



Facebook og stile

En undersøgelse af hvordan en gruppe danske og italienske unge skriver på Facebook og i stile og derigennem udtrykker identitet

Rotne, Lene

Publication date:
2018

Document version
Også kaldet Forlagets PDF

Document license:
[CC BY-NC-ND](#)

Citation for published version (APA):
Rotne, L. (2018). *Facebook og stile: En undersøgelse af hvordan en gruppe danske og italienske unge skriver på Facebook og i stile og derigennem udtrykker identitet*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Ph.d.-afhandling

Lene Rotne

Facebook og stile

En undersøgelse af hvordan en gruppe danske og italienske unge skriver på Facebook og i stile og derigennem udtrykker identitet

Hovedvejleder: Erling Strudsholm

Bivejleder: Eva Skafte Jensen

Indleveret: 26/9/2018

Indholdsfortegnelse

Forord.....	7
1 Indledning	8
1.1 Baggrund for afhandlingen	8
1.2 Tidligere og igangværende arbejder	12
1.3 Hvorfor indsamle data fra Facebook?.....	15
1.4 Hvorfor sammenligne med stile?.....	20
1.5 Forskningsspørgsmål.....	20
1.6 Afhandlingens opbygning.....	20
2 Metode.....	21
2.1 Analysemetoder	21
2.2 Særligt om indsamling af onlinedata	23
2.3 Rollen som observatør	27
2.4 Indsamlingsprocessen i Danmark og Italien	28
2.5 Indsamling af stile	31
2.6 Indsamling af Facebookdata	33
2.7 Ethiske overvejelser	35
3 Teori	36
3.1 Fravalg og tilvalg af teori.....	36
3.2 Praxt-modellen.....	41
3.2.1 Hvorfor er en tekst som den er?	41
3.2.2 Hvad skal der til for at en tekst er vellykket?.....	43
3.2.3 Hvad består en tekst af?	45
3.3 Diasystemet.....	46
3.3.1 Den diatopiske dimension	50

3.3.2 Den diastratiske dimension	51
3.3.3 Den diafasiske dimension	52
3.3.4 Den diamesiske dimension	58
3.4 Forskning om Facebooksprog i Danmark.....	67
3.4.1 Det morfo-ortografiske niveau	68
3.4.2 Det syntaktisk-leksikalske niveau.....	70
3.4.3 Ekspressivitet	71
3.4.4 Kritik	71
3.5 Forskning om Facebooksprog i Italien	73
3.6 Identitet.....	76
3.7 Affordances	80
3.8 Danske stile	81
3.8.1 Stilen som opgavetype i Danmark	82
3.8.2 Stilen gennem tiden	84
3.9 Forskning i danske stile	89
3.9.1 Forventede karakteristika i stilene	89
3.9.2 Modtagerrelation.....	91
3.9.3 Lærerrettelser	92
3.9.4 Andre karakteristika.....	94
3.9.5 Opsummering af karakteristika.....	95
3.10 Italienske stile	96
3.10.1 Stilen som opgavetype i Italien	96
3.10.2 Stilen gennem tiden	98
3.11 Forskning i italienske stile	104
3.11.1 Forventede karakteristika i stilene	104

3.11.2 Modtagerrelation.....	106
3.11.3 Lærerrettelser	108
3.11.4 Indflydelse fra en forældet skoletradition	109
3.11.5 Indflydelse fra medier	109
3.11.6 Indflydelse fra talesprog	110
3.11.7 Opsummering af karakteristika.....	112
3.12 Opsummering af teorikapitel.....	113
4 Analyser.....	114
4.1 Præsentation af data.....	114
4.1.1 Dansk datamateriale	114
4.1.2 Italiensk datamateriale	115
4.1.3 Repræsentativitet	116
4.2 Analyse af danske Facebookdata	116
4.2.1 Pigerne	120
Fødselsdagsbeskeder.....	120
Takkebeskeder.....	127
Genros	133
Brug af ikkesproglige træk.....	134
Hvilket billede tegner pigernes ageren af dem?	137
4.2.2 Drengene.....	138
Humoristiske billeder og beskeder	147
Hvilket billede tegner drengenes ageren af dem?	150
4.3 Analyse af italienske Facebookdata	151
4.3.1 Pigerne	153
Citater	153
Billeder.....	163
Delinger og indtjekninger	176
Hvilket billede tegner pigernes ageren af dem?	181
4.3.2 Drengene.....	183

4.4 Sammenligning af danske og italienske Facebookdata	186
4.5 Analyse af danske stile	188
4.5.1 Skolestile	189
Modtagere	189
Tegnsystemet	194
Afsendere	199
4.5.2 Gymnasiestile	202
Modtagere	202
Tegnsystemet	204
Afsendere	207
4.6 Analyse af italienske stile	209
4.6.1 Udformning	209
4.6.2 Modtager	211
4.6.3 Tegnsystemet	218
4.6.4 Afsendere	224
4.7 Sammenligning af danske og italienske stile	228
4.7.1 Udformning	228
4.7.2 Modtager	228
4.7.3 Tegnsystemet	229
4.7.4 Afsender	230
4.8 Sammenligning af danske Facebookdata og stile	231
4.9 Sammenligning af italienske Facebookdata og stile	232
4.10 Kritisk vurdering af teorien	234
5 Konklusion	238
6 Resumé	242
7 Abstract	243
8 Bilag	244

Bilag 1: dansk forældrekontrakt	245
Bilag 2: italiensk forældrekontrakt	246
Bilag 3: afkrydsningsskema fra den ministerielle vejledning.....	248
Bilag 4: detaljeret skema (danske informanter)	249
Bilag 5: detaljeret skema (italienske informanter)	250
9 Litteratur	251

Forord

Af hjertet tak til alle der har hjulpet mig og været der for mig i forbindelse med skrivningen af denne afhandling. Tak til min chef, Sabine Kirchmeier, mine vejledere, mine kolleger både hos Dansk Sprognævn og på Københavns Universitet, familie, venner, veninder, og både danske og italienske lærere og informanter – grazie di cuore. Tak til Nina Møller Andersen, Anne Sofie Jakobsen og Anne Kjærgaard for gennemlæsning og kritiske øjne, tak til Catrine Nielsen Voigt for grundig korrekturlæsning og tak til Kamilla Gholami Andresen for din hjælp under dit praktikforløb på nævnet. Tak til Det Danske Institut i Rom for skrivehi i trygge og smukke rammer. Den største tak til Regin og Astrid – især for at minde mig om at der er vigtigere ting i livet end denne afhandling: jer!

Lene Rotne,

Frederiksberg, sommeren 2018.

Pludselig så jeg skibene slingre i fortøjningerne, samtidig kom der liv i det døde vand omkring dem, små bølger klukkede og rislede. Det var strømmen indefra, der med overvældende kraft satte ind mod den svagere strøm udefra – og kort efter, uden at nogen rørte deres ror, svajede skibene rundt og vendte stævnen mod nord. Som efter en usynlig admirals ordre løb de op i kampformation for at bryde gennem fjendens linier. Jeg havde utallige gange iagttaget denne spøgelsesmanøvre, men i aften fik den mig til at gyse.

I det svage skumringslys kunne jeg nu se, at vandet faldt – det ilede udad mod det yderste hav

(Andreas Sørensen, Ved det yderste hav, 1953)

1 Indledning

1.1 Baggrund for afhandlingen

Unge skriftsprog diskuteres ofte – både blandt fagfolk, politikere og befolkningen i almindelighed og både i Danmark og i Italien. I Italien rasede debatten i 2017 under titlen ”Il manifesto dei 600”¹ – (De seks hundredes manifest) – hvor 600 undervisere på universiteter i hele Italien rettede en appel til den italienske regering og parlamentet hvor de beskrev de italienske universitetsstuderendes skrivefærdigheder og bad regeringen gribe ind. Underviserne beskrev hvordan de i specialer finder fejl elever normalt laver i tredje klasse, og hvordan de studerende bl.a. har problemer med grammatik og ortografi. Professor i italiensk sprog Maria G. Lo Duca skrev efterfølgende et modsvar². Hun mener problemet skyldes at der op gennem uddannelsessystemet fra grundskolen til gymnasiet og videre til universitetet fokuseres mindre og mindre på sprogundervisning og skrivning så eleverne stort set kun har den viden med sig de fik i grundskolen. Hun mener ikke problemet løses ved at fokusere mere på undervisningen i grundskolen.

I Danmark ses den samme debat, og den er ikke ny. I 1996 udkom Ole Tøgebys ”Stiltræk”, og han skrev følgende om gymnasieelevernes skrivefærdigheder:

På grundlag af min erfaring med at rette studentereksamensstile vil jeg hævde at kvaliteten af de skriftlige arbejder til studentereksamen er så lav at mange af stilskriverne ikke dokumenterer at de kan kommunikere deres tanker ved hjælp af skrevet sprog. De kan ikke udtrykke deres tanker sammenhængende, de kan ikke formulere sande udsagn om den verden der omgiver dem, de kan ikke gøre deres tekst relevant som meddelelse til modtagerne og de er usikre i hvordan man signalerer den sociale situation som teksten skal fungere i. Kort sagt: de bruger ikke sproget til kommunikation.

1

http://firenze.repubblica.it/cronaca/2017/02/04/news/firenze_la_lettera_dei_600_docenti_universitari_al_governo_molti_studenti_scrivono_male_intervenite_-157581214/. Hjemmesiden er besøgt den 28/6 2017.

<http://gruppodifirenze.blogspot.it/2017/02/controllo-il-declino-dellitaliano-scuola.html>. Hjemmesiden er besøgt den 28/6 2017.

2

http://www.societadilinguisticaitaliana.net/attachments/article/486/Testo%20Lo%20Duca%20lungo%20e%20firme_28aprile.pdf. Hjemmesiden er besøgt den 28/6 2017.

(Togeby, 1996, s. 73)

De seneste års censorrporter indeholder også kritik af gymnasieelevernes skrivefærdigheder:

Det at kunne formulere korrekte og forståelige sætninger er essentielt i dansk stil, og det er svært at forstå at man kan gå gennem 3 års gymnasietid uden at lære at sætte sætninger ordentligt sammen. Måske får de hjælp til daglig, hvem ved?

(citat fra Censorrporten 2015)

Det diskuteres ofte, og i begge lande, om det sprog unge ofte anvender på sociale medier, er en trussel mod skriftsproget:

Når dansklærer Jens Raahauge sætter sig ned og retter stile, kan han se, at elevernes sprog har udviklet sig i en ny retning i løbet af de seneste år. Det er ikke alle, der mener, at det er obligatorisk at indlede en sætning eller et egennavn med stort begyndelsesbogstav. Smileyer bliver også strøet ud over teksterne som stemningsskabende krydderi. ”De sociale medier præger skriftsproget.”

(Rahbek, 2013, s. 18)

I begge lande udtrykkes der holdninger både for og imod unges brug af sociale medier. Nogle mener som Jens Raahauge at de sociale medier er en trussel mod skriftsproget, mens andre mener eleverne kan lære meget af at skrive på sociale medier. I et interview fra 2014 udtrykker Vera Gheno³, der forsker ved Accademia della Crusca, begejstring for at unge skriver på sociale medier. Dels betragter hun skriftsproget der som ”una miniera d’oro” – en guldgrube – fordi de unge dér skriver spontant, i modsætning til fx i en stil hvor hun hævder at den der skriver, ved at han/hun bliver vurderet og derfor skriver anderledes. Dels mener hun at de forskellige former for digital kommunikation tvinger de unge til at øve sig i at skrive på forskellige måder. Som eksempel nævner hun det at skrive kort og præcist på Twitter – en øvelse hun mener er ikkeeksisterende i

³ https://www.leggo.it/TECNOLOGIA/NEWS/social_italiano_scritto_facebook_twitter/notizie/572334.shtml.

Hjemmesiden er besøgt den 9/7 2018. <https://www.skuola.net/scuola/italiano-social-crusca-m2o.html>. Hjemmesiden er besøgt den 9/7 2018.

de italienske skoler. Den påstand bekræfter Massimo Palermo, der betegner den måde eleverne skriver på i skolen, som en "allungamento del brodo" – en form for "kogen suppe" på et emne hvor eleverne trækker tingene i langdrag for at få teksten til at fylde mere (Palermo, 2017, s. 115). Noget kunne tyde på at der kunne være brug for en holdningsændring i de italienske skoler – både i forhold til skrivning generelt og i forhold til brug af elektroniske medier. En italiensk skolelærer, Alex Corlazzoli, nævner fx at en af de lærebøger der anvendes på hans skole, indeholder et kapitel om hvordan man skriver et brev, men han påpeger at eleverne aldrig skriver breve i hånden – de skriver mails og posts når de søger arbejde, når de ønsker at finde en kæreste, når de arrangerer noget osv. (Corlazzoli, 2014). At emnet er omdiskuteret også i befolkningen, vidner også de 354 kommentarer der foreløbig er til Corlazzolis indlæg, om. Som et sidste diskussionspunkt vil jeg nævne en italiensk undersøgelse foretaget af *skuola.net* hvor det hævdes at de italienske unge bliver bedre til at skrive og kan få højere karakterer i skolen ved at bruge sociale medier som WhatsApp, Facebook og Twitter fordi de der retter fejl og går op i at skrive "perfekt".

Undersøgelsen viser bl.a. at tre ud af fem unge hævder at de selv på Facebook og Twitter bruger "un linguaggio perfetto" (et perfekt sprog), og at de retter fejl. Skuola.net hævder dermed at man kan punktere myten om at teknologien er skyld i at de unge skriver dårligt og bruger forkortelser, akronymer mm. Jeg mener det kan diskuteres om det udelukkende er positivt hvis de unge stræber efter at skrive perfekt og er forhåbende på at rette fejl når de skriver på sociale medier. Mister man ikke dermed det spontane i skrivningen, som Gheno netop betragter som det positive når unge skriver på sociale medier? Kommer skolens normer for korrekthed og godt sprog ikke dermed til at herske over de sociale medier? Ville det i virkeligheden snarere gavne de unges skriveevner hvis de blot kunne skrive løs og udtrykke sig som de vil, uden at bekymre sig om fejl og normer? Og er det mon overhovedet muligt i dag hvor stavefejl og kommaregler efterhånden fylder ulidelig meget hos den almene befolkning og bl.a. diskuteres i diverse Facebookgrupper som fx Sprogpolitiet. Disse spørgsmål er ikke nødvendigvis spørgsmål jeg kan svare på med denne afhandling – de er tænkt som spørgsmål læseren kan reflektere over.

I denne afhandling vil jeg undersøge *hvordan* en gruppe danske og italienske unge i alderen 14-18 år skriver på Facebook og i deres stile, og jeg vil forsøge at svare på *hvorfor* de skriver som de gør. Facebook og stile er to medier hvor der er forskellige normer for hvordan man skriver, og Danmark og Italien er to lande hvor normerne for hvordan man skriver i de to medier,

kan vise sig at være forskellige. På Facebook er der ikke eksplicitte normer for *hvordan* eller *hvad* man skal skrive. Det betyder ikke at der ikke eksisterer normer, men de konstrueres af brugerne selv, og det påpeges ofte, men ikke altid, af brugerne når normerne brydes (Hyttel-Sørensen og Stæhr, 2014). Det er altså konventioner der ikke er nedskrevet. Ofte spiller identitet en stor rolle på Facebook hvor man via sprog, billeder, likes, tags og indtjekninger kan vise hvem man er. I skolen og gymnasiet er rammerne for skrivningen anderledes. Stilene er en bunden opgave eleverne ofte får karakter for. I Danmark skal eleverne følge retskrivningsreglerne, som ifølge retskrivningsloven⁴ fastlægges af Dansk Sprognævn og offentliggøres i Retskrivningsordbogen. I Italien eksisterer der ikke et sprognævn eller retskrivningsregler på samme måde som i Danmark. Man følger reglerne for ortografi i grammatikker og ordbøger hvor især DOP (Dizionario italiano multimediale e multilingue d'Ortografia e di Pronuncia⁵), som er den største ortografiske ordbog, spiller en stor rolle. Det nærmeste man kommer et sprognævn i Italien, er Accademia della Crusca⁶, som er en forskningsinstitution, hvor man bl.a. forsker i områder som grammatik, leksikografi og det italienske sprogs udvikling. På de forskellige klassetrin er der desuden en række krav til hvad eleverne skal kunne inden for fx fortolkning, skriftlig fremstilling og læsning. Mit fokus er ikke retskrivning, og selv om jeg berører emnet retskrivning, er det ikke hovedformålet med denne afhandling at undersøge om eleverne overholder retskrivningsreglerne i deres stile, eller hvordan deres skriftlige produktion forholder sig til de førnævnte krav. Jeg fokuserer på at beskrive sproget i de to medier, dvs. stile og Facebook, og de tilhørende normer for hvordan man skriver der, samt hvad der ligger til grund for elevernes måder at skrive på. Dermed vil jeg også kunne udtale mig om hvordan eleverne håndterer skiftet fra et medie til et andet. Dette fænomen er tidligere kun belyst i begrænset omfang – det vil jeg beskrive nærmere i [1.2](#). Det er også begrænset hvad der foreligger af undersøgelser af sproget på Facebook, og de eksisterende undersøgelser er primært baseret på analyser af sproget på flere forskellige sociale medier eller går i dybden med enkelte træk ved sproget på Facebook. Dette vil jeg ligeledes vende tilbage til i [1.2](#). Afhandlingen vil således kunne bidrage med ny viden om og dokumentation af hvordan unge skriver i de to medier, hvorfor de skriver som de gør, og i hvilket omfang unge mestrer variation i skiftet fra det ene medie til det andet.

⁴ <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=84769>. Hjemmesiden er besøgt den 21/10 2016.

⁵ <http://www.dizionario.rai.it/>. Hjemmesiden er besøgt den 13/8 2018.

