

Textreproduktion – teori och praktik*

Jan Anward

Professor i språk- och kulturforskning vid Linköpings universitet. Forskningsintresse: språkets roll i det mänskliga livet.

1. När man slutar att betrakta det som sägs/skrivs i en konkret verksamhet som en fullständig självklarhet, när man ställer frågan varför det som sägs/skrivs i en konkret verksamhet är det som sägs/skrivs just där och då, då övergår man till ett annat slags frågande än den deltagande frågan efter betydelsen. Då övergår man från att tänka med handen till att tänka med ögat – till teorin.

Det teoretiska frågandet är ett frågande efter hur egenskaperna hos något sagt eller skrivet kan härledas ur första principer. I det frågandet befinner man sig inte längre i den verksamhet där det sagda/skrivna gjorts och förstås, utan utanför den, i en annan verksamhet. Och det finns inga krav på att det man kommer fram till genom det teoretiska frågandet skall vara förståeligt i den verksamhet som frågandet handlar om.

Den här artikeln handlar om hur ett sådant teoretiskt frågande på bästa sätt kan förenas med ett praxisnära kunskapsintresse.

2. Jag har tidigare visat att forskning kan vara praxisnära i tre olika avseenden: i det att den studerar konkret social praxis, ”naturligt” förekommande samhällsliga verksamheter, i det att den orienterar sig mot ”verkliga” problem, problem som är problem för deltagarna i den verksamhet man studerar, och i det att den söker utveckla teoretiska redskap som deltagarna i den verksamhet man studerar

* Den här artikeln har två källor. Den första källan är mina presentationer på två workshops om teorins roll i praxisnära forskning, i Sigtuna hösten 2001 och i Stockholm i januari 2003. Den andra källan är min opposition på Nils-Erik Nilssons avhandling ”Skriv med egna ord”, i Malmö i november 2002. Jag har också presenterat materialet vid ett seminarium i pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet och vid en utbildningsledarkonferens i Norrköping våren 2003. Jag vill tacka deltagarna vid alla dessa tillfällen för konstruktiva synpunkter. Särskilt vill jag tacka Nils-Erik Nilsson för en inspirerande dialog under hans disputation, Ference Marton för hans entusiasm och frågor, Margret Selting för en fråga som ledde till att jag läste om Sachs 1967 samt Ingrid Carlgren, Ingela Josefsson och Caroline Liberg för synpunkter, uppmuntran och tålamod.

kan använda för att bättre förstå sin egen praxis (se vidare Anward 2003). Själv är jag mest intresserad av en forskning som är praxisnära i alla dessa avseenden.

Onekligen gör vi det teoretiska arbetet svårare för oss när vi inordnar det i en fullfjädrat praxisnära forskning. Fakta blir mer motsträviga, vi kan inte idealisera dem utan att göra våld på vårt studieobjekt, och det räcker inte med att hitta generella, enkla och falsifierbara principer ur vilka fakta kan härledas, vi måste också se till att vi inte blir så översynta att vi inte längre kan få syn på deltagarnas blickar. Det teoretiska utanförskapet måste förmälas med de olika deltagarperspektiven i de verksamheter vi studerar och de teoretiska redskapen måste till sist bottna i betydelseskapande praktiker, som igenkänns som sådana av deltagare i dessa verksamheter.

Men samtidigt blir också det teoretiska arbetet på ett intressant sätt mer fokuserat och vi som forskare blir en aning dygdigare. Genom de praxisnära begränsningarna på det teoretiska frågandet kan vi undvika ett otal möjligheter och många av de frestelser som ett vilt teoretiserande för med sig.

3. Låt mig förklara vad jag menar med hjälp av ett exempel, hämtat ur Nils-Erik Nilssons studie av hur elever i grundskolans senare år skriver forskningsrapporter (Nilsson 2002). Nedan, i (1), återfinns en passus ur en forskningsrapport om Australien, skriven av eleven Adam i åk 7 (Nilsson 2002 s.77). Texten är handskriven och återgivelsen i (1) respekterar Adams stavning och radbrytningar.

Exempel 1

Att surfa är en väldikt svår men populär sport. Det är även windsurfing som anses vara lättare är också mycket om tyckt. Det finns brädor och segel i alla storlekar för att även små bar ska kunna lära sig. Att simma och solbada är det största fritidsnöjet i Australien. Vid bad platserna finns det vakter i flygplats och vakter i räddningstorn som håler utskickt efter faror, som stora vågor, under vattenströmar elle hajar.

Adams text följer mycket nära den källa han använt, en bok av Peter Crawshaw om Australien. Det framgår av den jämförelse som Nilsson gjort av Adams

passus ovan och motsvarande del av Crawshaws text (Nilsson 2002 s. 77). I (2) återfinns en omredigerad version av denna jämförelse, där de båda texterna är hopparade mening för mening. Indragningarna i Crawshaws text markerar nya stycken. Adams radbrytningar är markerade med /.

