna. (bilder av katter)	6. (annons om <u>katter köpes</u>) Vad tycker du om djurexperiment? Skriv ett svar på annonsen och tala om vad du tycker.

Hypotesen från början var att barnen skulle skriva mer om de emotionells ämnena än om de sakliga, och att den tregradiga skalan från bunden över fri till personlig också skulle leda till större skrivaktivitet.

Om man nu analyserar uppgifterna efter vilka textmönster som eleverna har kunnat utnyttja i sitt skrivande, så blir bilden inte densamma med avseende på bundenhet och frihet.

Först ska framhållas att jag inte har haft tillfälle att läsa de uppsatser som skrevs i Katten-experimentet. Det följande är ett resonemang med utgångspunkt i projektrapporten.

De givna uppgifterna utgör snarare tre olika uppgifter än sex. Uppgifterna 1 och 3 sammanfaller i en: Skriv vad du vet om katten.

Dvs. uppgiften är att ge en beskrivning av en katt åt folk som antagligen redan vet vad en katt är. Hur gör man när man griper sig an med ett sådant ämne? Man försöker erinra sig hur sådana beskrivningar brukar se ut. Kanske börjar man "Det finns olika sorters katter" eller "Katten är ett (vanligt) djur" eller - med hänsyn till att det första stimulansordet var storlek "Storleken på katter är liten". De som fick bilder kan funnit någon utgångspunkt i dem, kanske "Här ser du en katt" eller "Det sitter en katt på bilden. De har päls och lång svans. Ögonen

är ljusa." etc. - Uppgiften att beskriva ansågs mer bunden när eleven fick ord som stöd än när den fick bilder. Det är inte säkert att eleverna har ansett uppgiften med stödord mer bunden. Genomsnittslängden på uppsatserna blev något kortare, men det kan lika gärna bero på att bilderna gav mer material. Den "bundna" uppgiften krävde mer egna uppslag. Samtidigt kan också de givna stödorden ha fattats så, att när man hade använt dem skulle man inte skriva mera.

Uppgifterna 2, 4 och 5 sammanfaller också i en: Skriv en berättelse (i din dagbok) om katten. Uppgiften är att skriva en verklig eller påhittad historia som ska vara intressant att läsa. Att texten i dagboks-fallet inte skulle läsas av någon annan kan väl inte ha tagits på allvar av eleverna. De visste väl att de skulle lämna in uppsatserna. Men som situationsbeskrivning kan ju en sådan anvisning ändå ge fantasin mera fritt lopp.

Man kan räkna med att eleverna har ganska klart för sig hur berättelser brukar vara, vad som är spännande eller roligt att läsa om. Jag menar inte att de skulle vara fullfjädrade äventyrsförfattare, utan att sådana texter ingår i deras eget liv. Berättelser i jag-form (som i dagboksuppgiften) är för övrigt ytterst vanliga både i vuxenlitteratur och i barnlitteratur. I det här fallet bör eleverna alltså ha känt sig hemma med texttypen.

Den tredje uppgiften slutligen var uppgift 6. Den har alldeles tydligt uppfattats som den svåraste. Eleverna skulle skriva svar på en annons til Avdelningen för djurexperiment. I redogörelsen sägs (Lindell et al. s. 59): "Möjligen har vårt försök att skapa ett verkligt engagerande ämne gått för långt. Lärarna berättade på en konferens efteråt, att åtskilliga elever hade varit bekymrade över just den uppgiften och menat att de inte kunde skriva något. Elever i den här åldern kan ha svårt att uttrycka en motivering, och de kanske inte anser sig ha tillräckliga kunskaper. Det har också anförts att barnen kunde finna det olustigt att svara på annonsen, därför att själva svaret skulle betyda att man ville sälja sin katt! Det kan emellertid också tänkas att uppgiften att svara på en annons dels ställt för höga formella krav, dels inte upplevts så personlig."