⁶ <http://www.accademiadellacrusca.it/it/pagina-d-entrata>. Hjemmesiden er besøgt den 11/8 2017.

I afhandlingen sammenligner jeg data fra danske og italienske elever. Jeg sammenligner hvordan danske og italienske elever skriver på Facebook, og beskriver forskellene landene imellem. Jeg sammenligner også hvordan danske og italienske elever skriver i stile, og beskriver forskellene landene imellem, og endelig sammenligner jeg hvordan danske og italienske elever håndterer at skrive henholdsvis på Facebook og i stile, og jeg beskriver eventuelle forskelle landene imellem. Der er forskelle i skriveprocessen i de to lande idet de italienske elever skriver stile i hånden og skal skrive både en kladde og en endelig udgave og aflevere til læreren, mens de danske elever skriver stile på computeren. Selve processen er forskellig i de to lande fordi de italienske elever er tvunget til at genlæse det de har skrevet i kladden, mens de danske elever skriver direkte på computer og ikke nødvendigvis genlæser det de skriver. Jeg vil komme nærmere ind på forskellene mellem de danske og italienske stile i [2.5](#). Endelig viser en ældre komparativ undersøgelse (Skytte et al., 1999) at italienske universitetsstuderende har en større retorisk bevidsthed end danske når de formulerer sig på skrift. Jeg vil også beskrive denne undersøgelse nærmere i [1.2](#). Sammenligningen landene imellem gør det også muligt at belyse om nogle mulige karakteristiske træk som fx bandeord eller forkortelser hænger sammen med alder, eller om det snarere er et kulturelt fænomen der eksisterer i Danmark eller Italien. Sammenligningen landene imellem vil bidrage med ny viden der kan vise om den retoriske bevidsthed man fandt hos universitetsstuderende i den ældre komparative undersøgelse (Skytte et al., 1999), også gør sig gældende blandt mine informanter.

1.2 Tidligere og igangværende arbejder

Der eksisterer foreløbig to større danske undersøgelser der ser på unges sprog på sociale medier og i stile. Marianne Rathje (2015, 2016) ser i sin undersøgelse bl.a. på forekomsten af verbale kortformer som "sku"(skulle) og "ha"(have) og subjektellipser på ti danske unges Facebookprofiler, i deres sms'er og i deres stile. Rathje konkluderer at de unge anvender kortformer og subjektellipser på sociale medier, mens de i stilene orienterer sig mod standardnormen. Den anden undersøgelse er en ph.d.-afhandling af Mie Bligaard Christoffersen (2016). Det er ikke hovedformålet med Bligaard Christoffersens afhandling at undersøge om der i unges stile sker en påvirkning af deres sprog fra de sociale medier, men hun ser på træk fra "medialiseret" skrift i elevernes stile ved at bruge Thode Hougaards (2014) oversigt over

medialektale træk på morfo-ortografisk og syntaktisk-leksikalsk niveau. Bligaard Christoffersen konkluderer:

[...]at medieret skrift, netspeak, sms-sprog, chat-stil eller interaktionsskrift – kært barn har mange navne – ikke er en smitsom sygdom. Snapchat, Facebook og sms'er har ikke i væsentlig grad smittet elevernes lange, litterære tekster med akronymer, smileyer, forkortelser og subjektellipser. Tværtimod er eleverne opmærksomme på og gode til at skelne mellem situationer der kræver medialiseret skrift, og situationer der kræver trykbar skrift.

(Bligaard Christoffersen, 2016, s. 197).

Som en tredje, men mindre, undersøgelse vil jeg nævne et BA-projekt af Kamilla Gholami Andresen (2015) hvori hun har undersøgt forekomsten af smileyer, interjektioner, verbale kortformer og subjektellipser i Facebookdata og stile fra syv informanter i alderen 10-16 år. Hun konkluderer at der ikke er tale om afsmitning fra Facebooksproget i stilene. Jeg vil også nævne et hollandsk studie af Lieke Verheijen (2016). Hun har indsamlet data fra fire forskellige sociale medier fra hollandske unge i alderen 12-23 år og sammenligner sproget i disse medier med sproget i stile. Verheijen undersøger bl.a. ellipser og sætningslængde og konkluderer at der ikke i stilene er tegn på afsmitning fra sproget i de sociale medier.

Min undersøgelse adskiller sig bl.a. fra Rathjes og Bligaard Christoffersens fordi formålet med min undersøgelse er anderledes og tilgangsmåden er anderledes. Hovedformålet med min afhandling er ikke at undersøge om der er afsmitning fra Facebook i elevernes stile, men at undersøge *hvordan* eleverne skriver på Facebook og i stile, og *hvorfor* de skriver som de gør. Ud fra min afhandling vil jeg dog godt kunne udtale mig om hvordan eleverne håndterer skiftet fra det ene medie til det andet. Jeg baserer ikke mine analyser og beskrivelser af sproget på Facebook og i stile på optællinger og statistiske beregninger. Jeg baserer mine beskrivelser på pragmatiske analyser hvor jeg ikke leder efter en række træk der på forhånd er defineret som karakteristiske for unges sprog i sociale medier, men jeg lader mig inspirere af andre forskeres beskrivelser og betegnelser for diverse træk.

Det er på nuværende tidspunkt begrænset hvad der eksisterer af undersøgelser der karakteriserer hvordan unge skriver på Facebook, og det er vigtigt at have denne viden, bl.a. så man i fremtiden kan gå tilbage og læse om hvordan unge skrev på Facebook før i tiden. Andreas Stæhr (2014) har i sin ph.d.-afhandling beskrevet hvordan unge skriver på Facebook, men med fokus på interaktion, identitet og selve adfærden på Facebook. Både min og Stæhrs afhandling kan være med til at beskrive sproget på Facebook fra flere forskellige sider. Antologien "Sociale medier og sprog" (2018), der er redigeret af Andreas Candefors Stæhr og Kristine Køhler Mortensen, indeholder også bl.a. analyser af sprog på Facebook og kan dermed også være med til at tegne et billede af hvordan unge skriver på Facebook. Jeg vil også nævne antologien "Facebook. Fra socialt netværk til metamedie" (2013), der er redigeret af de to medieforskere Jakob Linaa Jensen og Jesper Tække. Antologien indeholder bl.a. en gennemgang af Facebooks historie, begrebet venskab på Facebook, identitetsdannelse på Facebook og Facebooks rolle i den politiske offentlighed.

I min undersøgelse sammenligner jeg data fra danske elever med data fra italienske elever. I projektet "Mr. Bean på dansk og italiensk" (Skytte et al., 1999) udførte forskere fra Københavns Universitet og Handelshøjskolen i København (nu Copenhagen Business School) et forsøg hvor danske og italienske universitetsstuderende skulle genfortælle to Mr. Bean-film både skriftligt og mundtligt og skrive en argumentativ tekst om rygning. Formålet var at sammenligne italiensk og dansk sprogproduktion og tekststrukturering ved skriftlig og mundtlig genfortælling på grundlag af ikkesprogligt input og at sammenligne italiensk og dansk skriftlig argumentativ tekststrukturering og registervalg på grundlag af indholdsmæssigt identisk sprogligt input. En af grundene til at man foretog forsøgene, var at man gerne på tekstplan ville se hvad der kom ud af de forskellige retoriske traditioner der er i Italien og i Danmark bl.a. med hensyn til tekststrukturering og sammenhæng i teksten. Undersøgelsen af de skriftlige argumentative tekster viste bl.a. forskelle i opbygning og formalitetsgrad. De italienske tekster havde en meget tydeligere argumentativ struktur end de danske med tematisering, argumentation for og imod og konklusion. I de danske tekster var der en lavere formalitetsgrad end i de italienske. Det kunne man bl.a. se ved at der var et mere talesprogspræget register med bl.a. langt flere interjektioner som "næ" og "tjah" end i de italienske tekster, der var mange direkte henvendelser til læseren i form af spørgsmål, og der var interaktionelle træk i form af udtryk som "ingen tvivl", "ganske simpelt",

”jo” og ”da”. En anden interessant observation var at de italienske argumentative tekster ofte var autoritative – i stedet for at udtrykke egen holdning var det som om informanterne påtog sig en anden holdning end den de havde, for at behage læseren. Dette vil jeg vende tilbage til i [4.6.2](#). Min undersøgelse adskiller sig fra ”Mr. Bean på dansk og italiensk” ved at jeg kun ser på skriftlig produktion, og ved at jeg ser på skriftlig produktion i to forskellige medier. Det er relevant at sammenligne danske og italienske data af flere grunde. Først og fremmest er det relevant at se om italienske unge stadig har en større retorisk bevidsthed end danske unge – det vil jeg kunne se ved at sammenligne analyserne af de danske og italienske stile. Hvis det viser sig stadig at være gældende, vil det være relevant at se på hvad denne større bevidsthed kan skyldes, og om man i Danmark kunne lade sig inspirere af Italien for at opnå den samme bevidsthed blandt de danske unge. Omvendt vil det også være relevant at se på om man i Italien kunne lære noget af den danske tradition inden for stileskrivning. Sammenligningen af danske og italienske Facebookdata kan desuden vise om de forskellige karakteristika for sproget på Facebook og i stile er de samme på tværs af landene, eller om der er tale om kulturelle forskelle.

1.3 Hvorfor indsamle data fra Facebook?

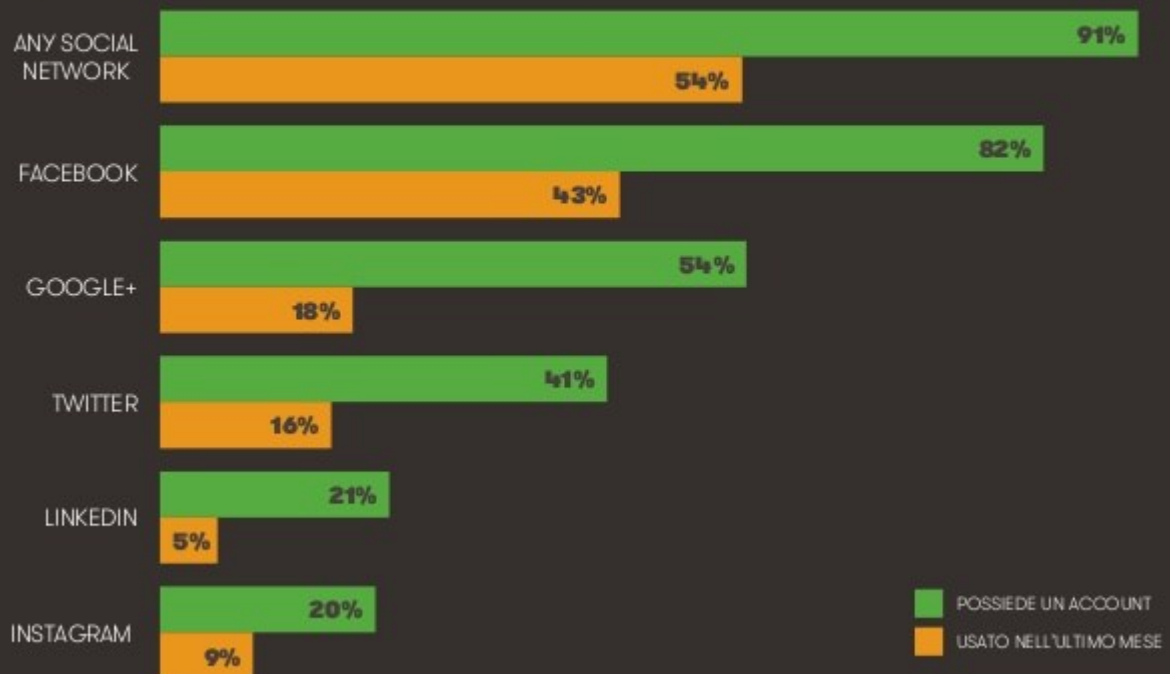
Valget af Facebookdata til at repræsentere unges skriftlige sprogbrug i sociale medier er motiveret af at Facebook er populært både i Danmark og i Italien. Inden dataindsamlingen undersøgte jeg hvilke sociale medier der var populære i Italien. En italiensk undersøgelse fra 2014⁷ viser at 82 % af den italienske befolkning har en Facebookkonto, og at næsten halvdelen (26.000.000 ud af 61.482.297) af den italienske befolkning bruger Facebook aktivt. Den viser også at Facebook i Italien, da undersøgelsen blev lavet, var mere populært end Instagram og Twitter.

⁷ <https://www.slideshare.net/wearesocialit/social-digital-mobile-in-europa-2014>. Hjemmesiden er besøgt den 8/8 2017.

FEB
2014

ITALIA: UTILIZZO SOCIAL MEDIA

FEB 2014 UPDATE



We Are Social • Source: GlobalWebIndex. Figures represent percentage of internet users.

Wearesocial.it • @wearesocialit • 66

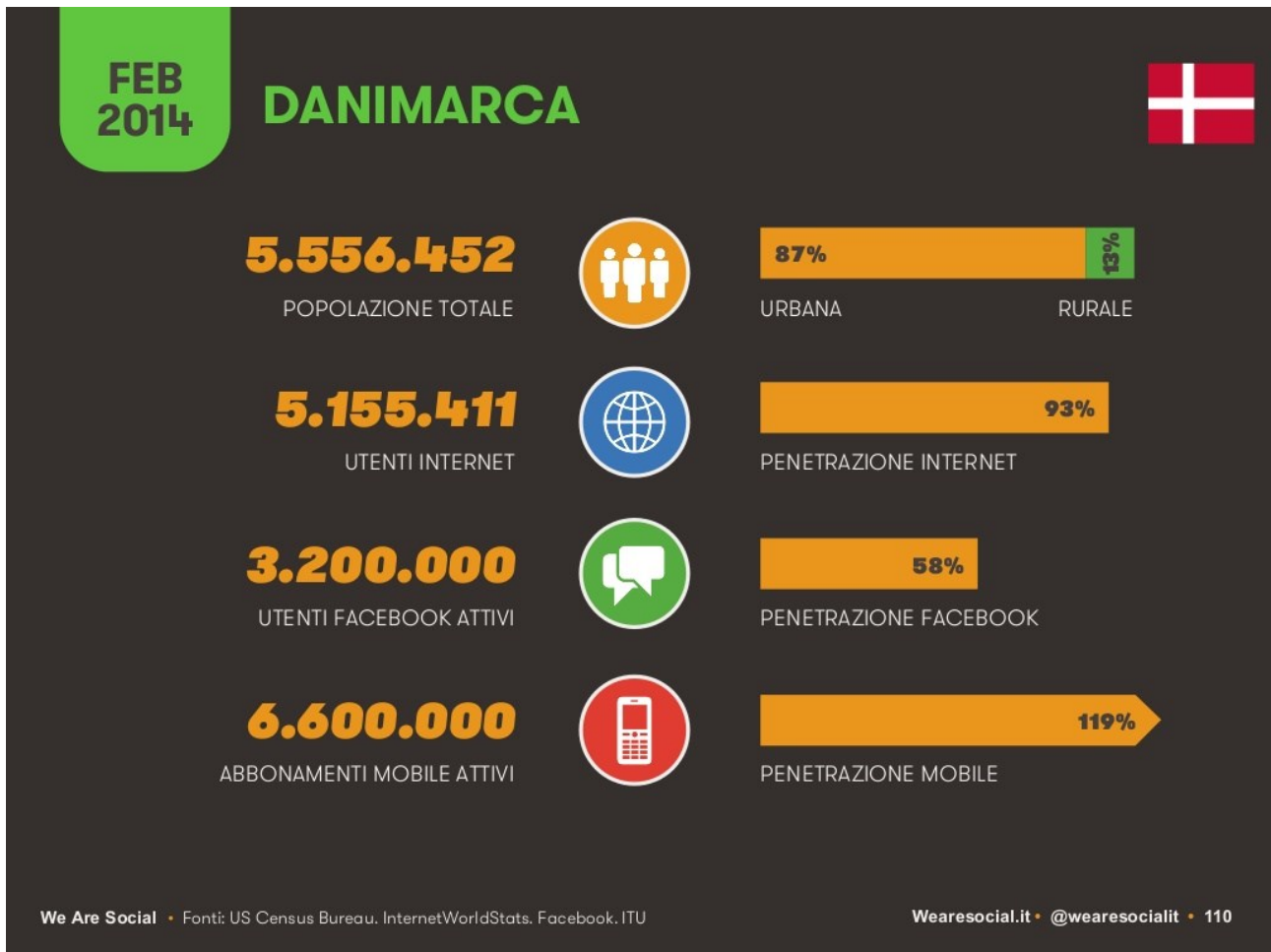
Figur 1



Figur 2

Tallene viser at Facebook er et populært socialt medie i Italien, og da jeg første gang mødtes med læreren på den italienske skole jeg indsamlede data fra, bekræftede han det og sagde at alle eleverne havde Facebookprofiler som de brugte aktivt.

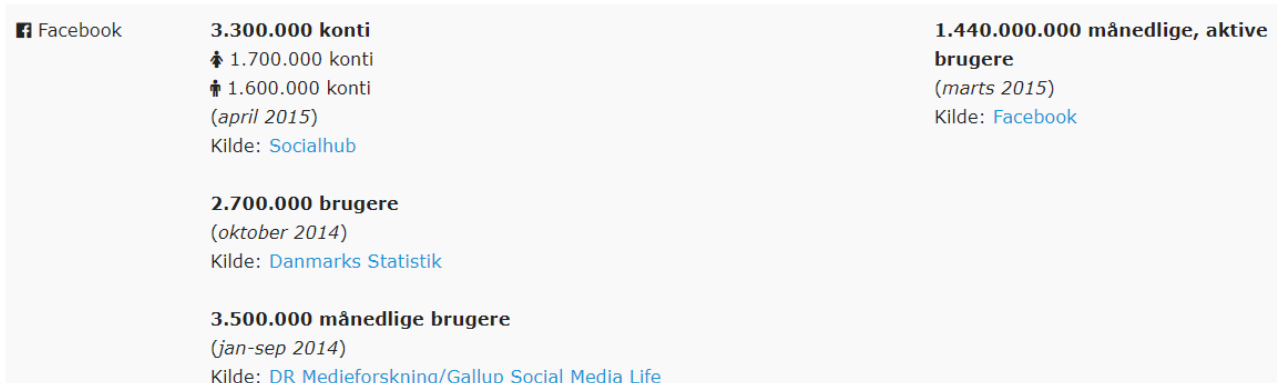
De danske tal fra den samme undersøgelse viser at 58 % af den danske befolkning har en Facebookkonto, og at over halvdelen (3.200.000 ud af 5.556.452) af den danske befolkning bruger Facebook aktivt.