Exempel 2	
Adam, åk 7	Peter Crawshaw 1988: Australien, s.41
1. Att surfa är en väldikt svår men / populär sport.	Att surfa på vågorna, som på bilden, är en mycket svår men populär sport.
2. Det är även wind- / surfing som anses vara lättare är / också mycket om tyckt.	Även windsurfing, som anses vara lättare, är omtyckt.
3. Det finns / brädor och segel i alla storlekar / för att även små bar ska kunna / lära sig.	Det finns brädor och segel i alla storlekar för att även små barn ska kunna lära sig.
4. Att simma och solbada är / det största fritidsnöjet i Australien. /	Att simma och solbada är de största fritid-snöjerna i Australien, men de kan vara farliga.
5.	För australiensare med ljus hud kan solbränna vara direkt farlig och fallen av hudcancer har ökat de senaste åren.
6. Vid bad platserna finns det vakter / i flygplats och vakter i räddnings- / torn som håler utskickt efter faror, / som stora vågor, under vatten- / strömar elle hajar. /	Flygplan och vakter i livräddningstorn håller ständigt utkik efter faror, som stora vågor, undervattensströmmar eller hajar.
7.	När röd flagg är hissad förstår alla vad som gäller.
8.	Badförbud!

4. Det är lätt att förfasa sig över Adams text. Den är illa stavad och dessutom har han i stort sett bara skrivit av en annan text.

Men det är en reaktion som jag har bäddat för. Först Nilsson och sedan jag har lyft passusen i (1) ur sitt sammanhang och återgivit den i ett helt annat sammanhang. Vi har, med andra ord, både dekontextualiserat och rekontextualiserat den (Bernstein 1990, Atkinson 1985, Linell 2002).

Som Walter Benjamin visar i sin klassiska studie ”Konstverket i reproduktionsåldern” (Benjamin 1991), så innebär moderna former för återgivning, reproduktion, normalt att det reproducerade lösgörs ur sitt traditionssammanhang och därvid förlorar vad Benjamin kallar sin aura. Reproduktionen åtföljs av en dekontextualisering som medför en betydelseförlust. När något sagt eller skrivet, för att begränsa oss till det, förlorar kontakten med den praxis i vilken det gjorts, så förlorar det också sin fulla betydelse.

Så när Adams passus presenteras för oss, utanför den verksamhet där den skrevs, ser vi inte dess ursprungliga betydelse, vi ser bara den dekontextuali-

serade texten och dess upphovsman. Det naturliga blir då att enbart betrakta texten som ett uttryck för upphovsmannens (o)förmåga.

Och därifrån är det en kort väg till förfasandet. Men då har vi gått över från teorin till ideologin (Popper 1968, Althusser 1968, 1976). Då handlar det inte längre om ett frågande, utan om en verksamhet som i allt den stöter på bara söker bekräftelse på sina egna utgångspunkter (som att dagens skolelever inte kan skriva).

5. Så låt oss stanna i det teoretiska frågandet. Smith (1974) beskriver, i anslutning till Marx och Engels "Den tyska ideologin" (Marx & Engels 1965), tre steg i en process som flyttar initiativet från konkreta deltagare i sociala praktiker till bakomliggande teoretiska konstrukter. Beskrivningen avser ursprungligen Hegels framställning i "Andens fenomenologi" men den är också en träffande karakteristik av Chomskys konstruktion av den generativa grammatiken och senare språkteorier, liksom av andra liknande psykologiska, pedagogiska, sociologiska och antropologiska teorier.

Det första steget i processen är just dekontextualisering: man lösgör en handling ur dess verksamhetssammanhang. Det andra steget är att man, utifrån observerbara egenskaper hos ett antal sålunda dekontextualiserade handlingar, inordnar den i ett teoretiskt motiverat system, dvs. rekontextualiserar den till ett teoretiskt sammanhang. Det tredje steget är att man tillskriver systemet primat i förhållande till handlingen, omvandlar handlingen till enbart en instans av något som systemet gör möjligt.

På detta sätt kan vi exempelvis förvandla Adams passus till en instans av en dubbelt bristfällig förmåga, X i fyrfältstabellen nedan, och börja bekymra oss över hur Adam ska kunna befordras från övre vänstra hörnet till nedre högra hörnet.

	Skriver av	Skriver inte av
Kan inte stava	X	
Kan stava		

Detta är inte den praxisnära vägen.

Ett teoretiskt frågande som är väglett av praxisnära överväganden motstår frestelsen att dekontextualisera det som studeras. Förvisso handlar det också i praxisnära forskning om att få korn på något i en studerad verksamhet och göra det till förgrund i frågandet, medan resten av verksamheten träder i bakgrunden, som kontext till det som väckt nyfikenheten. Men till skillnad från andra slags kunskapsintressen, så berövas inte det vi sett sin kontext och infogas i ett

nytt, teoretiskt sammanhag. Precis tvärtom: det vi vill veta är hur det som vi fått korn på fås att göra just det som det gör i just det sammanhang där det uppträder.