Här speglas faktiskt en del av de svårigheter som eleverna har haft att bilda sig en uppfattning om vad för text som skulle skrivas. Det måste ju vara något syfte med den. Här handlar det inte om annonssvar i

vanlig ordning. Man brukar ju inte svara på annonser om man inte vill köpa eller sälja det som utbjuds respektive sökes. Det är därför inte så konstigt att några inte ville skriva, eftersom själva handlingen förutsätter villighet att sälja den egna katten. Det visar en rimlig uppfattning om texttypens roll.

Det andra textmönster som kunnat aktualiseras skulle vara det vanliga brevet. Men det här brevet är inget vanligt brev. Det är återigen fråga om textens syfte. För att skriva ett sådant här brev måste man ha någon avsikt att påverka annonsören. Man måste tycka något, och man måste säga vad man tycker och varför - alltihop i ett brev till vuxna människor som man inte känner och som antagligen blir arga (i den fiktiva situationen altså).

Texttypen är väl närmast en insändare, skickad som brev till den direkta adressaten, men utan den möjlighet att vädja till de många läsarna som man har i en vanlig tidningsinsändare.

Skrivuppgifterna i experimentet "Katten" tycks alltså gälla tre texttyper av olika svårighetsgrad för de tolvåriga eleverna: den välkända berättelsen, den läroboksaktiga beskrivningen och en protest i brevform mot en annonsör. Det intressanta är att det just är dessa tre grupper som formar sig i den visserligen rätt tunna redovisningen av olika språkliga mått i eleverna uppsatser: antal löpande ord, antal olika ord, ordlängd.

Vad jag har velat säga i denna uppsats är att vi i skolan bedriver en sorts textnormering utan att egentligen diskutera det. Därför skulle det behövas undersökningar av hur bred och djup denna normering är, hur den styrs genom centrala prov och betyg. Det skulle också vara värdefullt att veta hur skolans värdering av texttyper hänger ihop med elevernas uppfattning av den egna skrivförmågan.

Samtidigt som nyare sätt att bedriva modersmålsundervisning i skolan diskuteras (se t.ex. Thavenius 1977) skulle vi också behöva noggrant följa och analysera elevers skrivutveckling i den vanliga skolan under en längre period. Det vore intressant att se förändringar både i hur och vad eleverna skriver. Och då skrivförmåga måste betraktas som tillgång till ett handlingsalternativ, kan resultaten av undervisningen inte enbart mätas i snävt språkliga mått.

Summary

TEXT NORMS IN SCHOOL

Paper presented by Margareta Westman

The communicative entity of written language is the text. And texts are always formed on certain patterns. These patterns or text genres are socially and culturally determined. So the different text types have dominant semiotic roles in modern linguistic society (cf. Halliday).

In the general education program this fact has not been sufficiently considered as far as the Swedish writing courses are concerned. School tends to overestimate certain text types (esp. the argumentative, generalizing essay on a neutral or slightly controversial subject), and to underestimate others. This could be one of the reasons for the alleged lack of, or limited, writing ability in large groups of the population.

We have numerous vague ideas of how writing ability is acquired, but there is no accepted all-embracing theory of how it is achieved. Everyone knows that in order to learn how to write, one has actually to write, but that is approximately all that is known. In this article three stages or aspects are outlined that could be worthy of closer examination:

1. First one must learn how to spell and write words and sentences by some method. One must grasp ways of converting speech into writing that can be read and understood.
2. Almost immediately one wants to use this ability to write something. But a precise translation of one's thoughts into writing can be difficult. It is easier to imitate stories and other texts that one encounters.
3. By experimenting with and trying different forms, one becomes familiar with different ways of using writing to convey meaning. Thus one builds up a certain repertoire which enables one to choose writing as a possible course of action when desired.

If this is correct, it means that pupils should be helped to improve whatever they are writing, not forced to write differently. Even the apparently most unique texts usually have some idea behind them and should be discussed in terms of that idea. This could mean that teachers should be given more training in recognising different text types and in discussing them.