Figur 3

Undersøgelsen viser ikke noget om Facebooks popularitet i forhold til andre sociale medier i Danmark, men det gør en dansk undersøgelse fra 2015⁸, der viser et lidt højere tal for antallet af danske Facebookbrugere (3.300.000) end den italienske undersøgelse, men det kan skyldes at denne undersøgelse er nyere end den italienske, og at der derfor er kommet flere Facebookbrugere.

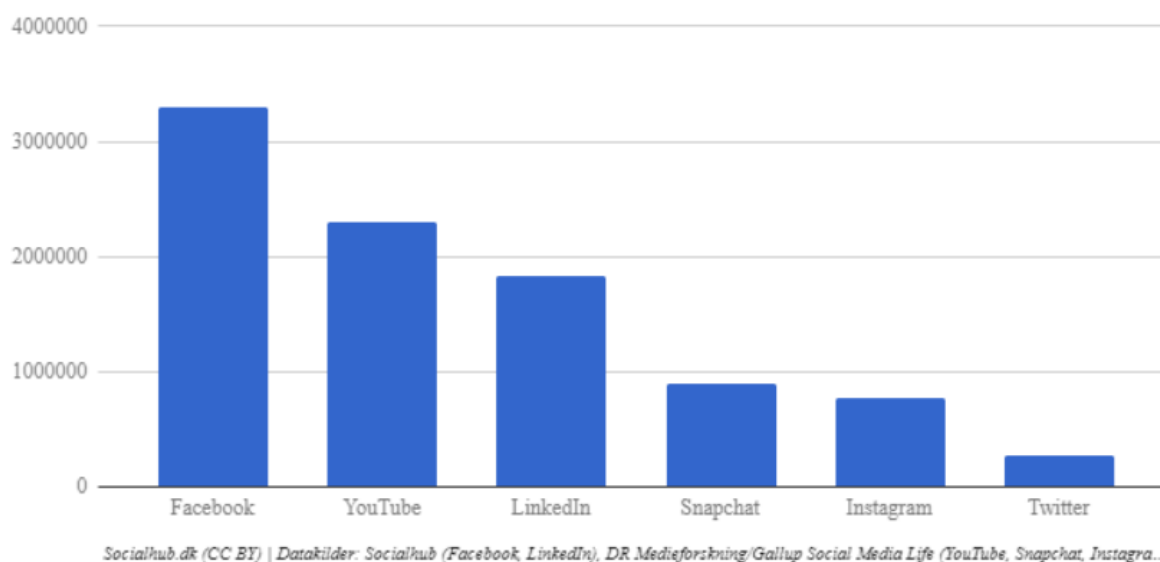
⁸ <https://socialhub.dk/indsigt/>. Hjemmesiden er besøgt den 11/8 2017.



Figur 4

Den danske undersøgelse viser også tal fra 2015 for antallet af danske brugere af forskellige sociale medier, og det fremgår at der er flest brugere af Facebook.

Danskernes brug af sociale medier



(senest opdateret april 2015)

Figur 5

Hverken den danske eller den italienske undersøgelse viser noget om de forskellige sociale mediers popularitet i forhold til alder. Det gør til gengæld en undersøgelse foretaget af Medierådet for Børn og Unge i 2013⁹. Undersøgelsen viser at 94 % af danske unge i alderen 12-18 år har en Facebookprofil. Undersøgelsen siger ikke noget om om disse profiler bruges aktivt. Jeg

⁹

https://issuu.com/dkmediacouncil/docs/teenagere_deres_private_og_offentlige_liv_p_socia?viewMode=singlePage. Hjemmesiden er besøgt den 14/8 2017.

havde selv en formodning om at Facebook ikke var så populært blandt danske unge som blandt italienske. Den formodning fik jeg bekræftet da jeg besøgte den danske gymnasieklasse for at fortælle om projektet. Eleverne undrede sig over hvorfor jeg indsamlede data fra Facebook og ikke fra Instagram, som de brugte mere. De nævnte at de ikke brugte Facebook så meget fordi deres forældre også var på Facebook. Eleverne havde altså en Facebookprofil, men det var meget forskelligt hvor aktive de var på Facebook.

1.4 Hvorfor sammenligne med stile?

Jeg sammenligner Facebookdata med stile fordi jeg ønsker at undersøge elevernes skriftsprog i to medier hvor normerne for hvordan man skriver, er forskellige – et sted hvor der ikke er eksplicite normer for hvordan man skal skrive, og et sted hvor der er. På Facebook er der som nævnt i indledningen ikke eksplicite normer for hvordan eleverne skal skrive. Det er der til gengæld i skolen hvor eleverne, når de skriver stile, får stillet en opgave de skal besvare. I den opgave skal eleverne følge henholdsvis de danske og italienske retskrivningsnormer, de skal forestille sig at skrive til en intenderet modtager, og ikke direkte til deres lærer, og der er i begge lande udformet bekendtgørelser om hvad eleverne skal kunne fx inden for områderne *sprog, opbygning, modtager og genre*. Disse bekendtgørelser beskriver jeg i [3.9.1](#) og [3.11.1](#).

1.5 Forskningsspørgsmål

Gennem mine analyser af danske og italienske unges skriftsprog på Facebook og i stile vil jeg besvare følgende spørgsmål:

- Hvordan skriver de danske og italienske elever på Facebook og i stile?
- Hvorfor skriver de danske og italienske elever som de gør i de to medier?
- Hvordan håndterer danske og italienske unge skiftet fra det ene medium til det andet?

1.6 Afhandlingens opbygning

Min afhandling består af disse kapitler: 1 Indledning, 2 Metode, 3 Teori, 4 Analyser og 5 Konklusioner. Efter de fem kapitler følger dansk resume, engelsk, bilag og til slut litteraturliste.

2 Metode

I dette kapitel indleder jeg med at gøre rede for hvordan jeg har valgt at analysere mine data. Dernæst beskriver jeg forskellige tilgange til indsamling af onlinedata samt hvordan jeg selv bar mig ad med at indsamle onlinedata (Facebookdata) og offlinedata (stile). Da jeg har indsamlet data fra to forskellige lande, kommer jeg også ind på kulturforskelle som kan være medvirkende til at man griber indsamlingen an på forskellige måder, og jeg gør rede for de forbehold jeg har taget i den forbindelse. Endelig beskriver jeg de etiske overvejelser jeg har haft i forbindelse med indsamling af data.

2.1 Analysemetoder

Som nævnt i indledningen undersøger jeg i denne afhandling *hvordan* eleverne skriver på Facebook og i stile, og *hvorfor* de skriver som de gør. Til at undersøge det har jeg valgt at anvende Tøgebys (1993) pragmatiske analysemodel, Praxt-modellen, fordi den netop fokuserer på hvorfor en tekst er som den er, og fordi den fokuserer på forskellige dele der har indflydelse på hvordan man udformer en tekst. Jeg vil i analyserne af Facebookdata og stile primært fokusere på *afsender*, *modtager* og *tegnsystem* fra Praxt-modellen fordi jeg vha. dem kan beskrive hvordan både afsender og modtager har indflydelse på tegnsystemet (måden eleverne skriver på). Jeg gennemgår Praxt-modellen i [3.2](#). I analyserne af Facebookdata og stile vil jeg imidlertid også anvende diasystemet (Berruto, 1993 og Coveri et al., 1998), som jeg gennemgår i [3.3](#). Både i gennemgangen af diasystemet og når jeg anvender det i analyserne, har jeg primært fokus på den *diamesiske* og den *diafasiske* dimension. Det skyldes dels at de er mest relevante at inddrage i analyserne, og dels at de to dimensioner er svære at adskille. Den diamesiske dimension er relevant fordi den med sit kontinuum med skriftlige og mundtlige varieteter er oplagt at anvende til at illustrere hvordan eleverne anvender forskellige skriftlige varieteter, samt forskellene på disse varieteter. Den er desuden oplagt at anvende fordi det er i det diamesiske kontinuum man finder de varieteter man kalder *trasmesso*, som er varieteter man anvender inden for medier som sms, radio, Facebook mm. Den diafasiske dimension inddrager jeg fordi jeg via den kan illustrere hvad de forskellige skriftlige varieteter eleverne anvender, hænger sammen med. En anden begrundelse for at anvende netop de to dimensioner i analyserne er at de hænger meget tæt sammen, og det er svært at nævne den ene uden også at inddrage den anden. Denne

sammenhæng påpeger Pistolessi (2015) i sin historiske gennemgang af den diamesiske dimension hvor hun gennemgår hvordan forskere mere eller mindre fra indførelsen af den diamesiske dimension har diskuteret om der var tale om en selvstændig dimension. Pistolessi betragter den diamesiske dimension som en underkategori til den diafasiske fordi skriftsprog (diamesisk) ofte forbindes med formelle situationer (diafasisk) og talesprog (diamesisk) med uformelle situationer (diafasisk). Palermo (2015) nævner også denne sammenhæng og hvordan nogle forskere ikke betragter den diamesiske dimension som en selvstændig dimension. Palermo vælger dog selv at beskrive de to dimensioner for sig fordi han påpeger at skrift i dag i langt højere grad også anvendes i uformelle situationer, men han understreger at der er en stærk sammenhæng mellem dem.

Jeg anvender således diasystemet til at illustrere hvordan eleverne inden for det enkelte medie kan anvende forskellige varieteter, og til at illustrere hvad disse forskellige varieteter hænger sammen med, og jeg anvender det desuden til at illustrere hvordan eleverne tilpasser sproget efter det medie de skriver i. Tøgebys analysemodel og diasystemet minder på flere måder om hinanden. Begge modeller kan bruges til at belyse afsender og modtager samt forholdet mellem disse, kommunikationssituationen og tegnsystemet. Tøgebys model er dog i form af kravene i modellen vurderende, hvilket diasystemet ikke er. Denne vurdering kan være relevant i forhold til bestemte genrer som fx en stil eller et læserbrev fordi man på den måde kan bruge modellen som en form for rettenøgle og vurdere om teksterne er vellykkede i forhold til genrerne. Tøgebys krav kan vise sig at være problematiske når man analyserer Facebookdata fordi jeg ikke mener man kan stille de samme krav til Facebookdata som man kan til en stil eller et læserbrev. Diasystemet virker desuden mere velegnet til at belyse at der anvendes flere forskellige varieteter på Facebook, fordi dette kan illustreres via det diamesiske kontinuum, hvor Praxt-modellen ikke umiddelbart tager højde for at der kan anvendes flere tegnsystemer. Jeg er således enig med Pistolessi og Palermo i at der er en stor sammenhæng mellem den diamesiske og diafasiske dimension, men i denne afhandling er det nyttigt at anvende dimensionerne hver for sig fordi jeg via den diamesiske dimension kan vise at de danske elever anvender forskellige varieteter på Facebook, og via den diafasiske kan vise hvad disse hænger sammen med. I mine analyser vil jeg desuden anvende flere af Eckerts (2008) identitetsbegreber samt Gibsons (1986) affordancebegreb, som jeg gennemgår i [3.7](#). Begreberne er relevante i afhandlingen fordi den

måde eleverne skriver på, ofte kan ses som udtryk for at de ønsker at udtrykke særlige identiteter, og disse identiteter kan eleverne udtrykke vha. forskellige affordances.

I analysen af Facebookdata anvender jeg som nævnt dele af Praxt-modellen samt diasystemet, men jeg er desuden inspireret af forskellige forskere der har analyseret bl.a. Facebookdata og opstillet karakteristika for disse. Det drejer sig i analysen af de danske Facebookdata primært om Thode Hougard (2014) og i analysen af italienske Facebookdata primært om Pistolesi (2014), Prada (2015, 2016a) og Gheno (2017), og jeg vil præsentere deres forskning i [3.4](#) og [3.5](#). Jeg lader mig i analyserne inspirere af de træk disse forskere har iagttaget og beskrevet, men jeg har samtidig for øje at jeg muligvis observerer andre fænomener som andre forskere ikke har beskrevet.

I analysen af stile anvender jeg ligeledes Praxt-modellen og diasystemet, men jeg inddrager desuden to elementer som jeg også mener kan have indflydelse på hvordan eleverne skriver. Det er dels det jeg kalder forventede karakteristika, som er det man fra skolernes og gymnasiernes side forventer at eleverne mestrer i deres stile (se [3.9.1](#) og [3.11.1](#)), og det er dels en kort historisk gennemgang af både den danske og italienske stil gennem tiden (se [3.8](#) og [3.10](#)). Endelig lader jeg mig også inspirere af de analyser andre forskere har foretaget af stile. Det drejer sig for de danske stiles vedkommende primært om Togeby (1996) samt Krogh et al. (2014) og for de italienske stiles vedkommende primært om Stefinlongo (2002), Benedetti og Serianni (2009) og Ruggiano (2011). I [4.10](#) vil jeg diskutere brugbarheden af den teori jeg har anvendt.

2.2 Særligt om indsamling af onlinedata

Man kan indsamle onlinedata på forskellige måder og indsamle forskellige typer af data alt efter hvad det er man gerne vil observere i data. Androutsopoulos (2013) skelner mellem to forskellige typer af data: *screen based data collection* og *user based data collection*. Screen based data collection er data som deltagerne selv producerer, og som indsamles online af forskeren som fx indsamling af data fra et chatrum eller en Facebookgruppe som ikke er oprettet til formålet af forskeren. User based data collection er data der er blevet til på opfordring af forskeren og skabt via kontakt mellem forskeren og deltagerne. Det kan fx være indsamling af data i en Facebookgruppe hvor forskeren styrer diskussionen og stiller deltagerne spørgsmål de skal svare på. Androutsopoulos betragter forholdet mellem screen based data collection og user based data collection som et kontinuum hvor forskeren i større eller mindre grad kan være i kontakt med

deltagerne, i større eller mindre grad kan observere online, og alt efter hvilken måde han/hun observerer på, også får data som kan være onlinedata, offlinedata eller både onlinedata og offlinedata. Kontinuummet fremgår af tabel 1:

	Screen-based			User-based
Relation of researcher to source of data	No online observation	Systematic online observation	Online observation and contact to users	Contact to users without online observation
Resulting type of data	Online data	Online data	Blended data	Offline data

Tabel 1 (Androutsopoulos, 2013, s. 241)

Herring (2004) beskriver seks forskellige måder man kan indsamle onlinedata på, og de tilhørende fordele og ulemper ved de forskellige indsamlingsmetoder. Både indsamlingsmetoder, fordele og ulemper fremgår af tabel 2:

Table 2. CMDA data sampling techniques

	Advantages	Disadvantages
Random (e.g., each message selected or not by a coin toss)	representativeness; generalizability	loss of context & coherence; requires complete data set to draw from
By theme (e.g., all messages in a particular thread)	topical coherence; a data set free of extraneous messages	excludes other activities that occur at the same time
By time (e.g., all messages in a particular day/week/month)	rich in context; necessary for longitudinal analysis	may truncate interactions, and/or result in very large samples
By phenomenon (e.g., only instances of joking; conflict negotiation)	enables in-depth analysis of the phenomenon (useful when phenomenon is rare)	loss of context; no conclusions possible re: distribution
By individual or group (all messages posted by an individual or members of a demographic group, e.g., women, students)	enables focus on individual or group (useful for comparing across individuals or groups)	loss of context (especially temporal sequence relations); no conclusions possible re: interaction
Convenience (whatever data are available to hand)	convenience	unsystematic; sample may not be best suited to the purposes of the study

Tabel 2 (Herring, 2004, s. 11)

Random sampling er en indsamlingsmetode hvor man fx bruger et program der trækker tilfældigt udvalgte data ud af et datasæt. Det kan være hvis man ønsker at se på avisoverskrifter fra tilfældigt udvalgte uger eller ønsker at trække hver tiende sms ud fra et større sms-korpus. Fordele ved den indsamlingsmetode er at man opnår data der er repræsentativt, og at man kan generalisere ud fra data, mens ulemper er at man mister kontekst og den kohærens der kan være i det samlede datasæt. *Sampling by theme* er data indsamlet efter et tema. Det kan fx være alle beskeder i en Facebookgruppe der handler om Roskildefestival 2017, eller alle tweets med hashtagget #Roskilde2017. Fordele ved indsamlingsmetoden er at man kun får data der handler om det udvalgte emne, og en ulempe kan være at man ikke har data fra de samme informanter fra

andre grupper hvor de måske også er aktive. *Sampling by time* er indsamling af data over et bestemt tidsinterval – det kan fx være at man indsamler alle avisartikler eller alle Facebookdata fra en informant i en afgrænset tidsperiode. En fordel ved den indsamlingsmetode er at man får data der er rige på kontekst, mens en ulempe kan være at man ender med en meget stor datamængde. Hvis man indsamler data fra et debatrum, kan man også risikere at få afbrudte interaktioner fordi man har sat et bestemt sluttidspunkt. Ved *sampling by phenomenon* ser man på fx sprogbrug inden for et bestemt fænomen som fx konfliktløsning og indsamler al data man mener hører under det fænomen. En fordel ved indsamlingsmetoden er at man kan lave tilbundsgående analyser af det udvalgte fænomen, men man kan på samme måde som ved random sampling risikere at indsamle en del interaktioner hvor man mister kontekst. Ved *sampling by individual or group* indsamler man al data produceret af et individ eller en gruppe der tilhører en bestemt demografisk gruppe. Det kan fx være indsamling af data fra kvinder i en bestemt aldersgruppe, kvinder med en bestemt indkomst eller studerende. Den type indsamling gør det muligt at fokusere på grupper og individer, og den gør det muligt at sammenligne data fra individer og sammenligne grupper. En ulempe kan være at man ved kun at se på et bestemt individ eller en gruppe ikke ser på forholdet til andre individer og grupper. *Sampling by convenience* er dataindsamling hvor man indsamler de data man har til rådighed. Det vil ofte være en bekvem måde at indsamle data på, men man kan risikere at stå med data der måske ikke er bedst egnet til at studere det man gerne vil. Androutsopoulos (2013) nævner desuden at alle indsamlingsmetoderne har fordele og ulemper, og at man ofte ser indsamlingsmetoder der er en kombination af to eller tre af de nævnte metoder.