Det innebär också att det vi fått korn på är något som faktiskt framträder i just den verksamheten, som märks där. Samhällsvetenskaplig forskning har ofta arbetat med på förhand definierade observationsschemata som med milt våld tvingas på den studerade verksamheten. Detta är inte heller del av den praxisnära vägen.

Låt oss då övergå till ett praxisnära frågande.

6. Nilsson finner i sin studie att majoriteten av forskningsrapporterna tar formen av faktaredovisningar, som oftast tillkommit genom en metod som Nilsson kallar sampling (Nilsson 2002 s. 141, tabell 22). Nilsson beskriver sampling på följande sätt: "... när elever samplar skriver de av ordagrant, men till skillnad mot när de kopierar gör de ett eget urval. ... Det är [eleven] som gör urvalet i en textmassa och bestämmer vad som ska komma med i hans egen text." (Nilsson 2002 s.74). Den näst vanligaste metoden är vad Nilsson kallar omskapade texter. Den beskrivs på följande sätt. "[Eleverna] inte bara väljer ut textpartier ur de källor de använder. De ändrar också ord och fraser i texten; de kan ändra på ordningen mellan delarna i en mening, och meningsgränser kan ändras." (Nilsson 2002 s. 76). Adams text om Australien, som vi såg en passus ur i (1) och (2), är ett gott exempel på en omskapad text.

Vår allmänna fråga om varför det som sägs/skrivs i en konkret verksamhet är det som sägs/skrivs just där och kan då konkretiseras som en fråga om varför elevers egen forskning typiskt resulterar i skrivna alster av just det här slaget.

7. Målet med forskningen var att eleverna, med stöd av sina handledare, skulle formulera ett antal frågor och sedan med hjälp av olika texter ta reda på svaren på dessa frågor och redovisa dem skriftligt i var sitt häfte.

Vad som i realiteten utspelade sig var ett triangeldrama mellan läraren, eleven och en eller flera texter, ett triangeldrama där texterna typiskt spelade huvudrollen.Handledningen gick ut på att hitta texter som eleven kunde utgå ifrån (Nilsson: 2002 s. 62–63) och själva forskningen innebar alltså typiskt att eleven sammanställde passager – ordagranna eller omskapade – ur dessa texter till faktaredovisningar.

Detta var inget problem för eleverna. Det fanns en konsensus mellan elever och lärare att forskningsrapporterna skulle skrivas med elevernas egna ord (därav titeln på Nilssons studie: "Skriv med egna ord"). Men det var också tydligt att metoderna sampling och omskapad text ledde till texter som eleverna såg som skrivna med egna ord, liksom att deras lärare uppfattade deras texter som det bästa de kunde åstadkomma (Nilsson 2002 s. 91).

Det förfasande som jag frammanade ovan hör alltså inte hemma i själva verksamheten, utan uppstår först – som jag redan skrivit – när verksamhetens produkter dekontextualiserats.

8. Vi kunde stanna där. Elevernas forskningsrapporter gör det arbete som efterfrågas i den verksamhet där de hör hemma. Både eleverna själva och deras handledare är nöjda med dem. De är helt enkelt den form som forskning tar sig i grundskolans senare år.

Men det vore att avbryta frågandet i förtid. Självklart vill vi också veta vad det är i just den här formen som gör att rapporterna får gjort det arbete som efterfrågas i just den här verksamheten.

För att kunna besvara den frågan behöver vi vidga kontexten för de studerade fenomenen. Det är ett kontroversiellt steg. Som forskare har vi ju möjlighet att låta den teoretiska blicken ta in mer än de studerade fenomenen och deras kontexter. Om vi har kunnat dokumentera andra omgångar av samma eller liknande verksamheter och omgångar av andra verksamheter, så har vi möjlighet att jämföra kombinationer av verksamhet, arbete och form och på så sätt se vilka skillnader det är som gör skillnad, för att använda Batesons formulering av en tankegång hos Dewey (Bateson 1973 s. 242–244). Vi kan då se dessa skillnader som strategiskt valda av deltagarna, som sätt att få det interaktiva arbetet effektivt gjort.

Mot detta kan man invända att vi inte har rätt att anta att deltagarna i en omgång av en verksamhet har valmöjligheter till hands som inte kan påvisas i just den omgången av verksamheten. Det enda man legitimt kan tillskriva deltagarna i en omgång av en verksamhet, fortsätter invändningen, är val mellan de språkliga resurser som faktiskt används där.

Men så enkelt är det inte. Simmels ”tillsynes triviala” sats ”att varje element i en grupp inte bara är en del av samhället, utan dessutom ytterligare någonting annat”. (Simmel 1981 s. 75) visar vägen. En handling, språklig eller inte, befinner sig inte bara i sin omedelbara kontext, en omgång av verksamhet, den är också ett led i en tradition som format verksamheten och gjort just den omgången möjlig och dessutom en del av deltagarnas personliga historier och pågående projekt, i och utanför den aktuella verksamheten (Linell 1998). Det finns all anledning att anta att deltagare hämtar interaktiva och språkliga resurser till sina handlingar från de mer omfattande kontexter av detta slag som ingår i deras erfarenhet.

9. Den verksamhet som eleverna i Nilssons studie bedrev är naturligtvis inte forskning i gängse mening. Elevernas rapporter innehöll ingen argumentation för nya, falsifierbara påståenden. Inte heller var de instruerade att finna och

argumentera för sådana påståenden. Instruktionen var i stället att de skulle formulera ett antal frågor om ett givet ämne och besvara dem genom att återge delar av en eller flera av läraren/handledaren sanktionerade texter.

Det triangeldrama mellan lärare, elever och texter som vi bevittnar i den verksamhet som Nilsson studerade liknar därför i hög grad det triangeldrama som spelas upp varje dag i otaliga klassrum och som går ut på att eleverna, genom att besvara ett antal frågor, skall reproducera delar av en given text.

Låt oss se på ett exempel. Följande är början på en lektion i åk 5.

Exempel 3

1. Lisa: vi ska börja i OÅ i dag me lite historia
2. å de ska vi hålla på till jul
3. dom här två veckorna som e kvar
4. å då ska vi tänka oss lite grann ut ifrån jorden
5. Cilla: ska vi ut i rymden
6. Lisa: lite grann kanske
7. David: ååh de e skoj
8. Lisa: vad vet ni om rymden
9. hur tror ni världen ser ut
10. ((En elev hämtar en stol))
11. ((Fredrik och andra elever räcker upp handen))
12. Lisa: tack
13. Fredrik
14. Fredrik: de e svart
15. Lisa: de e svart
16. Fredrik: fullt me prickar
17. Lisa: me prickar
18. E de stjärnorna ja
19. David
20. David: dom som åker ut i rymden å tittar ner på jorden
21. ser de ut som en boll med massa gropar å sånt
22. Lisa: så jorden e en boll
23. David: ja
24. Lisa: ha
25. så du tror alltså att jorden e rund
26. David: ja
27. Lisa: eller vet du säkert
28. David: ja
29. Lisa: ja de vet du säkert
30. Fredrik
31. Fredrik: förr i tiden trodde dom den va platt
32. å när dom åkte till jordens ände ramla dom ner
33. Lisa: ha
34. vi ska titta på de lite
35. men först ska vi se va vi vet om jorden nu

36. vi vet att jorden e rund
 37. Göran: ja
 38. Lisa: [då ritar vi en liten jord här då]
 39. [[[ritar en cirkel på tavlan]]]
 40. va vet vi mer
-

Vi känner här lätt igen det klassiska läxförhörsmönstret: läraren frågar, en elev svarar (efter att ha begärt och fått ordet), läraren värderar svaret.

Samtidigt kan vi också se hur läraren, genom de olika sätt på vilka hon värderar, reparerar och upprepar elevernas svar, orienterar interaktionen mot en i verksamheten redan etablerad text: ett diagram över solsystemet, som återfinns i läroboken och dessutom på det arbetsblad som eleverna får arbeta med i slutet av lektionen.

Läraren Lisa går inte rakt på sak utan börjar i stället med ett par strukturerande och motiverande frågor (raderna 8 och 9). De två första svar hon får accepteras – direkt, som svaret på rad 14, eller efter en reparation, som svaret på rad 16 – men får inga konsekvenser i fortsättningen. Det tredje svaret, på raderna 20 och 21, däremot, görs till föremål för en lång reparationssekvens (raderna 25–29) som förvandlar Davids lilla berättelse till utsagan ”David vet säkert att jorden är rund”. Efter ett mellanspel (raderna 30–35) där Lisa accepterar Fredriks historiska utveckling som riktig och relevant, men inte just där och då, återvänder hon på rad 36 till sin egen formulering från rad 29 och skärper den till ett svar på sin ursprungliga fråga från rad 8: ”Vi vet att jorden e rund”. Därefter hamnar den runda jorden, i ritad form, på tavlan. Och därmed påbörjas, på raderna 38 och 39, återgivandet av lärobokens diagram över solsystemet.

10. Att nya turer och nya texter görs med gamla turer eller gamla texter som modeller är inget unikt för undervisning och andra textreproducerande verksamheter. Det är helt enkelt så allt språkande går till.

I inledningen till Svenska Akademiens Grammatik (SAG, band 1, s.15) beskrivs språkinlärning och språkanvändning som en fyrstegsprocess, där en förebilds yttranden lagras och analyseras och där individen sedan använder sig av de framanalyserade beståndsdelarna för att göra nya yttranden. I de flesta traditionella språkteorier tenderar de två första stegen i processen att tas för givna eller, om man så vill, att helt enkelt glömmas bort. Det framstår som självklart att yttranden, när de väl har lagrats, analyseras i ord och regler och sedan kastas bort, varefter språkbrukaren är hänvisad till resultatet av analysen när det gäller att göra nya yttranden.