Da jeg i afhandlingens undersøgelse gør brug af data produceret online, men også såkaldt onlineobservation (Androutsopoulos, 2013), redegør jeg i dette afsnit for både indsamling af onlinedata og onlineobservation. Min redegørelse baserer sig primært på Herring (2004) og Androutsopoulos. Androutsopoulos skelner mellem tre former for onlineobservation: *revisit*, *roam around* og *explore resources for participation*. *Revisit* er onlineobservation hvor man ofte besøger den side man indsamler data fra, for at følge både rutiner, aktiviteter og forandringer. *Roam around* kan oversættes med "strejfe om" og er observation hvor man undersøger det udvalgte sted ved at "strejfe om" og se på fx profiler og debattråde, og man kan enten blot observere eller deltage aktivt. *Explore resources for participation* er onlineobservation hvor man

undersøger alle de muligheder der er for aktivitet i det onlinemiljø man indsamler data fra. Hvis man fx indsamler data fra Facebook, vil det sige at man undersøger alle de muligheder, som fx at tage hinanden, at tjekke ind, vennelister osv., man kan benytte som bruger på Facebook.

2.3 Rollen som observatør

I forbindelse med indsamlingen af Facebookdata har jeg været opmærksom på om min tilstedeværelse, dvs. det at jeg er venner med eleverne på Facebook, kan læse deres statusopdateringer og kommentarer og se deres billeder (se [2.6](#) om proceduren for indsamling af Facebookdata), kan påvirke den måde de skriver på på Facebook. Hvis man vil minimere effekten af *observatørens paradoks* – dvs. forsøge at undgå at man ved sin tilstedeværelse som observatør påvirker informanternes sprogbrug – er det relevant at se på Hymes' akronym SPEAKING, som er blevet omskrevet til det italienske PARLANTE af Maurizio Gnerre, og som beskrives af Woetmann Christoffersen (2003):

P	–	PARTECIPANTI (deltagere): afsender, modtager, publikum
A	–	ATTI (handlinger): form og indhold
R	–	RISULTATI (resultater): formål, intention
L	–	LOCALIZZAZIONE (lokalitet): tid og sted, fysisk og psykologisk
A	–	AGENTI STRUMENTALI (formidlingstype): kanal (diamesisk variation: skrift, tale, ...) og kode (variant af sprog og dialekt/register)
N	–	NORME (normer): samtale- og samværsnormer
T	–	TIPI (typer): tekst- og konversationstyper
E	–	ESPRESSIONE (udtryk/"nøgle"): tone, humør (fx ironisk, morsom, ...)

Tabel 3 (Woetmann Christoffersen, 2003, s. 12)

Her nævnes otte elementer som en observatør kan være opmærksom på ved indsamling af data fra informanter. Oprindeligt er det tænkt til indsamling af talesprog, men flere af punkterne er også relevante når man indsamler skriftsprog. *P* har med deltagerne at gøre. I tilfælde hvor man optager talesprog, kan man for at minimere effekten af observatørens paradoks fx lave skjulte optagelser hvor informanterne ikke er klar over at de bliver optaget. Man kan udstyre informanterne med en mikrofon der sidder fast på tøjet, så observatøren ikke er fysisk til stede, og informanterne kan bevæge sig frit rundt og egentlig foretage sig det de plejer, og måske glemme at de bliver optaget. Man kan lave gruppeinterviews hvor deltagerne måske bliver så fordybede i samtalen at de ikke tænker på de bliver optaget. *A* omhandler ting som man kan gøre for at få informanterne til bedre at glemme at de bliver optaget. Man kan fx sætte informanterne til at

spille eller lege under optagelserne eller bringe nogle særlige samtaleemner på bane som man ved informanterne har en holdning til og vil kunne tale om. *R* har med resultaterne at gøre. Som observatør er det ideelle at kunne indsamle data hvor informanterne ikke skriver eller taler på en bestemt måde for at tilfredsstille observatøren. I mit tilfælde kunne man måske frygte at de danske elever ville gøre sig særlig umage med at skrive korrekt på Facebook når de vidste jeg kom fra Dansk Sprognævn, og måske ville de være ekstra opmærksomme på at undgå stavefejl og ikke bruge verbale kortformer som "ku" (kunne) og "sku" (skulle), men i stedet skrive ordene helt ud. *L* har med lokaliteten at gøre – dvs. det sted hvor dataindsamlingen finder sted. Her kan det være en fordel at dataindsamlingen eller optagelserne foregår et sted hvor informanterne føler sig på hjemmebane. På den måde kan man undgå at det bliver en alt for opstillet situation, og informanterne vil således ikke fokusere på at de bliver optaget. Jeg kunne have valgt at lave en særlig Facebookgruppe med eleverne som medlemmer. På den måde ville jeg have al data samlet et sted, men eleverne ville ikke være på hjemmebane, og jeg ville være mere synlig som observatør. Det andet *A* er den type data man er interesseret i at indsamle, hvilket i mit tilfælde er to typer af skriftsprog – det skriftsprog eleverne anvender når de ikke er styret af eksplicite normer for skrivningen, og det skriftsprog de anvender når de er styret af eksplicite normer for skrivningen. *N* står for normer, og her tænkes på de normer som informanter kan føle sig presset af under dataindsamlingen. Det kan fx være normer for hvordan man skal tale, hvor man kunne forestille sig at yngre informanter ville undlade at bruge slang eller bandeord hvis observatøren var en ældre person. I sådanne tilfælde kan det være en fordel at bryde normerne for at få informanterne til at udtrykke sig mere spontant. *T* står for den type af tekst eller konversation man gerne vil indsamle, som fx uformel dagligdagssamtale, og hænger nøje sammen med *E*. *E* er ting man som observatør kan bruge som en form for nøgle for at få adgang til *T* – den type af data man gerne vil indsamle. Ønsker man fx at optage en uformel samtale, kan en nøgle til at opnå den samtale være en særlig uformel tone, eller det kan være ved at bruge humor eller ironi.

2.4 Indsamlingsprocessen i Danmark og Italien

Der var stor forskel både på hvordan jeg bar mig ad med at få foden indenfor på den danske og den italienske skole, og på hvordan jeg udformede den danske og den italienske forældrekontrakt (forældrekontrakten beskrives nærmere i [2.7](#)). Det skyldes det Baron (2013) kalder *cultural challenges*, som er kulturforskelle man bør tage højde for når man laver et komparativt studie

hvor man indsamler data fra forskellige lande. I Danmark ville det være naturligt at henvende sig direkte til en skoleleder eller lærer for at få tilladelse til at besøge en skole med henblik på at finde elever der ville deltage i projektet. Det var den fremgangsmåde Quist og Maegaard (2005) anvendte da de skulle finde skoler de kunne samarbejde med i forbindelse med deres ph.d.-projekter. På en dansk skole ville de vide hvad Dansk Sprognævn er, og de fleste ville sætte pris på et samarbejde med institutionen. Hvis jeg havde skrevet direkte til en italiensk skoleleder og fortalt jeg var tilknyttet Dansk Sprognævn, ville skolelederen ikke vide hvad Dansk Sprognævn er, og jeg kunne have fået afslag på et samarbejde. Da jeg henvendte mig til en lærer på den italienske skole, fremhævede jeg derfor min tilknytning til italiensk på Københavns Universitet. Jeg valgte desuden at henvende mig til en lærer på skolen og ikke direkte til skolelederen. I Italien kan det være svært at få foden indenfor et sted hvis man ikke kender nogen på stedet. Italienerne sætter pris på direkte kontakt – altså at man ringer eller møder personligt op frem for at sende en mail – og de er mere villige til at lukke folk ind hvis man kender nogen der kender nogen.

Da jeg opsøgte skolerne første gang, havde jeg lavet en forældrekontrakt hvor forældrene skulle give tilladelse til at deres barn måtte deltage i mit projekt. Kontrakten var nødvendig fordi eleverne var under 18 år. I udformningen af forældrekontrakten tog jeg også højde for kulturforskelle. I den danske fremhævede jeg min tilknytning til Dansk Sprognævn, og Dansk Sprognævns logo var på kontrakten, mens jeg i den italienske fremhævede min tilknytning til Københavns Universitet, og jeg brugte Københavns Universitets logo. I den sproglige udformning af forældrekontrakten var der også enkelte forskelle på den italienske og den danske forældrekontrakt. I Italien bruger man oftest den formelle tiltaleform "Lei" (på dansk "De") når man henvender sig til folk man ikke kender, og det gjorde jeg derfor også i forældrekontrakten. I den italienske kontrakt nævnte jeg desuden min vejleder på Københavns Universitet med navn og titel. I Italien eksisterer der et andet hierarki i uddannelsessystemet hvor det ofte er positivt hvis man kan vise en tilknytning til en person som er højere oppe i systemet end man selv er. Endelig afsluttede jeg den italienske kontrakt med lukningen "Ringraziandola anticipatamente per l'aiuto che vorrà accordarmi per il buon esito della ricerca, La saluto cordialmente" (Idet jeg på forhånd takker Dem for hjælpen, som vil bidrage til et godt resultat af min forskning, sender jeg Dem mine hjertelige hilsner), hvor jeg i den danske kontrakt ikke havde en tilsvarende lukning. Åbninger og

lukninger og hvad der regnes for høfligt, kan, som Skafte Jensen, Jeppesen Kragh og Strudsholm (2016) beskriver, variere meget fra sprog til sprog, fra kultur til kultur og fra situation til situation.

Den italienske skole er en privatskole der ligger centralt i Rom. Det er en privatskole som består af scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di I grado og liceo scientifico. Aldersinddelingen på de forskellige trin fremgår her¹⁰:

scuola dell'infanzia/scuola materna	3-5 år
scuola primaria/scuola elementare	6-11 år
scuola secondaria di I grado	11-14 år
liceo scientifico	14-19 år

Til sammenligning fremgår aldersinddelingen i en dansk skole her:

grundskole	6- 16/17 år
gymnasie	16/17-18/20 år

Scuola dell'infanzia/scuola materna svarer til børnehave i Danmark. En af forskellene på det danske og italienske skolesystem er at den italienske grundskole består af to dele. To andre forskelle er at de italienske elever er yngre end de danske elever når de starter i gymnasiet, og det italienske gymnasium varer fem år, hvor det danske varer tre år. Eleverne på de tre sidste år i det italienske gymnasium svarer aldersmæssigt til eleverne i et dansk gymnasium. Gymnasiedelen varer fem år, og aldersmæssigt svarer de elever der går på første år i det italienske gymnasium, til elever i en dansk 8. klasse, og de elever der går på fjerde år i det italienske gymnasium, svarer aldersmæssigt til elever i en dansk 1. g-klasse. Alle eleverne fra den italienske skole går i gymnasiedelen af skolen (liceo).

Det var en stor oplevelse at besøge den italienske skole og møde eleverne. Jeg havde frygtet en irritation over at blive forstyrret i undervisningen, og at eleverne ville føle det var for intimt at skulle være ven med mig på Facebook, men jeg oplevede snarere at være en form for eksotisk indslag. Jeg fornemmede de var imponerede over at jeg kom som dansker og talte flydende italiensk, at de var bærede over at jeg kom som forsker og var interesseret i dem og

¹⁰ Aldersinddelingen på de forskellige klassetrin er hentet fra hjemmesiden <http://blog.in-italia.dk/det-italienske-skolesystem-dengang-og-i-dag/>. Hjemmesiden er besøgt den 14/9 2016.

deres sprog, og at de også var interesserede i, ved at have mig som Facebookven, at få et lille indblik i Danmark.

Den danske skole er en privatskole der ligger centralt i København, og som på samme måde som den italienske skole består af grundskole og gymnasium. Den ene del af eleverne fra den danske skole går i 8. klasse i grundskolen, og den anden del går i 1. g i skolens gymnasium.

Indsamlingen af data fra privatskoler og ikke fra folkeskoler var et pragmatisk valg. Det var tidskrævende og ikke let at finde en kontakt på en skole i Rom, og jeg tog derfor imod det tilbud jeg fik om et samarbejde med en privatskole. Efterfølgende tænker jeg at min undersøgelse vil kunne nuancere billedet af forskningen inden for stile og træk fra sociale medier fordi jeg har indsamlet data fra privatskoler, og Rathjes (2015) og Bligaard Christoffersens (2016) forskning er baseret på dataindsamling fra folkeskoler eller offentlige gymnasier. Det er mit indtryk at eleverne på danske privatskoler i mange kommuner er en mere homogen gruppe end i de danske folkeskoler.

2.5 Indsamling af stile

Indsamlingen af stile foregik på forskellige måder i Italien og i Danmark fordi der er forskel på hvordan eleverne skriver stilene, og hvordan de afleverer dem til deres lærer. Alle de danske elever skrev deres stile på computer og afleverede dem til deres lærer. I 8.-klassen blev de stile eleverne havde skrevet i løbet af året, printet ud og samlet i en mappe som blev opbevaret i klasseværelset. Læreren fortalte det var hendes erfaring at det var rart for eleverne at kunne finde de gamle stile frem og se på hvilke rettelser og kommentarer de havde fået, og at det var en fordel at opbevare stilene på skolen så de ikke blev væk derhjemme. Jeg fik kopier af alle elevernes stile i mappen. I 1. g-klassen afleverede eleverne stilene ved at sende dem elektronisk til deres lærer. Jeg var på besøg i klassen kort tid efter eleverne var startet i 1. g, og læreren sendte mig efterfølgende de første tre stile eleverne skrev. Hverken i 8.-klassen eller i 1. g var der tale om at lærerne eller eleverne udvalgte enkelte stile og sendte til mig. Jeg fik de stile der enten var eller blev produceret. De eneste danske stile hvor det kan være nødvendigt at tage forbehold for observatørens paradoks, er således de danske gymnasiestile da de er skrevet efter jeg havde informeret eleverne om mit projekt. Jeg nævnte dog hverken under mit besøg i klassen eller i forældrekontrakten specifikt hvad det var jeg ønskede at se på i deres stile, men blot at jeg var interesseret i at se hvordan de skrev når de var online (på Facebook), og når de ikke var (i stilene).

Den italienske skole og det italienske gymnasium havde en anden praksis. Her skulle eleverne aflevere stile skrevet i hånden, og de skulle både aflevere en kladder (*brutta copia*) og en endelig udgave (*bella copia*). Både kladder og endelige udgaver blev opbevaret på skolen, og jeg fik kopier af de endelige udgaver. Det skal understreges at den italienske praksis ikke kun er en der gælder på den skole jeg indsamlede data fra – det er normal praksis i de italienske skoler. Alle de italienske stile var skrevet inden jeg var på besøg i klassen – det var de seneste tre/fire stile eleverne havde afleveret – og det var derfor ikke nødvendigt at tage højde for observatørens paradoks.

Som det fremgår, er der forskel på hvorvidt man skriver i hånden eller på computer i Danmark og Italien. I Italien er den håndskrevne tradition stadig dominerende – i hvert fald til og med gymnasieniveau. De italienske elever fortalte mig at det ikke er tilladt at bruge computer eller telefoner i timerne i gymnasiet – heller ikke til at skrive noter på – da man fra skolens side mener det stjæler elevernes opmærksomhed. Flere af de ældre italienske elever er, efter de har afsluttet gymnasiet, begyndt at læse på universitetet, og de fortæller at der gælder en anden praksis der. På universitetet må de studerende gerne tage noter på deres computer eller telefon, men der er ikke mange der gør det. En af eleverne der er startet på universitetet, fortæller at der på hendes hold er 140 studerende, og kun cirka 10-15 af dem skriver noter på computer – resten skriver i hånden.

I Danmark er det anderledes – Bligaard Christoffersen (2016) har indsamlet i alt 514 stile fra syv forskellige gymnasier og betegner det danske gymnasium som papirløst. Hun skriver at eleverne i timerne skrev noter enten på deres bærbare computer eller på deres telefon, at de skrev stile på computer og afleverede dem elektronisk til deres lærer via den digitale kommunikationsplatform Lectio, og at eleverne ikke havde kuglepen eller blyant med til timerne. Det skabte lidt besvær da informantkontrakterne skulle underskrives. På de danske universiteter skriver stort set alle de studerende noter på computer eller tablet.

Skytte et al. (1999) bemærker at der i 1995, i projektet ”Mr. Bean på dansk og italiensk”, er forskel på hvor fortrolige danske og italienske unge er med at bruge computer. I projektet skulle danske og italienske universitetsstuderende, som nævnt i [1.2](#), bl.a. genfortælle to Mr. Bean-film skriftligt. Den skriftlige genfortælling foregik på computer, bl.a. fordi forskerne mente at der ”[...] reelt er tale om en ”ajourført” måde at undersøge skriftsprog på, idet

skriftsprogsproduktionen, ikke mindst hos den unge generation, i stigende grad foregår på computer.” (Skytte et al., 1999, s. 14). Det viste sig at de danske elever var langt mere fortrolige med at bruge computer end de italienske. Dette hænger formentlig sammen med at man hverken dengang eller i dag, som beskrevet ovenfor, tillader brug af computere i undervisningen eller i det skriftlige arbejde i Italien.

I Danmark diskuteres det for tiden meget om det overhovedet er gavnligt at eleverne i skoler og gymnasier skriver og læser på computer, og om de ville lære mere ved at skrive både stile og noter i hånden og læse tekster på tryk. I Fælles Mål for dansk¹¹, som er udarbejdet af Undervisningsministeriet, er der kun fokus på håndskrivning til og med 4. klasse, men Rønberg (2016) nævner adskillige forskningsbaserede argumenter for hvorfor håndskrivning og undervisning i håndskrivning i skolen bør spille en større rolle. Et nyere norsk forsøg af van der Meer og van der Weel (2017) foretaget blandt universitetsstuderende har vist at de studerende der skrev med pen designet til at skrive på tablet og ikke med tastatur, styrkede de nerveaktiviteter i hjernen der har med læring og hukommelse at gøre – man lærer og husker tilsyneladende bedre ved at skrive i hånden end ved at bruge tastatur.

2.6 Indsamling af Facebookdata

Dataindsamlingen fra Facebook foregik ved at jeg sendte eleverne en venneanmodning, som de godkendte. Derefter tog jeg skærbilleder af al aktiviteten på deres Facebookvæg – dvs. både statusopdateringer, billedopslag med kommentarer, videolinks med kommentarer mm. Jeg indsamlede statusopdateringer og kommentarer, men ikke privatbeskeder da jeg frygtede at eleverne ville takke nej til at medvirke hvis jeg også skulle have adgang til deres privatbeskeder. Når man indsamler data ved at tage skærbilleder, er det vigtigt at være opmærksom på at tage billederne i høj opløsning. Jeg var ikke opmærksom på hvor høj opløsningen var da jeg tog skærbilleder, og det er derfor svært at forstørre billederne uden at det går ud over kvaliteten så det bl.a. kan være svært at læse teksten på billederne. Jeg startede med at indsamle Facebookdata i Italien da det var den del af indsamlingen jeg forventede kunne være mest tidskrævende. En anden komplikation der opstod under indsamlingen af Facebookdata, var at enkelte emojis på grund af formateringsfejl forsvandt når jeg tog skærbilleder og gemte disse

¹¹ <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/dansk>. Hjemmesiden er besøgt den 29/12 2016.

data. Dette ses fx i eks. 6 i [4.2.1](#) hvor jeg i selve eksemplet har sat en kommentar ind om at der er tale om en ulæselig emoji.

Den type data jeg indsamlede, er det Androutsopoulos (2013) definerer som screen based data. Det var data som eleverne selv producerede, og som jeg indsamlede online. Jeg ønskede at indsamle screen based data fordi jeg vil undersøge hvordan eleverne skriver et sted hvor der ikke er eksplicite regler for hvordan de skal skrive. Selve indsamlingsmetoden er en kombination af sampling by time og sampling by individual or group. Jeg indsamlede data fra eleverne i en tidsbegrænset periode (i gennemsnit tre måneder pr. elev), men man kan også sige jeg indsamlede data fra en gruppe af individer da de alle går på samme skole/gymnasium. Gruppesamhørigheden kunne man tydeligt fornemme på Facebook fordi eleverne var Facebookvenner med dem de gik i klasse med, og via statusopdateringer, kommentarer, billeder, tags og indtjekninger kunne man fornemme at de var en del af en eller flere grupper og også så hinanden uden for skoletiden. Gruppesamhørigheden var størst mellem dem der gik i klasse sammen, men især på det italienske gymnasium fornemmede jeg at eleverne havde kendskab til hinanden på tværs af klasserne og taggedede hinanden, fx i en begivenhed som det store årlige skolebal. En ulempe ved at jeg benyttede sampling by time, var at jeg, selv om jeg indsamlede data i tre måneder fra alle eleverne, ikke fik den samme datamængde fra alle eleverne fordi det var forskelligt hvor aktive de var på Facebook. Jeg beskriver datamængden nærmere i afsnit [4.1](#).

Den onlineobservation jeg foretog, kan bedst sammenlignes med revisit – onlineobservation hvor man ofte besøger den side man indsamler data fra, for at følge både rutiner, aktiviteter og forandringer. De data jeg indsamlede fra en profil, indsamlede jeg i løbet af kort tid og oftest blot ved et enkelt besøg på elevens profil, men selve dataene fra profilen strækker sig over længere tid end den ene dag jeg indsamlede data, og jeg fik derfor et indtryk af elevernes rutiner og aktiviteter. Da jeg indsamlede Facebookdata, gik jeg tilbage i tid og indsamlede data fra før jeg blev Facebookven med eleverne, og jeg forsøgte på den måde at minimere effekten af observatørens paradoks. Det betyder ikke at jeg gjorde det Androutsopoulos definerer som "take the data and run" (2013, s. 241). Efter dataindsamlingen er jeg stadig Facebookven med flere af eleverne. Jeg liker nogle gange deres billeder eller statusopdateringer og skriver fødselsdagshilsner til dem. Nogle af de italienske elever har jeg også skrevet med i privatbeskeder. Det har både været en hjælp når jeg fx havde spørgsmål om det italienske

karaktersystem eller skolesystem, og det har været berigende at blive indviet i deres liv og færden efter gymnasiet, hvor flere af eleverne er flyttet hjemmefra og er startet på universitetet i andre byer.

2.7 Ethiske overvejelser

I det følgende vil jeg gøre rede for de etiske overvejelser jeg gjorde mig i forbindelse med indsamling af data fra unge mennesker. Jeg vidste at flere af eleverne ville være under 18 år og dermed ikke myndige. Det var derfor nødvendigt at jeg indhentede forældrenes tilladelse til at deres barn kunne deltage i projektet. Til det formål udarbejdede jeg en dansk og en italiensk forældrekontrakt (bilag 1 og 2). I kontrakten præsenterede jeg kort mig selv og mit projekt, jeg skrev hvilke data jeg ønskede fra deres barn, jeg skrev at barnet ville være anonymt i projektet, og jeg opgav mine kontaktoplysninger. I den anden del skulle forældrene oplyse barnets navn, alder, fødested, klassetrin og skole, og forældrene skulle underskrive kontrakten. Jeg har således samtykke fra alle elevernes forældre om at de må deltage i projektet.

Både skolerne og eleverne er anonyme i projektet. Jeg har sløret eller fjernet elevernes navne og skolens navn hvis de står i stilene, og i de Facebookeksempler jeg bruger i afhandlingen, har jeg sløret elevernes navne og billeder. Alle eleverne har fået et pseudonym, fx Camilla15Fdk, som består af et dansk eller italiensk navn, deres alder, deres køn og deres landekode.

Behandlingen af persondata i projektet er godkendt af Det Humanistiske Fakultet, og projektet er via Københavns Universitet anmeldt til Datatilsynet.

3 Teori

Jeg vil i dette kapitel gøre rede for den teori jeg bruger i min afhandling. Først vil jeg i [3.1](#) beskrive fravalg og tilvalg i forbindelse med den teori jeg anvender i afhandlingen. I [3.2](#) introducerer jeg Togeby's pragmatisk analysemodel Praxt og beskriver hvordan og hvorfor jeg vil anvende den i analysedelen. I [3.3](#) beskriver jeg det italienske diasystem og hvordan jeg vil anvende det i analyserne. [3.4](#) indeholder en kritisk gennemgang af Thode Hougaards forskning om bl.a. Facebooksprog. Efter det følger i [3.5](#) en gennemgang af den forskning i italiensk Facebooksprog som er relevant for afhandlingen. I [3.6](#) og [3.7](#) gennemgår jeg begreberne *identitet* og *affordances*, og jeg beskriver hvordan jeg kan bruge dem i afhandlingen. [3.8](#), [3.9](#), [3.10](#) og [3.11](#) vedrører stile, og jeg beskriver de italienske og danske stile gennem tiden, de forventede karakteristika i stilene, og endelig redegør jeg for de karakteristika forskere har bemærket i henholdsvis de italienske og danske stile. Jeg afslutter i [3.12](#) kapitlet med en opsummering.

3.1 Fravalg og tilvalg af teori

Nogle forskere, fx Thode Hougaard og Bligaard Christoffersen, anvender Hjarvards begreb *medialekt* om såkaldte "mediespecifikke sprogformer" (Hjarvard, 2008, s. 148). Jeg finder imidlertid dette begreb uklart og snævert og anvender det derfor ikke. Jeg vil her kort opridse tre kritikpunkter jeg har af begrebet. Jeg vil indlede med et citat hvor Hjarvard forsøger at definere hvad termen medialekt dækker over:

I lyset af dette er der behov for et begreb om mediespecifikke sprogformer, som jeg vil benævne *medialekter*. Medialekter er ikke som dialekter knyttet til lokaliteten eller som sociolekter knyttet til social placering, men er i stedet relateret til kommunikationskanalen, dvs. mediet og genren. Det betyder at det enkelte menneske kan anvende flere forskellige medialekter, afhængig af hvor mange forskellige medier han eller hun bruger. I modsætning hertil vil dialekter og sociolekter for det enkelte individ være uforanderlige og entydige størrelser; de er netop kendetegnet ved, at de "røber" sprogbrugerens geografiske eller sociale herkomst, uanset om han eller hun ønsker at give denne information. (Hjarvard, 2008, s. 150-151)

For det første påpeger Hjarvard at medialekter er knyttet til en kommunikationskanal som han tilsyneladende mener er et medie og en genre. Han nævner dog hverken eksempler på hvilke kommunikationskanaler, medier eller genrer der er tale om, og det er derfor uklart hvad begrebet dækker over. Senere forsøger Hjarvard dog også at definere begrebet, og han betegner her medialekter som "Sproglige kendetegn ved kommunikationen i bestemte *medier og genrer*: sms, chat, e-mail, telefon, tv osv." (2008, s. 152). Ud fra dette citat kunne det tyde på at Hjarvard mener medialekter hænger sammen med elektroniske medier, men det er stadig uklart, ligesom det er uklart hvad han mener er medier, og hvad han mener er genrer.

For det andet giver Hjarvard i det første citat udtryk for at der til hvert medie er knyttet én medialekt. Dette er jeg ikke enig i. Jeg mener at man inden for et medie som Facebook kan identificere flere forskellige måder at skrive på, flere forskellige varieteter som brugerne kan veksle mellem fx alt efter hvordan de selv vil fremstå, hvem modtageren er, og hvilket tilhørsforhold de ønsker at vise. Dette påviser Astrid Westergaard (2014, 2015) i sit studie af flersprogedes sprogbrugsmønstre på Facebook hvor hun bl.a. undersøger hvordan vennegrupper fra det tyske mindretal i Danmark skriver på Facebook. Westergaard konkluderer bl.a. at de unge Facebookbrugere ikke orienterer sig mod en fælles overordnet norm for sprogvalg og sprogbrug på Facebook: "Variationen af muligheder giver mange forskellige og individuelle gruppesprog, der i hvert enkelt tilfælde må analyseres ud fra en forståelse for den enkelte mikrogruppe og de interne gruppenormer for kodevalg." (2015, s. 105).

For det tredje er jeg ikke enig i at dialekter og sociolekter er "uforanderlige og entydige størrelser" der kan "røbe sprogbrugerens geografiske eller sociale herkomst" og sættes i modsætning til medialekter. Jeg mener ikke man længere udelukkende kan betragte dialekter og sociolekter som "uforanderlige størrelser". Jeg ser fx eksempler på Facebook på at piger med dansk baggrund anvender *multietnolekt*, som ifølge Nordisk Forskningsinstitut defineres som "betegnelsen for en sprogvarietet, der associeres med blandede grupper af sprogbrugere, som har andre sprog end dansk som førstesprog"¹². Den italienske forsker Vera Gheno (2017) har desuden påvist at italienske unge på sociale medier anvender en anden dialekt end den fra deres egen region – ganske enkelt fordi den anden dialekt er sejere. Dette vil jeg beskrive nærmere i [3.5](#). Ofte er dialekter og sociolekter en del af det Hjarvard kalder medialekter, og de kan derfor ikke sættes i

¹² <http://dialekt.ku.dk/sociolekter/etnolekt/multietnolekt/>. Hjemmesiden er besøgt den 17/9 2017.

modsnævnings til medialekter. Både Larsens og Monkas studie viser hvordan dialekter kan være en del af det Hjarvard kalder medialekter, og bruges som en ressource når unge skriver på Facebook. Larsens (2017) studie af brug af dialekt i fødselsdagshilsner på Facebook viser at Facebookbrugere fra især Sønderjylland ofte bruger dialekt i fødselsdagshilsner, og Monkas (2018) studie af brugen af sønderjysk på den sønderjyske kro Kom Bar Dos Facebookside viser at dialektortografi bruges som en ekstra sproglig ressource. Den kan bruges til at vise imødekommenhed og lokalfundering, den kan pege på en særlig relation mellem kroejeren og følgeren, og den sammenkædes ofte med stemninger som fest, samhørighed og afslapning (s. 35).

Jeg betragter både Facebook og stile som medier. Når jeg anvender betegnelsen "medier" om Facebook og stile, holder jeg mig til Den Danske Ordbogs definition af medie som "kommunikationsmiddel eller -vej for information, underholdning m.m. især om tv, radio og aviser, der bringer information ud til mange"¹³. Facebook er et medie hvor brugerne kan kommunikere med deres Facebookvenner, mens en stil er et medie hvor eleverne i bund og grund skal kommunikere til deres lærer. Når eleverne skriver på Facebook, skriver de på mange forskellige måder – de anvender forskellige varieteter som de kan tilpasse fx alt efter hvem modtageren er, hvad de kommunikerer, eller hvordan de ønsker at fremstå. Den samme opfattelse af at der findes forskellige varieteter, ser man hos Gheno, der bl.a. har forsket i sprog på sociale medier. Hun påpeger at man kan observere mange forskellige måder at skrive på på nettet og på sociale medier, og hun bruger derfor betegnelsen (kursivering er forfatterens egen) "*le lingue della rete*" (2017, s. 99) – sprogene på nettet. Man ser også den samme betragtning hos Westergaard (2014, 2015). Hun mener brugerne former sproget ud fra forskellige interaktionsstrategier hvor der bl.a. tages højde for hvem interaktionspartneren er:

Det er ikke nok blot at se 'Facebook' som en genre inden for internetkommunikation, men snarere som et medialt rum med mulighed for stor konceptionel varians.

Facebook-brugeren vil afhængig af kommunikationsformål og interaktionspartner gøre brug af forskellige interaktionsstrategier.

(Westergaard, 2014, s. 186)

¹³ <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=medie&tab=for>. Hjemmesiden er besøgt den 15/8 2018

Westergaard observerer at Facebookbrugerne skriver forskelligt alt efter om de skriver til en *mikrogruppe* eller en *makrogruppe*. En mikrogruppe er en mindre afgrænset gruppe, mens en makrogruppe er en større ikkeafgrænset gruppe. I mikrogrupperne konstaterer Westergaard at normerne for sprogbrugen ofte forhandles, og man kan se eksempler på sproglege, kreativ sprogbrug og dialekt. I makrogrupperne hvor brugerne oftest ønsker at henvende sig til så mange som muligt, observerer Westergaard at brugerne oftest anvender en mere normkonform sprogbrug. Hyttel-Sørensen og Stæhr (2014) påpeger også at børn og unge orienterer sig efter forskellige normer hvad angår sprog:

Børn og unge kan således orientere sig mod forskellige normcentre som forældre, skole og lærere, klassekammerater og venner og forskellige former for populær- og subkultur, fx film, skateboarding, musik, sport osv. Hvad der tæller som godt og dårligt eller rigtigt og forkert sprog, varierer fra kontekst til kontekst, fordi vi i forskellige sammenhænge, som fx på sociale netværkssider, møder forskellige normative ordener eller centre, som vi kan orientere os imod eller tage afstand fra. (s. 72)

Deres studie af normativitet som social ressource på Facebook viser bl.a. at Facebookbrugere orienterer sig efter forskellige normer hvad angår ortografi. I nogle situationer anvender brugerne det at rette hinandens stavfejl som social positionering – man retter hinandens fejl og viser på den måde at man er den anden overlegen. Det skal dog tilføjes at det ikke er altid at stavfejl bliver kommenteret. Et af de normcentre Hyttel-Sørensen og Stæhr peger på, er skole og lærere, og jeg mener stilen både i Danmark og i Italien er et eksempel på et særligt normcenter – en særlig genre som eleverne skal orientere sig mod. Her mener jeg ikke de genrekrav man indførte med gymnasireformen i 2005, hvor eleverne skal skrive inden for en af de tre genrer *litterær artikel*, *kronik* og *essay* – jeg mener en almensproglig definition af en genre som fx Politikens Nudansk Ordbogs (2010) definition af genre som ”en af flere kategorier som fremstillingsformerne inddeles i inden for bl.a. litteratur, musik og film” eller Den Danske Ordbogs definition af genre som ”afgrænset delområde, især inden for litteratur, billedkunst og musik, kendetegnet ved bestemt

indhold, form, stil el.lign.”¹⁴. Jeg mener en stil er en særlig genre fordi eleverne skal indrette sig efter skolens normer når de skriver. De skal fx udforme stilen på en særlig måde, de skal følge retskrivningsnormerne, og de skal skrive om det emne læreren beslutter. Der er desuden en række forventninger til stilene fra ministeriel side både i Danmark og i Italien– det vil jeg komme ind på i [3.9.1](#) for de danske stiles vedkommende og i [3.11.1](#) for de italienske stiles vedkommende. Tidligere studier af italienske stile viser at læreren også ofte har en række forventninger til hvordan eleverne skal skrive. Det vil jeg komme ind på i [3.11.4](#).