Gentemot denna syn har Björn Lindblom och jag (Anward & Lindblom 2000; se också Anward 2005 och den litteratur som åberopas där) argumenterat

form som etablerats av ett nät av kontextuellt relevanta gamla yttranden, nämligen de två tidigare fråga–svarssekvenserna: X e Y. Slutligen är det förstås ingen tillfällighet vad Lisa tar fasta på i Davids långa tur. Hennes formulering på rad 22 är systematiskt orienterad mot det diagram som ska reproduceras och bäddar för en möjlig framtida återgivning av en del av det.

13. I ett berömt experiment lät Sachs (1967) ett antal försökspersoner lyssna på en uppläst text. Då och då avbröts uppläsningen av en klocka och försökspersonerna fick se en skriven mening, som anknöt till en mening som de tidigare hade hört. Deras uppgift var att bedöma om den visade meningen var identisk med den tidigare hörda eller inte. Det fanns fyra slags relationer mellan en tidigare hörd mening och en visad mening:

Original	A wealthy manufacturer, MB, sought out the young inventor
A. Identisk	A wealthy manufacturer, MB, sought out the young inventor
B. Formell förändring	A wealthy manufacturer, MB, sought the young inventor out
C. Aktiv – passiv	The young inventor was sought out by a wealthy manufacturer, MB
D. Betydelseförändring	The young inventor sought out a wealthy manufacturer, MB

och den visade meningen kom antingen 0, 40 eller 80 stavelser efter den hörda meningen.

Det visade sig att försökspersonerna efter 0 stavelser, dvs. direkt efter den hörda meningen, korrekt kunde identifiera meningar av typ B, C och D, som icke identiska med originalet. Efter 40 stavelser däremot kunde försökspersonerna bara korrekt identifiera meningar av typ D som icke identiska med originalet. Samma resultat fick Sachs när hon lät det gå 80 stavelser.

Clark & Clark (1977 s. 139) har på ett pregnant sätt formulerat den slutsats vetenskapssamfundet drog av Sachs experiment: ”In short, verbatim wording is lost very rapidly, but meaning is retained over much longer periods.”. Det vill säga: minnet av den exakta ordalydelsen hos en hörd mening förloras mycket snabbt, medan minnet av dess betydelseinnehåll bibehålls över mycket längre tidsperioder. Eller ännu mera teoretiskt tillspetsat: ordalydelsen hos ett yttrande överlever inte övergången från korttidsminne till långtidsminne.

Som Clark & Clark själva erkänner är dock denna slutsats för stark. Andra

studier visar på att den exakta ordalydelsen kan bibehållas ganska länge. Vi har ju också sett ett exempel på det i (3), där Lisa på rad 35 återknyter till den exakta ordalydelsen i sin fråga på rad 8, trots att det skiljer 124 stavelser mellan de båda turerna.

14. En mer rimlig tolkning av Sachs experiment har ingenting med minnets gradvisa förfall att göra. Som ni säkert minns (från avsnitt 10) är jag övertygad om att yttranden som erfars aldrig försvinner ur minnet. Inget som händer oss går någonsin förlorat, som Paul Auster uttrycker det i ”Illusionernas bok” (Auster 2002 s. 271). Snarare är det fråga om vad som är tillgängligt i den språkliga praktiken i vilket läge.

Ni minns säkert också (från avsnitt 12) att den pågående språkliga praktiken systematiskt orienteras dels mot närmast föregående yttrande, dels mot ett nät av kontextuellt relevanta gamla yttranden. Det innebär naturligt att det föregående yttrandet både till innehåll och exakt ordalydelse är tillgängligt för olika interaktiva och kommunikativa ändamål. Ännu tidigare yttranden är däremot bara tillgängliga för sådana ändamål genom de betydelse och uttryck som det kontextuellt relevanta nätet gör möjliga och är därför typiskt individuellt urskiljbara till innehåll och ordalydelse. Det här ger precis Sachs resultat, förutsatt att försökspersonerna i den för dem nya experimentsituationen fortsatte att använda sig av normala språkliga rutiner.

Den här alternativa tolkningen är också mer flexibel än standardtolkningen. Det finns inget som hindrar oss från att anta att den språkliga praktiken i ett visst läge kan orientera sig mot ett gammalt yttrande, som en individuellt urskiljbar del av det kontextuellt relevanta nätet, om det är påkallat – och särskilt då om detta gamla yttrande, precis som frågan på rad 8 i (3), har en nyckelroll i den föregående kontexten.

Det finns i den här tolkningen heller inget som hindrar oss från att anta att den språkliga praktiken under särskilda omständigheter kan orientera sig mot en del av den språkliga erfarenheten på ett sådant sätt att den är tillgänglig som en sekvens av individuella yttranden. Det antagandet är i själva verket helt nödvändigt för att vi skall kunna göra reda för undervisning som språklig verksamhet. Och då handlar det inte bara om textreproduktion i allmänhet, utan också om den mycket speciella form av textreproduktion som har präglat undervisning under så lång tid: memorering och ordagrant återgivande av sanktionerade texter (se exempelvis Landquist 1952, s. 35–50). Clark & Clark (1977 s. 141–143) noterar förvisso att utantillinläring är möjlig, men de kan inte redogöra för den teoretiskt.