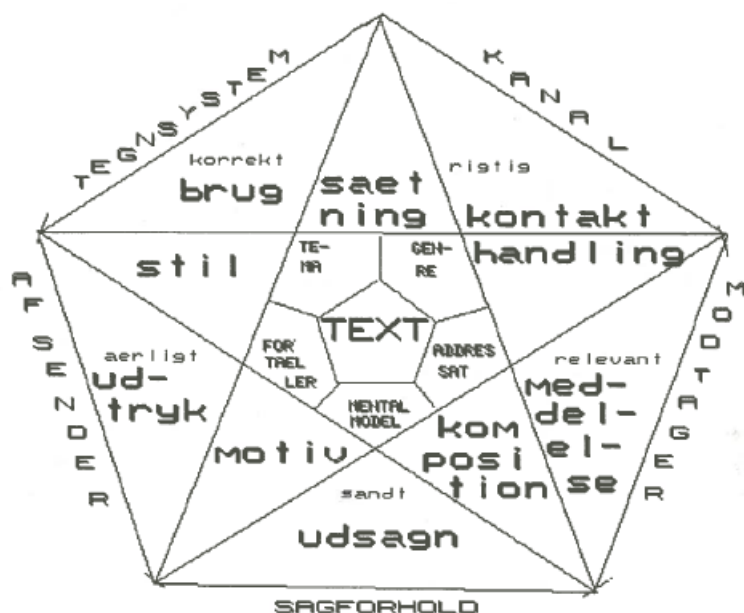
Westergaards og Hyttel-Sørensen og Stæhrs undersøgelser peger således på at unge kan anvende forskellige skriftlige varieteter som de kan tilpasse efter de normer der hersker der hvor de skriver. Disse iagttagelser gør det relevant at anvende pragmatiske analyser fordi jeg gerne vil undersøge hvordan eleverne skriver (og hvorfor de skriver som de gør), og fordi iagttagelserne tyder på at der er flere grunde til at eleverne skriver på en bestemt måde. Jeg kunne have valgt at anvende Jakobsons kommunikationsmodel – som jeg vil beskrive kort i [3.3.3](#) – men jeg finder Tøgebys analysemodel i Praxt mere relevant at anvende både i forhold til stilene og Facebookdata. Det hænger bl.a. sammen med at Tøgeby i sin model både ser på *afsender* og *fortæller* samt *modtager* og *adressat* og forholdet mellem dem. I analysen af stilene er det relevant at se på både modtager og adressat og forholdet mellem dem fordi eleverne i princippet skriver stilene til deres lærer, men alligevel ikke skal skrive direkte til læreren. Der er en dobbelthed i modtagerbegrebet i stilene, som jeg vil komme ind på når jeg analyserer dem i [4.5](#) og [4.6](#). Denne dobbelthed belyser Smedegaard (2016) også i sin ph.d.-afhandling om gymnasiets genrekrav. Netop i forhold til stilene er Tøgebys *krav* også relevante fordi de kan belyse om elevernes tekster er vellykkede, eller om genren stil i det hele taget kan betegnes som en vellykket og relevant genre. På Facebook hvor eleverne bl.a. deler billeder, tjekker ind og skriver statusopdateringer, er det desuden relevant at belyse forholdet mellem afsender og fortæller og beskrive hvordan eleverne fremstiller sig selv på Facebook via disse funktioner, og hvordan forholdet mellem fortæller og afsender er. Diasystemet, der er udarbejdet af den norske sprogforsker Flydal og senere videreudviklet af Coseriu, er også relevant at anvende i afhandlingen. Jeg mener det langt mere tydeligt beskriver de forskellige varieteter i sproget end Hjarvards medialektbegreb, og det illustrerer desuden hvad disse varieteter kan hænge sammen

¹⁴ <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=genre>. Hjemmesiden er besøgt den 17/8 2018.

med. Endvidere mener jeg også diasystemet kan illustrere den sammenhæng jeg mener der kan være mellem skrivemåder, dialekter og sociolekter, hvorimod jeg mener Hjarvard snarere adskiller medialekter, sociolekter og dialekter. Jeg vil introducere diasystemet i [3.3](#). Efter jeg har anvendt Praxt og diasystemet i mine analyser, vil jeg i [4.10](#) kritisk vurdere anvendeligheden af dem i analyserne.

3.2 Praxt-modellen

I Praxt (1993) fremlægger Togeby en model – en pentagon – til pragmatisk tekstanalyse. Modellen kan bruges til at vise hvad en tekst er, hvorfor en tekst er som den er, og hvad der skal til for at en tekst virker efter hensigten. I de følgende afsnit vil jeg ikke gennemgå hele modellen, men blot de dele af modellen jeg mener er mest relevante at bruge i afhandlingen.



Figur 6 (Togeby, 1993, s. 33)

3.2.1 Hvorfor er en tekst som den er?

I midten af modellen er selve teksten. Togeby definerer en tekst således:

En tekst defineres som en aktualiseret kommunikativ handling, der på en gang er korrekt og forståelig brug af ét tegnsystem (dvs. sammenkædning af tegn fra et system af tegn med en udtryksside og en indholdsside), ærligt udtryk for én intention

fra en afsender, sandt udsagn om ét sagforhold, en meddelelse relevant i forhold til én interesse hos en modtager og rigtig kontakt gennem én kanal.

(1993, s. 20)

En tekst er altså en kommunikativ handling hvor der er mange forskellige elementer der spiller ind og har indflydelse på hvorfor teksten er som den er. Nogle af de elementer der spiller ind, kalder Togeby *faktorer*. I modellen er der fem faktorer uden for teksten der har indflydelse på hvordan teksten er udformet: *tegnsystem, afsender, sagforhold, modtager og kanal*. Disse faktorer befinder sig uden for de yderste linjer i modellen.

Tegnsystemet er et system af tegn som er fælles for afsender og modtager og ofte for et helt sprogsamfund. Tegnsystemet kan inddeles i de forskellige niveauer: figurer, mindstetegn, syntagmer og tekster. Betegnelsen tegnsystem dækker over det sprog vi bruger. For at modtageren skal kunne forstå teksten, skal afsenderen altså bruge et sprog som modtageren forstår. Det kan fx være dansk, eller det kan også være et særligt gruppesprog man måske bruger internt i en vennegruppe. Afsenderen skal også sætte de enkelte ord sammen til sætninger som giver mening for modtageren. Tegnsystemet dækker dog ikke kun over bogstaver – skilte og smiley'er er også en del af tegnsystemet.

Afsenderen er den eller de personer der står bag teksten. Det kan fx være en enkeltperson der har skrevet et læserbrev, eller det kan være et firma der står bag en reklame. Afsenderen har viden, holdninger og hensigt som han eller hun ønsker at få frem i teksten. I et læserbrev har afsenderen som regel en holdning han eller hun ønsker at overbevise modtageren om er den rigtige holdning. I en reklame er der ofte tale om et firma der har til hensigt at modtageren skal købe et produkt.

Sagforholdet betegner Togeby som "virkeligheden" eller "den virkelige verden". Det kan beskrives som det emne eller område man skriver om i en tekst, et emne man fx har en viden om som man ønsker at give videre til modtageren – fx en lærebog om Cæsars spisevaner hvor afsenderen er historiker med en særlig viden inden for dette område. I det tilfælde er sagforholdet altså Cæsars spisevaner. Forskellige lærebøger kan dog hver især belyse forskellige sider af sagforholdet eller have forskellige holdninger til sagforholdet. Sagforholdet kan således også være en personlig opfattelse af et emne som afsenderen ønsker at overbevise modtageren om er den

rigtige opfattelse. Et eksempel på det kan være holdningen ”der er for få grønne områder i hovedstaden”. En afsender kan fx via et læserbrev argumentere for at han eller hun mener der er for få grønne områder i hovedstaden, og forsøge at få modtageren overbevist om at det forholder sig sådan.

Modtageren er den eller de personer som afsenderen deler teksten med, og som afsenderen ”[...] må imødekomme tilbøjeligheder, interesser og verdensbilleder hos.” (1993, s. 21). Afsenderen skal tænke modtageren ind i sin tekst og sikre sig at modtageren forstår teksten ved bl.a. at bruge et sprog (tegnsystem) som modtageren forstår, at skrive om et sagforhold som modtageren kender, og at forsøge at gøre den viden eller holdning han har, interessant for modtageren.

Kanalen etablerer kontakten mellem afsenderen og modtageren. Kanalen kan være et fysisk medium som fx en avis eller en computer, men det kan også være et mødelokale eller et klasselokale hvor det er en social institution der udgør rammerne for kontakten mellem afsender og modtager. I mine data er der fx tale om to kanaler der etablerer kontakt mellem afsender og modtager: det sociale medie Facebook og stile.

Til alle de nævnte faktorer er der knyttet et *aspekt*. Her vil jeg ikke gennemgå alle fem aspekter, men de to der er relevante i forhold til mine analyser, nemlig *fortæller* og *adressat*. Til faktoren afsender er aspektet fortæller tilknyttet. Fortælleren er ikke en person af kød og blod – det er et billede af afsenderen som man kan danne sig ud fra teksten, fx ud fra de holdninger der udtrykkes i en tekst. Til faktoren modtager er aspektet adressat tilknyttet. Adressaten er heller ikke en person af kød og blod, men igen et billede af modtageren som man kan danne sig ud fra teksten. Hvis der fx i en tekst om motorcykler forudsættes en viden om motoregenskaber og typer af sidespejle, er adressaten én der kender til disse ting, og det kan tegne et billede af modtageren som motorcykelsagkyndig.

3.2.2 Hvad skal der til for at en tekst er vellykket?

Til hver af de fem faktorer er der et *krav*: *ærlighed*, *sandhed*, *relevans*, *rigtighed* og *korrekthed*. Det er krav som henholdsvis afsender og modtager skal betragte som opfyldt for at teksten kan betragtes som vellykket. Her er Togeby, hvilket han også selv nævner, tydeligvis inspireret af bl.a. Grices (1975) fire maximer inden for kvantitet (Vær hverken mere eller mindre informativ end nødvendigt!), kvalitet (Tal sandt! Sig hverken hvad du tror er usandt, eller hvad du ikke har

passende belæg for!), relation (Vær relevant!) og måde (Undgå dunkelhed og tvetydighed! Vær kortfattet! Vær stringent!) – her gengivet på dansk efter Nølke¹⁵. Kravet til afsenderen er ifølge Togeby at teksten skal være "[...]et ærligt udtryk for hensigter, viden og holdninger." (1993, s. 22). For at en tekst kan betegnes som ærlig, skal afsenderen have et ønske om at få sin viden frem til modtager, og afsenderen skal gøre det klart både over for sig selv og over for modtageren hvad det er for en hensigt han eller hun har med sin tekst. Endelig kan teksten også kun betegnes som ærlig hvis afsenderen har en viden der gør ham i stand til at udtale sig. Fx kan en person der beretter om en trafikulykke som om han/hun var øjenvidne, men i virkeligheden ikke selv var til stede, ikke betegnes som ærlig.

Kravet til sagforholdet er at der skal være tale om et sandt udsagn. Det vil sige at det billede der i teksten tegnes af sagforholdet, skal være sandt. Det billede som teksten giver læseren, skal desuden være modsigelsesfrit – der må ikke være ting i teksten der strider mod hinanden så det kan være svært for modtageren at forstå hvad det er afsenderen ønsker at udtrykke. Teksten skal også være udtømmende, og for at kunne betegnes som sand skal teksten desuden forsøge at se tingene fra flere sider. En tekst der roser forholdene på de københavnske plejehjem, men udelukkende belyser forholdene fra de ansattes vinkel og ikke fra beboernes eller de pårørendes side, er således ikke ærlig.

I forhold til modtageren er kravet at der skal være tale om en relevant meddelelse. For at en tekst kan betegnes som relevant for modtageren, skal den tage udgangspunkt i noget modtageren kender, den skal være informativ, og endelig skal den tilpasses modtageren så modtageren har interesse i at læse teksten.

I forhold til kanalen er kravet til teksten at den skal være den rigtige kontakt gennem kanalen. Teksten skal tilpasses den kanal den skal passere gennem. Er der fx tale om en lærebog til skolen, kan der være visse krav til hvordan en tekst i sådan en bog skal være. Den skal fx være informativ, tilpasses en bestemt aldersgruppe og ikke være for lang. For at en tekst kan betegnes som vellykket, skal brugen af tegnsystemet desuden være korrekt. Hvis der er normer for stavning og sætningsbygning, skal disse følges. Teksten skal være sammenhængende, og sprogbrugen skal være acceptabel for modtageren.

¹⁵ [http://denstordanske.dk/Sprog, religion og filosofi/Sprog/Semantik og pragmatik/konversationsmaksime](http://denstordanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Sprog/Semantik_og_pragmatik/konversationsmaksime). Hjemmesiden er besøgt den 13/5 2018.

3.2.3 Hvad består en tekst af?

En tekst består af fem *komponenter*: *sætninger, stil, motiv, komposition og handling*.

Det er komponenterne der gør at teksten kan opfylde sine funktioner som enten udtryk for afsenderens hensigter og holdninger, udsagn om de sagforhold der er tekstens emne, meddelelse til modtageren af teksten, kontakt mellem parterne og brug af tegnsystemet.

En tekst består altså bl.a. af sætninger, som er ord der i en bestemt rækkefølge sættes sammen så de giver mening. Her spiller bl.a. korrekthed ofte en rolle – er teksten fejlfri, studser modtageren oftest ikke over den, men er der fx stavfejl eller grammatiske fejl, vil der ofte være modtagere der fokuserer så meget på det at de ikke kommer ind til tekstens budskab, eller at de måske kommer i tvivl om om de kan stole på afsenderen og hans eller hendes budskab (se fx Kristiansen og Rathjes (2014) undersøgelse af holdninger til stavfejl på Facebook og i sms'er). Dette afhænger dog ofte af både situationen og mediet. På Facebook udstikkes der som tidligere nævnt ikke fra Facebooks side regler for stavning – her skaber brugerne ofte selv normerne, og stavfejl *kan* blive påpeget af de andre brugere, men de bliver det ikke altid. Det afhænger ofte af situationen. Som nævnt i indledningen eksisterer der både i Danmark og i Italien diverse Facebookgrupper hvor hovedformålet mere eller mindre er at påpege og kommentere andres stavfejl. Som en kommentar til det vil jeg citere Gheno: "Nessuna ossessione è segno di salute, nemmeno quella per la scrittura senza errori." (Ingen former for besættelse er tegn på sundhed, heller ikke den af at skrive fejlfrit.) (2017, s. 91). I andre medier, fx stile, skal eleverne følge retskrivningsnormerne når de skriver.

Tekstens stil viser bl.a. afsenderens holdning og personlighed. Ud fra de ord afsenderen vælger at bruge, og måden de sættes sammen til sætninger på, kan man afkode afsenderens holdning. I et læserbrev om rengøringsstandard på hoteller kan ord som fx "hastværk", "besparelser", "forringet", "utilstrækkeligt" og "smuds" tyde på at afsenderen har en negativ holdning til rengøringsstandarderne på hotellerne. Man kan ofte også ud fra stilen sige noget om afsenderens personlighed. Det kan man fx gøre ved at se på selve ordvalget.

Tekstens motiv er den holdning afsenderen har til sagforholdet. Den holdning kan afsenderen vælge at tydeliggøre for modtageren på flere forskellige måder. Det kan være ved at bruge nogle bestemte eksempler for at belyse holdningen eller ved at opbygge teksten på en særlig måde så afsenderens holdning kommer til at fremstå som den bedste. Det kan være ved at

bruge et for-og-imod-skema hvor man opremser fordele og ulemper ved den holdning man udtrykker, eller ved at bruge et før-og-nu-skema hvor man kan opridse hvordan tingene var før i tiden, og hvordan de er i dag, og lægge vægt på fordelene i den ene eller den anden del af skemaet.

Komposition er den måde en tekst er opbygget på. Det dækker over den rækkefølge sætningerne optræder i, hvor det er vigtigt at nye begreber introduceres for modtageren før de optræder i teksten. Komposition dækker også over hele tekstens opbygning hvor man ofte kan udpege enkelte dele som fx indledning, diskussion og konklusion. Afsenderen kan i den måde han eller hun komponerer teksten på, tage hensyn til modtageren og sikre sig at modtageren hele tiden forstår de begreber der introduceres, og at modtageren har en fornemmelse af hvor han eller hun befinder sig i teksten.

3.3 Diasystemet

Diasystemet er oprindeligt udviklet af den norske sprogforsker Flydal. I Italien er det bl.a. beskrevet af Coveri et al. (1998) og Berruto (1993), og denne gennemgang bygger primært på deres beskrivelser af diasystemet. Jeg vil indlede beskrivelsen af diasystemet med et par ord om det italienske sprogs historie. Berruto indleder sin beskrivelse af diasystemet således:

Se l'italiano è la lingua nazionale del nostro paese, fa però grave torto alle realtà dei fatti sostenere che tutti gli italiani parlino (solo) italiano.

(Hvis italiensk er nationalsproget i vores land, vil det dog være i modstrid med virkeligheden at hævde at alle italienere (kun) taler italiensk.)