15. Vi har således sett att den språkliga praktiken i en verksamhet kan orientera sig mot en i verksamheten sanktionerad text – utöver den normala orienteringen mot föregående yttrande och ett kontextuellt relevant nät av gamla yttranden – och ha som överordnat framgångsvillkor att den återger denna text. Vi har i så fall att göra med en textreproducerande verksamhet.

Det är intressant att notera att reproduktionstekniken i en sådan verksamhet inte berövar texten dess aura. Eftersom original och kopia är delar av samma verksamhet och samma tradition, så förblir den reproducerade texten i den ursprungliga textens traditionssammanhang.

Inte heller finns det några särskilda behov att markera att man inte är författare till det som sägs. De texter som reproduceras är ju införda i verksamheten för detta ändamål och varje reproduktion av en del av en sådan text igenkänns som sådan.

16. Vi kan nu besvara vår fråga. Elevernas forskningsrapporter såg ut som de gjorde för att de producerades inom en textreproducerande verksamhet, av deltagare som igenkände verksamheten som textreproducerande för deltagare som också igenkände verksamheten som textreproducerande.

Det sätt på vilket verksamheten definierades, som ett antal svar, hämtade från av läraren sanktionerade texter, gör att det inte verkar ett dugg orimligt att anta att den nya verksamheten har modellerats på normal undervisning och att både elever och lärare igenkände den som så modellerad och använt sin massiva erfarenhet av normal undervisning för att kunna utföra den nya verksamheten. Med andra ord: elevernas rapporter ser ut som de gör på grund av att de är medvetet och offentligt orienterade mot sanktionerade texter som det är elevernas uppgift att återge.

Jag har här använt kunskap om en annan verksamhet än den studerade för att teoretiskt bearbeta den studerade verksamheten. Jag påpekade förut att det är ett kontroversiellt förfarande, som dock kan försvaras om vi har anledning att tro att deltagarna själva har erfarenheter från den andra verksamheten och att de har använt dessa erfarenheter som resurser i den studerade verksamheten. Och det har vi definitivt i det här fallet.

Jag har också jämfört den studerade verksamheten med icke textreproducerande verksamheter, för att få en bättre förståelse av textreproducerande verksamheters särart. Denna jämförelse gör att vi också får en bättre pejl på det förfasande som jag frambesvor i avsnitt 4. Detta förfasande bottnar helt enkelt i att vi bedömer en textreproducerande verksamhet som om den vore en icke textreproducerande verksamhet.

I en icke textreproducerande verksamhet konstrueras nya yttranden fortlö-

pande med hjälp av de möjligheter som erbjuds av föregående yttrande och ett kontextuellt relevant nät av gamla yttranden. Om det är påkallat kan man dock också, som jag redan har tagit upp, orientera sig mot ett enskilt gammalt yttrande, som en individuellt urskiljbar del av det kontextuellt relevanta nätet, och kanske dessutom producera nästa yttrande genom att återge detta yttrande. I så fall kan man behöva markera sitt eget yttrande som redan sagt, av en själv eller av någon annan. Och för det finns det tekniker i både samtal (Lisa sa att, som jag brukar säga, ...) och skrift (referenser och citat, som de används i den här artikeln).

I en textreproducerande verksamhet däremot är avskrift och andra reproduktionstekniker inte syndiga, utan en del av den normala praktiken. Och eftersom texter i en sådan verksamhet okontroversiellt införs för att bli återgivna, så behöver en återgiven del av en text inte särskilt markeras som återgiven. Frågan om vem som har sagt något är egentligen bara relevant i en icke textreproducerande verksamhet.

17. I avsnitt 7 tog jag upp den konsensus som rådde mellan elever och lärare att forskningsrapporterna skulle skrivas med elevernas egna ord och att det kravet uppfylldes genom metoderna sampling och omskapad text. Hur passar nu detta in i min analys av forskningsverksamheten som en textreproducerande verksamhet?

Alldeles smärtfritt. Medan den språkliga praktiken i en icke textreproducerande verksamhet alltid utförs med "egna" ord, dvs. med yttranden som är designade att vara (även om är medvetna upprepningar) just den personens yttrande just där och då, så kan en textreproducerande praktik alltid utföras antingen ordagrant eller med egna ord. Med egna ord bör vi då förstå ett yttrande som är designat att vara just den personens återgivande av en del av den sanktionerade texten just där och då.

Det brukar ofta hävdas att det ordagranna återgivandet fick stryka på foten för återgivandet med egna ord i och med det individuella inlärningsprojektets genombrott under förromantik och romantik. Det ligger säkert mycket i det.

Samtidigt verkar också andra faktorer spela roll. En handfast sådan är den reproducerade textens tillgänglighet i den språkliga praktiken. Utan tillgång till tryckta texter prioriteras typiskt utantillinläring och ordagrann återgivning. Men även i en läxförhörssituation, där ju texten är frånvarande, tenderar ordagrann återgivning att premieras eller åtminstone vara oproblematiserad. Kravet på egna ord uppstår typiskt i en situation där de sanktionerade texterna är tillgängliga i den språkliga praktiken, som i elevernas forskningsverksamhet. Den förenande idén är väl att eleven skall göra en skillnad i verksamheten, genom att ordagrant göra en frånvarande text tillgänglig eller genom att omformulera och

sammanfatta en närvarande text. Och sedd i det ljuset framstår samplingsmetoden helt enkelt som ett ekonomiskt sätt för eleverna att göra en sådan skillnad.

Skillnaden förstärks naturligtvis också av elevernas stavfel och särskrivningar, som entydigt markerar deras texter som egna produkter.

18. Men kravet på egna ord har också en intressant generativ effekt. Både sampling och omskapade texter är metoder som gör att eleverna behöver kompositionsprinciper för sina rapporter. Vad som ska väljas ut och i vilken ordning det skall stå är problem som eleverna rutinmässigt måste lösa i sin praktik.

Den vanligaste typen av rapporttexter, faktaredovisningen, är en lösning på dessa problem. Eleverna letar helt enkelt efter svarsliknande utsagor, ”fakta”, i de texter som skall återges och återger dem i den ordning som de hittar dem.

Hur detta fungerar kan vi se i Adams text, som återkommer nedan i (5).

Exempel 5

Adam, åk 7	Peter Crawshaw 1988: Australien, s.41
1. Att surfa är en väldikt svår men / populär sport.	Att surfa på vågorna, som på bilden, är en mycket svår men populär sport.
2. Det är även wind- / surfing som anses vara lättare är / också mycket om tyckt.	Även windsurfing, som anses vara lättare, är omtyckt.
3. Det finns / brädor och segel i alla storlekar / för att även små bar ska kunna / lära sig.	Det finns brädor och segel i alla storlekar för att även små barn ska kunna lära sig.
4. Att simma och solbada är / det största fritidsnöjet i Australien. /	Att simma och solbada är de största fritidsnöjerna i Australien, men de kan vara farliga.
5.	För australiensare med ljus hud kan solbränna vara direkt farlig och fallen av hudcancer har ökat de senaste åren.
6. Vid bad platserna finns det vakter / i flygplats och vakter i räddnings- / torn som håler utskickt efter faror, / som stora vågor, under vatten- / strömar elle hajar. /	Flygplan och vakter i livräddningstorn håller ständigt utkik efter faror, som stora vågor, undervattensströmmar eller hajar.
7.	När röd flagg är hissad förstär alla vad som gäller.
8.	Badförbud!

Vad som händer är att Adam skärper fakticiteten i Crawshaws text. Dels tar han bort de båda korta narrativa sekvenserna i texten (meningarna 4 och 5, å ena sidan, samt 6, 7 och 8, å andra sidan), genom att utelämna meningarna 5, 7 och 8, dels uppgraderar han meningarna 1 och 2 och gör dem mer nyhetsvärda genom att byta ut ”mycket” mot ”väldikt” i mening 1 och sätta in ”mycket” i mening 2. Kvar blir en text som enbart består av ett antal intressanta fakta.

19. Om man börjar komponera en text av kringströdda delar, så ligger det nära till hands att man också gör om delarna, så att de bättre passar ihop med varandra. Det kan vi också observera i Adams text.

Som vi kan se i (6) är meningarnas inledningar standardiserade, på ett sådant sätt att vi får två olika slags meningar. Den första och den fjärde meningen presenterar vad texten handlar om: att surfa, å ena sidan, och att simma och solbada, å andra sidan. Dessa meningar har en kort fortsättning, i form av ett substantivuttryck. Den andra och den tredje meningen vidareutvecklar den första meningen och den femte meningen vidareutvecklar den fjärde meningen. De inleds med *det är* eller *det finns*, presenterar därefter ett fenomen med hjälp av ett substantivuttryck och vidareutvecklar sedan fenomenet med hjälp av en eller två bisatser. I den femte meningen har Adam dessutom lagt in en inledande fras, *vid badplatserna*, som än tydligare knyter denna mening till dess omedelbara föregångare.

Exempel 6

Att surfa är	en väldikt svår men / populär sport.
Det är även	wind- / surfing som anses vara lättare är / också mycket om tyckt.
Det finns /	brädor och segel i alla storlekar / för att även små bar ska kunna / lära sig.
Att simma och solbada är /	det största fritidsnöjet i Australien. /
Vid bad platserna finns det	vakter / i flygplats och vakter i räddnings- / torn som håler utskickt efter faror, / som stora vågor, under vatten- / strömar elle hajar. /

Adams vackra apo koinou-konstruktion i mening 2 (de båda välformade halvorna ”Det är även windsurfing som anses vara lättare” och ”även windsurfing som anses vara lättare är mycket omtyckt” har här kombinerats till en icke välformad helhet) får vi på köpet.