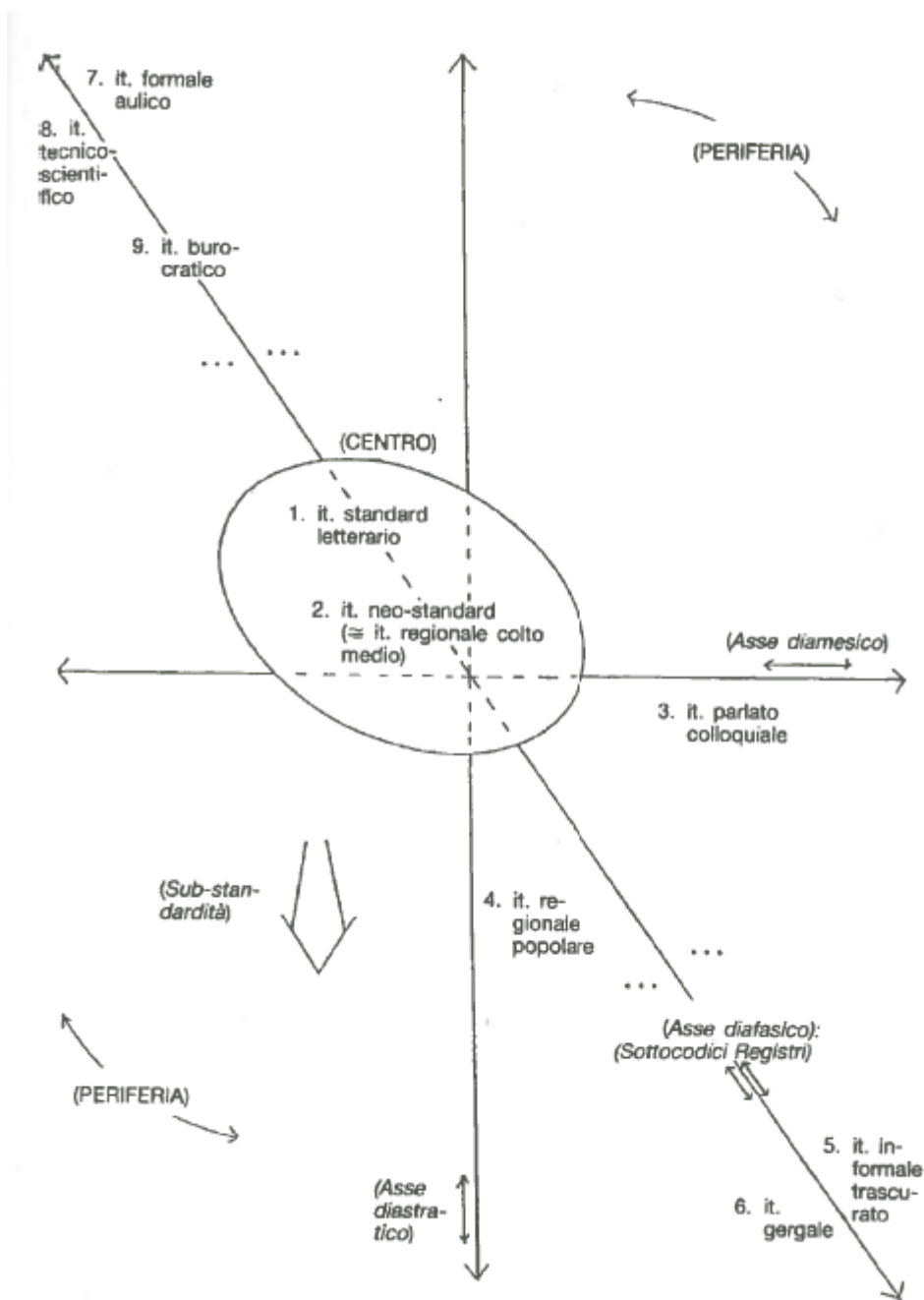
(Berruto, 1993, s. 3)

Citatet tegner et rammende billede både af det italienske sprog og delvis af dets historie. Op til langt op i 1800-tallet talte italienerne dialekt. Med Italiens samling i 1861 indførte man et nationalsprog (*italiano standard*), som var inspireret af de tre trettenhundredtalsdigtere Dante, Boccaccio og Petrarca. Et nationalsprog som man fra indførelsen af obligatorisk skolegang og helt frem til i dag underviser i i de italienske skoler. Mange italienere var da man indførte nationalsproget, og helt frem til anden verdenskrig, analfabeter og på den måde ikke i kontakt med det skriftlige sprog. En optælling i 1861 viste at 78 % af den italienske befolkning var

analfabeter. Antallet af analfabeter i 1861 var langt større i Syditalien end i Norditalien, og optællinger fra 1911 og 1951 viser at selv om antallet af analfabeter faldt i hele Italien, var der stadig frem til 1951 flere analfabeter i Syditalien end i Norditalien (De Mauro, 1963, s. 34-96, og Toscani, 2010). Forskellen på tallene fra nord og syd hænger sammen med landets udvikling idet Norditalien var langt mere udviklet end Syditalien. Der var større byer i Norditalien, og stort set al industrialiseringen foregik i det nordlige Italien. De fleste i Syditalien talte udelukkende dialekt, mens de fleste i Norditalien var i stand til at tale italiensk. I dag taler en italiener ofte både dialekt og italiensk og kan bruge det alt efter situationen. Det at tale eller skrive dialekt i dag er således ikke noget man kan forbinde med det at komme fra landet eller fra Syditalien på samme måde som man kunne tidligere. Antallet af analfabeter faldt i hele Italien i perioden fra 1861 til 1931 hvor 21,6 % af den italienske befolkning var analfabeter (De Mauro, 1963, s. 34-96). Faldet i antallet af analfabeter og udbredelsen af det italienske standardsprog gennem årene hænger bl.a. sammen med industrialiseringen, den interne migration fra Syditalien til Norditalien, emigrationen til udlandet, indførelsen af obligatorisk skolegang samt udbredelsen af medier som aviser, radio og tv. Under industrialiseringen flyttede bønderne der talte dialekt, til byen. Flytningen til byerne medførte oftest en højere indkomst og en ny livsstil hvor man oftest brugte standarditaliensk, og bønderne opgav derfor dialekten til fordel for standarditaliensk. Nogenlunde det samme skete under den interne migration hvor mange bønder flyttede fra det underudviklede Syditalien til Norditalien. Her kunne de ikke længere anvende den syditalienske dialekt, men var nødt til at lære at tale standarditaliensk. Dialekten blev derfor primært anvendt inden for familien eller når man var sammen med andre der kom fra den samme region som en selv. Fra 1871 til 1951 emigrerede cirka syv millioner italienere til udlandet. Langt størstedelen af italienerne der emigrerede, var fra Syditalien (64 %) hvor antallet af analfabeter var størst, og emigrationen førte på den måde til et fald i antallet af analfabeter. Fordi så mange analfabeter emigrerede, blev skolens opgave med at lære befolkningen at læse og skrive og udbrede standardsproget lettere. Indførelsen af obligatorisk skolegang medvirkede også til at flere lærte standarditaliensk. Endelig blev standardsproget også udbredt via massemedier som radio og biografer fordi der blev anvendt standarditaliensk i udsendelserne. Rossi (2010, s. 6) betegner netop af den grund radio og biografer som "scuola di lingua" – en sprogskole. Med udbredelsen af de neorealistiske film efter anden verdenskrig begyndte man at se flere og flere eksempler på at der blev talt dialekt i de

italienske film – dette vil jeg vende tilbage til i gennemgangen af den diatopiske dimension i [3.3.1](#). Standarditaliensk var længe blot et sprog forbeholdt den højere klasse, og på grund af indflydelsen fra litteraturen blev det ofte betragtet som et skriftsprog. Man så længe det italienske sprogs historie som historien om forfatterens skriftlige sprog. I [3.10.2](#), hvor jeg gennemgår stilens historie i Italien, vil jeg vende tilbage til indflydelsen fra litteraturen og beskrive hvordan den gennem historien er blevet afspejlet i skolen.

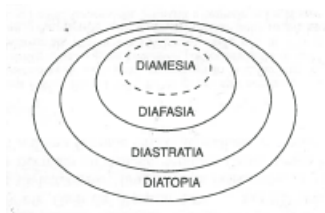
Citatet af Berruto siger dog også noget om at der i Italien ikke kun tales (og skrives) italiensk. Der findes mange varieteter af både talt og skrevet italiensk, og diasystemet kan både bruges til at vise hvad de varieteter skyldes, og til at vise sammenhængen mellem de enkelte varieteter. Figur 7 viser Berrutos model af diasystemet:



Figur 7 (Berruto, 1987, s. 21)

I Berrutos model af diasystemet ses de tre dimensioner *diastatisk*, *diafasisk* og *diamesisk*, som jeg vil gennemgå i det følgende. Disse dimensioner er alle illustreret vha. en akse. I denne gennemgang vil jeg dog også beskæftige mig med den *diatopiske* dimension, som også beskrives af både Coveri og Berruto, og som i figur 7 også ses i form af varieteterne *italiano regionale colto medio* (dannet italiensk regionalprog) og *italiano regionale popolare* (folkeligt italiensk regionalprog). Hver af akserne udgør et kontinuum som forbinder to yderpoler. Diasystemet skal

betragtes som flerdimensionelt. En varietet kan altså hænge sammen med forskellige dimensioner i diasystemet, og det kan man illustrere ved at skrive varieteten ind mellem to akser eller på hver sin side af akserne. Det fremgår fx af figur 7 hvis man ser på varieteterne *italiano gergale* (slang) og *italiano informale trascurato* (uformelt talesprog), som Berruto har skrevet ind på hver sin side af den diafasiske akse. På den måde illustrerer Berruto at han mener slang hænger tættere sammen med den diastratiske dimension end uformelt talesprog. Det er ikke altid muligt at opstille klare linjer mellem varieteterne i det enkelte kontinuum, og det skyldes nok, som Berruto (1993, s. 16) nævner, at enhver varietet består af 1) træk som den pågældende varietet har til fælles med alle varieteter; 2) træk som varieteten har til fælles med enkelte andre varieteter; 3) særlige træk som kun gør sig gældende for netop den varietet. Sammenhængen mellem de enkelte varieteter kan illustreres med Berrutos figur 8 hvor dimensionerne er placeret inden i hinanden. Berruto beskriver hvordan en person der vokser op i Italien, lærer en bestemt social varietet (diastratisk) i den region personen vokser op i (diatopisk). Personen lærer forskellige registre og hvilke situationer de bruges i (diafasisk), og lærer skelnen mellem tale og skrift (diamesisk).



Figur 8 (Berruto, 1993, s. 11)

Hvor mange varieteter der er inden for de enkelte dimensioner, hersker der ikke enighed om, og det er heller ikke noget der kan afgøres. Italienske forskere diskuterer også ofte hvad de enkelte varieteter hænger sammen med, og ofte er det heller ikke noget der altid kan afgøres. Jeg vil ikke her gennemgå diskussionerne om antal af varieteter, men henviser til fx Berruto (1993, s. 18-20) for en nærmere gennemgang af dem. Jeg vil nu gennemgå de enkelte dimensioner primært med fokus på den diafasiske og den diamesiske da disse er mest relevante i forhold til mine data.

3.3.1 Den diatopiske dimension

Den diatopiske dimension har med geografisk variation at gøre. Det vil sige dialektale forskelle og forskelle på hvordan man udtrykker sig hvis man kommer fra en by eller fra landet. Som tidligere nævnt har de italienske dialekter spillet en stor rolle i Italien. De spiller stadig en rolle i dag, men

på en anden måde. Hvor dialekter før var noget mange talte fordi de ikke kunne andet – en slags modersmål – bruges de i dag ofte diafasisk – dvs. det er noget man vælger til eller fra i den enkelte situation. Berruto beskriver i 2002 bl.a. en form for opblomstring af den piemontesiske dialekt som han ser anvendt i restaurantnavne, navne på bagere, i kagebøger, i reklamer og i musik lavet af og henvendt til unge. Han nævner at man inden for musikken ser en anden anvendelse af dialekt end man tidligere har set fx hos De Andrè hvor dialekten blev anvendt folkloristisk. I de eksempler Berruto peger på, er dialekten snarere en særlig ekspressiv måde at kommunikere om dagligdags sociale problemer på, og der er ofte tale om en vekslen mellem dialekt og engelsk (Berruto, 2000, s. 38-39). Berruto understreger desuden at dialekten ikke kan siges at hænge sammen med lavere sociale lag.

Der er store forskelle på standarditaliensk og de enkelte dialekter. Dette erfarede jeg selv da jeg efter gymnasiet flyttede et år til Verona i Norditalien og troede jeg der lærte at tale italiensk. Da jeg begyndte at læse italiensk på Københavns Universitet efter et år i Verona, erfarede jeg at jeg havde lært at tale veronesisk dialekt. Min erfaring med dialekt hænger nok også sammen med at jeg primært boede hos italienske familier da jeg boede i Italien, og dialekt ofte tales i familierne. Coveri et al. nævner hvordan man gennem tiden i de enkelte dialekter har brugt særlige ord, især inden for områderne gastronomi, håndværk, dagligdagslivet, flora og fauna (1998, s. 19). Som nævnt i introduktionen til diasystemet var dialekterne primært et talt sprog, men inden for den litterære genre romantismen (Romanticismo) får dialekterne en form for opblomstring. Italienske digtere og forfattere som fx Carlo Porta (1775-1821) og Giuseppe Giacchino Belli (1791-1821) mente dialekten var bedre egnet til at udtrykke følelser, og anvendte derfor dialekt i deres værker. Efter anden verdenskrig opstod der desuden en bølge inden for filmindustrien – neorealismen – hvor italienske filminstruktører som fx Fellini, Rossellini og de Sica producerede film med fokus på hverdagens Italien, og hvor skuespillerne (ofte amatører) talte dialekt.

3.3.2 Den diastratiske dimension

Den diastratiske dimension dækker over sociale faktorer som alder, køn, socioøkonomisk baggrund og uddannelsesbaggrund. De diastratiske varieteter er således varieteter der hænger sammen med disse forskellige sociale faktorer. Som man kunne se det i Berrutos model (figur 8)

over sammenhængen mellem de forskellige varieteter, hænger den diastratiske dimension dog tæt sammen med den diatopiske og den diafasiske.

Alt efter hvor man kommer fra (diatopisk), kan der herske forskellige sociale varieteter (diastratisk) som man kan bruge i en given kommunikationssituation (diafasisk). Quist (2012) og Rørbeck Nørreby (2018a, 2018b) har fx iagttaget hvordan unge på københavnske skoler ofte anvender en særlig multietnolekt, men Rørbeck Nørreby (2018a) påpeger at eleverne er klar over at den varietet ikke er velanset blandt lærerne. Eleverne anvender derfor varietetten i frikvarteret, men ikke i timerne. Jeg vil komme nærmere ind på multietnolekt i [4.2.1](#). Der er dog også eksempler på varieteter hvor man tydeligt kan se hvordan sociale faktorer som fx alder, køn, tilhørsgruppe og uddannelsesniveau har indflydelse på sproget. Som diastratisk varietet der har med en særlig gruppe at gøre, nævner Coveri et al. slang hvor en gruppe der fx har en fælles interesse eller en fælles livsstil, udvikler en særlig varietet der binder netop den gruppe sammen. Et eksempel på det er den jargon der udviklede sig blandt stofmisbrugere, og som man bl.a. kan finde i Daniele Leandris dagbog "Scusa i mancati giorni" fra 1987. Leandri var stofmisbruger og døde af en overdosis da han var 23 år gammel. I dagbogen er der bl.a. ord som "sballato" (skæv) og "spinello" (joint) fra stofmiljøet. Et eksempel på en diastratisk varietet der hænger sammen med alder, er ungdomssprog. Som jeg nævnte tidligere, kan der blandt forskellige forskere være uenighed om hvilken dimension i diasystemet en varietet hænger sammen med, og der er også eksempler på forskere der peger på at en varietet kan hænge sammen med flere dimensioner i diasystemet. Et eksempel på det er fx ungdomssprog. I Coveri et al. (1998) er ungdomssprog beskrevet både med udgangspunkt i den diastratiske dimension og den diafasiske dimension. I beskrivelsen af ungdomssprog som diastratisk varietet lægges der især vægt på det at varietetten bruges af unge, og at "unge" er en gruppe som bl.a. kan identificeres ud fra alder og interesser, mens der i beskrivelsen af ungdomssprog som diafasisk varietet lægges vægt på at det er en sproglig varietet der kan bruges både mundtligt og skriftligt, og som kan bruges alt efter *hvilken* kommunikationssituation der er tale om, og *hvem* der er involveret i kommunikationssituationen.

3.3.3 Den diafasiske dimension

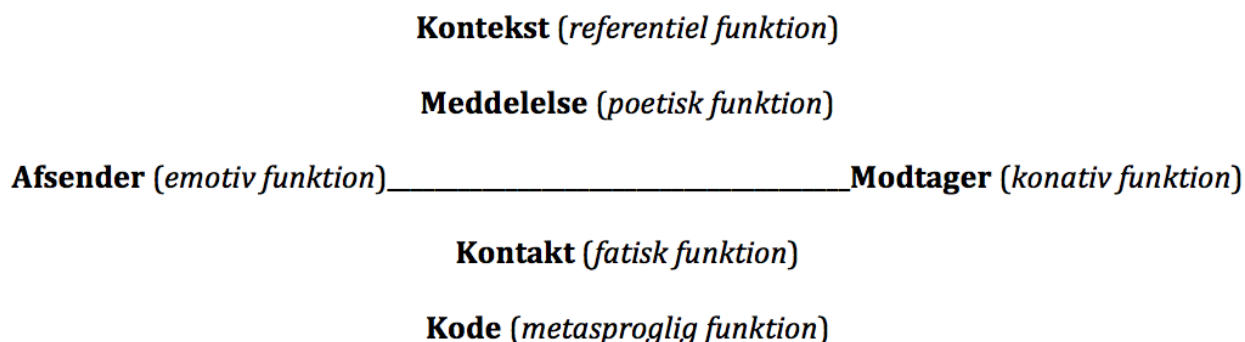
De varieteter der knytter sig til den diafasiske dimension, kan også kaldes *varietà funzionali-contestuali* – funktionelle og kontekstuelle varieteter (Coveri, 1998, s. 131). Det er varieteter der hænger sammen med den *kontekst* man bruger sproget i, og den *funktion* sproget har i den

situation det bruges i. Konteksten hænger bl.a. sammen med kommunikationssituationen og samtaleemnet, og funktionen er det formål kommunikationen har. Man kan betegne konteksten som forskellige betingelser der udgør en kommunikationssituation. Disse betingelser er ifølge Coveri et al. (1998, s. 136):

- Tempo (tid)
- Luogo dell'azione (sted)
- Emittente (afsender)
- Destinatario (modtager)
- Messaggio (meddelelse)
- Canale (kanal)
- Referente/contenuto (referent/indhold)
- Fine e effetto (formål og virkning).