Det är troligt att det finns en utvecklingsdimension här. Av den tabell som Nilsson (2002) presenterar på s. 142 framgår det att faktaredovisningarna i åk 9 är mer självständiga i förhållande till sina förlagor än faktaredovisningarna i åk 8 och att faktaredovisningarna i åk 8 är mer självständiga i förhållande till sina förlagor än faktaredovisningarna i åk 7.

20. Elevernas skriftliga alster i den verksamhet som Nilsson studerade går att förstå först när de återförs till sin ursprungliga kontext, men inte då till den ursprungliga kontexten i ”rå” form, utan i en teoretiskt bearbetad form, som

tillåter oss att beskriva den som en textreproducerande verksamhet, där de kanoniska texterna är närvarande i den språkliga praktiken. Det eleverna gjort går då att förstå som olika lösningar på ett antal problem som den språkliga praktiken ställt dem inför när de skall skriva under dessa betingelser. Men igen gäller det att deras alster inte är gripbara på det sättet i "rå" form. Det krävs en tränad språkvetenskaplig blick för att upptäcka och teoretiskt bearbeta de skillnader som verkar göra skillnad i de konkreta lösningar som elevernas texter innebär. Samtidigt tjänar det praxisnära frågandet som ett skydd mot alltför vildsinta teoretiska utsvävningar. Bara sådana formella drag i språkandet som kan visas spela en roll för det arbete språkandet gör kan bearbetas teoretiskt inom ramen för ett praxisnära frågande.

Vi har också sett att det finns en utvecklingsdimension i det här skrivandet, som borde göra det värt att ägna det mer pedagogisk och teoretisk uppmärksamhet.

Litteratur

- Althusser, Louis 1968: *För Marx*. Lund: Bo Cavefors bokförlag.
- Althusser, Louis 1976: Ideologi och ideologiska statsapparater. I dens.: *Filosofi från proletär klassståndpunkt*. Lund: Bo Cavefors bokförlag, s. 109–155.
- Anward, Jan & Björn Lindblom 2000: On the rapid perceptual processing of speech: From signal information to phonetic and grammatical knowledge. <http://lab1.isp.su.se/iis/Siiseng.htm#Articles>
- Anward, Jan 2003: Språkutveckling i skolan: praktik, teoretisk praxis och praktisk teori. I *Forskning av denna världen*. Rapport 2. Vetenskapsrådets rapportserie. Stockholm, s. 7–11.
- Anward, Jan 2005: Lexeme recycled. A site for systemic growth. I: Auli Haku-linen & Margret Selting (eds.). *Syntax and Lexis in Conversation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Atkinson, Paul 1985: *Language, structure and reproduction: an introduction to the sociology of Basil Bernstein*. London: Methuen.
- Auster, Paul 2002: *The Book of Illusions*. London: Faber & Faber.
- Bateson, Gregory, 1973: *Steps to an ecology of mind*. London, Palatin.
- Benjamin, Walter 1991: Konstverket i reproduktionsåldern. I dens.: *Bild och dialektik*. Stehag/Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposium, s. 60–96.
- Bernstein, Basil 1990: *Class, codes and control. Vol. 4, The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Clark, Herbert H. & Eve V. Clark 1977: *Psychology and Language*. New York: Harcourt Brace Jovanovitch.
- Landquist, John 1952: *Pedagogiskens historia*. Fjärde genomsedda upplagan. Lund: Gleerups.
- Liberg, Caroline et al. 1997: *Upplevelsepresenterande, händelse-tecknande, berättande och språkinläring*. RUUL 31. Uppsala: Department of Linguistics, Uppsala University.
- Linell, Per, 1998: *Approaching Dialogue*. Amsterdam, Benjamins.
- Linell, Per 2002: Perspectives, implicitness and recontextualisation. I: Graumann, C.F. & Kallmeyer, W. (red.). *Perspective and Perspectivation in Discourse*. Amsterdam: John Benjamins, s. 41–57.
- Marx, Karl & Friedrich Engels 1965: Den tyska ideologin. I: Karl Marx: *Människans frigörelse*. Stockholm: Aldus, s.123–180.
- Nilsson, Nils-Erik 2002: *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när*

elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter". Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola 3. Malmö.

Parole: <http://spraakbanken.gu.se/lb/parole/>

Popper, Karl 1968: *The logic of scientific discovery*. Revised ed. London: Hutchinson.

Sachs, Jacqueline S. 1967: Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. *Perception and Psychophysics* 2, s. 437–442.

SAG: *Svenska Akademiens Grammatik*. [Av] Ulf Teleman, Staffan Hellberg & Erik Andersson. 1999. Stockholm: Norstedts.

Simmel, Georg 1981: *Hur är samhället möjligt?*. Göteborg: Korpen.

Smith, Dorothy 1974: Theorizing as Ideology. I: Roy Turner (red.). *Ethnomethodology*. Harmondsworth: Penguin Books, s. 41–44.