Kommunikationssituationen kan være mere eller mindre formel og hænger ofte sammen med det forhold der er mellem personerne der taler eller skriver sammen (afsender og modtager). Kender personerne hinanden godt, vil de oftest anvende en varietet med en lav formalitetsgrad, og omvendt vil de anvende en højere formalitetsgrad hvis der er tale om personer som ikke kender hinanden. Selve samtalsituationen kan dog også være mere eller mindre formel – en jobsamtale er oftest en mere formel samtalsituation end fx en snak med de andre biblioteksgæster mens man venter i køen til afleveringsautomaten – selv om man ikke på forhånd kender dem man taler med i situationen. Det formelle eller uformelle i samtalsituationen kan både hænge sammen med stedet (jobsamtale på et kontor vs. køen til afleveringsautomaten på biblioteket), men det kan også hænge sammen med selve samtaleemnet (referent/indhold). Samtaleemnet spiller en rolle for det sprog man vælger at bruge i situationen. Handler samtalen om hverdagsting som fx madlavning, fritidsinteresser eller hentning af børn i institutioner, vil der oftest blive anvendt dagligdagsord som ikke hører til et højt register, men hvis samtalen handler om et mere snævert emne, som fx det område man forsker i på sit arbejde, vil der ofte blive anvendt tekniske ord eller fagtermer. De fleste af disse betingelser er også til stede i Togeby's model, som jeg omtalte i [3.2](#), og det er tydeligt at både Coveri et al. og Togeby er inspireret af bl.a. lingvisten Roman Jakobson,

der var en del af lingvistikredsen i Prag. I Jakobsons kommunikationsmodel (Jakobson, 1967) er der seks forskellige faktorer der udgør kommunikationssituationen. De er i modellen skrevet med fed skrift. Hver af disse faktorer har en funktion, som i modellen er skrevet med kursiv:



Figur 9 (Jakobson, 1967, s. 43)

Den *emotive funktion* er knyttet til afsenderen som ønsker at give udtryk for sine følelser og holdninger, og som har en særlig hensigt med det han eller hun siger. Den *konative funktion* er knyttet til modtager, og det kan fx være en ordre eller en befaling. Den *referentielle funktion* har med konteksten at gøre og det at afsender og modtager har en fælles referenceverden de kan tale om og forholde sig til. Den *poetiske funktion* handler om sproget og dets udtryksmuligheder, og det er ofte den funktion man ser hvis meddelelsen er poesi eller skønlitteratur. Den *fatiske funktion* har med kontakten mellem afsender og modtager at gøre og det at de via sproget fx kan bekræfte hinanden og den kontakt de har. Den *metasproglige funktion* har med koden at gøre og det at afsender og modtager kan tale om sproget i sig selv og fx forklare og uddybe ting den ene ikke forstår.

De diafasiske varieteter hænger også sammen med den funktion sproghandlingen har. Her nævner Coveri et al. at en sproghandling kan have utallige funktioner, og at det stort set er umuligt at lave en komplet liste over de funktioner (1998, s. 138). Derfor foretrækker Coveri et al. et kontinuum i stedet for en liste. I det diafasiske kontinuum er *italiano formale aulico* (højtideligt formelt sprog) placeret som den ene yderpol og *un registro colloquiale informale* (uformelt hverdagsregister) som den anden. Nogle varieteter på det diafasiske kontinuum er stærkt knyttet til normer for sprog, mens andre i knap så høj grad er bundet af normer. Med normer for sprog tænkes på høj stil og formelt sprog i forhold til lav stil og uformelt sprog. Denne

binding til normerne betegner Sabatini (Coveri et al., 1998, s. 145) med termerne *testi molto vincolanti* (tekster der i høj grad er bundet af normer), *testi mediamente vincolanti* (tekster der i knap så høj grad er bundet af normer) og *testi poco vincolanti* (tekster der i mindre grad er bundet af normer). Tekster der i høj grad er bundet til normer, er især videnskabelige tekster, tekniske tekster eller juridiske tekster hvor man ofte vil finde tekniske termer og høj stil. Tekster som i knap så høj grad er bundet af normer, er især informative tekster som fx lærebøger og avisartikler, og tekster der i mindre grad er bundet af normer, er især skønlitteratur eller poetisk litteratur som fx eventyr, digte mm. Her skal det tilføjes at denne inddeling af tekster i forhold til hvor bundne de er af normer, ikke i samme grad kan bruges om danske tekster. Der findes ikke den samme grad af meget normbundne tekster i Danmark som der gør i Italien. Det skyldes at man i Danmark har haft forskellige tiltag hvor man har forsøgt at gøre bl.a. sproget der anvendes i det offentlige, mere forståeligt for den almindelige borger og har haft held med det. Et eksempel på det er Von Eyben, der med kapitlet "Juridisk stil og sprogbrug" i sin lærebog fra 1962 kritiserer den juridiske sprogbrug, som han ikke mener er forståelig for almindelige mennesker (Gravengaard og Kjærgaard, 2017). Andre eksempler på kritik er Erik Hansens "Ping- og pampersprog" (1971) og Erik Hansen og Bent Møllers "Og uden omsvøb tak!" (1981) hvor der gives meget klare og tilgængelige retningslinjer for hvordan man kan skrive så folk forstår det. Der har også været lignende tiltag i Italien fx med "Codice di Stile" der i 1993 blev udarbejdet af Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per la funzione pubblica (mig bekendt findes der ikke en tilsvarende institution i Danmark. Den tilsvarende danske publikation jeg nævnte før, "Og uden omsvøb tak!", blev udgivet af Statens Informationstjeneste), og som beskrev hvordan det var et problem at sproget inden for det offentlige har udviklet sig til et sprog som det efterhånden kun var højtuddannede der var i stand til at "oversætte" og forstå. Forskriften, "Codice di stile", indeholder klare retningslinjer for hvordan man på forskellige niveauer kan ændre på sproget fx i breve fra det offentlige så borgerne har mulighed for at forstå det. I Italien er de forskellige tiltag dog ikke rigtig slået igennem på samme måde som det er sket i Danmark. Hvorfor det ikke slår igennem på samme måde i Italien, er svært at svare på. Noget tyder på at man i Norden har en større tradition for at arbejde med at gøre sproget i det offentlige mere klart.

Det diafasiske kontinuum hænger tæt sammen med det diamesiske, med fokus på skrift og tale, idet en høj formalitetsgrad i Italien ofte hænger sammen med skriftsprog og en lav

formalitetsgrad ofte med talesprog. Sammenhængen mellem de diafasiske varieteter og de diamesiske ses også i Berrutos beskrivelse af de enkelte varieteter på den diafasiske akse hvor han betegner varieteterne som henholdsvis *scritta* (skriftlig), *parlata* (talt), og *parlata-scritta* (skrevet talesprog) (Berruto, 1993, s. 14). Denne inddeling er inspireret af Nencioni (1976), der i sin artikel beskriver nogle varieteter som *parlata-scritta* (skrevet talesprog) og *scritta-parlata* (talt skriftsprog). Parlata-scritta kan fx være en nedskrevet dialog som man finder den i en roman eller en novelle, og scritta-parlata kan være oplæsning af en nedskrevet tekst som fx i en tv-avis. Det diafasiske hænger på den måde også sammen med den talendes eller skrivendes sprogkompetencer. En person råder som oftest over forskellige sproglige varieteter og skal i enhver situation afgøre hvilken varietet han eller hun vil anvende. Vedkommende skal altså på sin vis analysere situationen og vælge en varietet der passer til situationen.

Et eksempel på diafasisk variation er forældrekontrakten jeg udarbejdede i forbindelse med indsamling af data (se også [2.7](#)). Den italienske forældrekontrakt er langt mere formel end den danske, og jeg brugte formel tiltaleform i den italienske. Jeg valgte en mere formel stil i den italienske kontrakt dels fordi jeg henvendte mig til personer som jeg ikke kendte i forvejen, og dels på grund af det formål jeg havde. Jeg ønskede at informere forældrene om mit forskningsprojekt, men jeg ønskede især at overtale forældrene til at lade deres børn deltage i projektet. I den situation – hvor jeg ønskede at overtale – ønskede jeg (som udlænding) ikke at bryde en barriere og blive for familiær eller for uformel i min henvendelse da jeg i så fald måske kunne risikere at forældrene ikke gav deres tilladelse til deltagelse i projektet. Den formelle tiltaleform er også kutyme mellem lærer og elev i Italien hvor der er et langt større skel mellem lærer og elev end i Danmark, og læreren tiltales *Professore/Professoressa*. En interessant observation i den forbindelse er at eleverne også anvender den formelle tiltaleform på Facebook hvis de skriver en kommentar til deres lærer. I det følgende eksempel har Margherita18Fit lagt et billede på Facebook fra en studietur til Wien. Hun er Facebookven med sin lærer, som liker billedet og skriver kommentaren "hai capito!!!!!!!" ("du har fat i det rigtige!!!!!!"), hvorefter hun svarer "Tornerò lunedì con 10kg in più prof (glad smiley)" ("Jeg vender tilbage mandag 10kg tungere prof):

Kaiserschmarrn and coffee ☺☺ #cafecentral #wien #vienna



👍 Synes godt om 💬 Kommenter ➦ Del

██████████ og 6 andre synes godt om dette.



██████████ hai capito 🇮🇹

Se oversættelse

16. april kl. 17:10 - Synes godt om



██████████ Tornerò lunedì con 10kg in più prof 😊

Se oversættelse

16. april kl. 17:11 - Synes godt om - 🍊 2

Eks. 1, Margherita18Fit

Selv om Margherita18Fit ikke skriver til sin lærer i en skolekontekst, og selv om læreren ikke følger skolens normer for retskrivning idet han fx starter med lille begyndelsesbogstav og anvender mange udråbstegn, anvender Margherita18Fit alligevel til dels den formelle tiltaleform "prof". Når jeg skriver "til dels", skyldes det at hun ikke anvender den officielle formelle tiltaleform idet hun ikke skriver "prof" med stort begyndelsesbogstav og ikke bruger forkortelsespunktum. Coveri et al. nævner dog i 1998 en stigende tendens i Italien til at formalitetsniveauet daler, og at man oftere i situationer hvor der hersker asymmetri mellem de talende eller skrivende, anvender mindre formelt sprog hvor man før oftest valgte formelt sprog (1998, s. 148). Den tendens er også gældende i dag. Det bekræftede den italienske professor i lingvistik Raffaele Simone da jeg mødtes med ham under et ophold i Rom i 2017. Forud for dette møde havde jeg mailet med ham og indledt min mail med den formelle åbning "Egr. Prof. Simone" (Ærede Prof. Simone) og fået en mail tilbage der blev indledt med det langt mere uformelle "Cara Lene" (Kære Lene). Dette åbnede

op for en interessant samtale om ændringer i formalitetsniveauet i Italien, hvor Raffaele Simone også nævnte at der i Italien er tale om et dalende formalitetsniveau. Gheno ser dog en tendens til at brugen af den formelle tiltaleform på internettet "Lei" (De) er på vej tilbage. Hun mener at brugen af "Lei" på internettet i første omgang forsvandt fordi de få internetbrugere der var, havde en slags fællesskabsfølelse der ikke gjorde det naturligt at anvende den formelle tiltaleform. Efterhånden som flere og flere begyndte at bruge internettet, mener hun den følelse af fællesskab forsvandt, og at man derfor begyndte at anvende "Lei" igen (2017, s. 97-99).

3.3.4 Den diamesiske dimension

Den diamesiske dimension hænger sammen med det medie man bruger i kommunikationssituationen, og med varieteterne *skrift* og *tale*. Termen *trasmesso* dækker over varieteter der hænger sammen med de elektroniske medier som radio, tv, mail mm., og hører således også til i den diamesiske dimension. På samme måde som de andre dimensioner i diasystemet skal også den diamesiske dimension, ifølge Coveri et al., betragtes som et kontinuum med skriftsprog som den ene yderpol og talesprog som den anden. Der er således ikke en skarp grænse mellem talesprog og skriftsprog, og Nencionis artikel som jeg nævnte i forrige afsnit, med varieteterne *scritto-parlato* ("talt skriftsprog") og *parlato-scritto* ("skrevet talesprog") vidner også om at skriftsprog kan indeholde træk fra talesprog, og talesprog kan indeholde træk fra skriftsprog.

Den diamesiske dimension hænger dog også i høj grad sammen med den diafasiske dimension da valget mellem skrift og tale også kan siges at være afhængigt af kommunikationssituationen og den man taler eller skriver til. Coveri et al. (1998, s. 230) nævner at man skelner mellem "*uso orale e grafico*" og "*codice parlato e scritto*" hvor førstnævnte er skelnen mellem tale og skrift og dermed afhængigt af mediet og hører til på den diamesiske akse, mens sidstnævnte hænger sammen med formalitetsgraden i situationen og dermed den diafasiske akse. Inden for den diafasiske dimension hænger skriftsprog og træk fra skriftsprog ofte sammen med formelle situationer og høj status, mens talesprog og træk fra talesprog ofte hænger sammen med uformelle situationer og lav status.

Som nævnt i indledningen til afsnittet om diasystemet spillede skriftsproget i Italien i mange år en særlig rolle. Det blev forbundet med høj status og med det litterære sprog. I mange år blev der på grund af dette primært forsket i skriftsprog og især det litterære sprog, og det

resulterede i at man stort set ikke havde forskningsresultater inden for det skriftlige hverdagsprog (eller inden for talesprog). Coveri et al. bemærker at hvor det før var standardsproget der udgjorde normerne og blev betragtet som det korrekte, hersker der i slutningen af halvfemserne flere forskellige "sottocodici" – flere typer af skriftsprog – som fx reklamesprog, journalistsprog, politikersprog og videnskabssprog, og normerne handler i høj grad om at være i stand til at vælge den rigtige varietet inden for det medie man anvender (Coveri et al., 1998, s. 234-235). Som karakteristika for skriftsprog peger Coveri et al. (1998, s. 243-244) bl.a. på følgende: kohæsjon og kohærens, at der ikke forekommer tøvemekanismer, selvrettelser og gentagelser, at der sjældent ses kongruensfejl og brug af ekstraposition, at man ser et mere komplekst verbalsystem (fx med brug af passato remoto og konjunktiv), en tendens til flere grader af underordninger og brug af konnektorer.

Talesproget har aldrig haft en høj status i Italien. Det hænger bl.a. sammen med at man anså standardnormen udelukkende som en skriftlig varietet. Skriftsproget blev derfor forbundet med standardnormen og med høj status, mens talesprog blev forbundet med dialekter og lav status. På grund af den status skriftsproget fik, blev der ikke forsket meget i talesproget, og det var først omkring 1980-1990 at forskningen inden for talesprog for alvor tog fat. Coveri et al. nævner at den italienske skriftsprogsnorm i modsætning til flere andre sprog stort set ikke har ændret sig siden middelalderen fordi det blev idealiseret som en form for udstoppet dyr (1998, s. 247). Som karakteristika for talesprog nævner Coveri et al. bl.a. at talesproget ofte er brudstykkeagtigt sammenlignet med skriftsproget, og de mener det hænger sammen med en ringe planlægningsgrad ved mange former for tale. De nævner at en mundtlig besked ofte er længere end en skriftlig. Det mener de skyldes at man i talesprog ofte ser eksempler på at en taler starter på en sætning som dog ikke bliver afsluttet fordi taleren starter på en ny sætning, eller fordi man korrigerer det man siger undervejs mm. Endelig bemærker Coveri et al. at principperne for kohæsjon og kohærens er anderledes i talesprog end skriftsprog, at ordvalget i talesproget ofte vil være mere alment sprog (*lessico generico*), og at der ofte vil være tale om simplificering i forhold til verbaltider.

Carla Bazzanella, der bl.a. har forsket i talesprog og samtalsituationer, definerer talesprog som "[...] varietà di lingua, caratterizzata dal canale fonico-uditivo e dal contesto sociale essenzialmente dialogico." (1994, s. 11-12). Det vil sige en sproglig varietet hvor man typisk bruger

høre- og taleorganerne, og hvor man oftest befinder sig i en social sammenhæng som primært er dialogisk. Hun opstiller endvidere tre makrotræk som kan betragtes som betingelser for en situation hvor der bruges talesprog:

- Il mezzo fonico-acustico
- Un contesto extralinguistico comune
- La compresenza di parlante ed interlocutore/i.

Inden for hvert af disse træk angiver Bazzanella en række kendetegn der er typiske for situationen (*tratti situazionali*), og hun nævner hvordan det udmønter sig rent sprogligt (*corrispettivi linguistici*). Begge dele ses i tabel 4:

<i>tratti situazionali</i>	<i>corrispettivi linguistici</i>
1. scarsa pianificazione	frammentarietà ³⁷ nella costruzione del discorso
2. impossibilità di cancellazione	autocorrezioni, 'modulazioni'
3. non permanenza	tendenza alla ridondanza
4. ricorso a mezzi paralinguistici	prosodia

1. Il mezzo fonico-acustico dell'orale (cfr. Bazzanella 1994, 25-27)

<i>tratti situazionali</i>	<i>corrispettivi linguistici</i>
1. ricorso a mezzi non linguistici	
2. rinvio al contesto stesso	forte deitticità

2. La presenza di un contesto di enunciazione comune (*ibid.*)

<i>tratti situazionali</i>	<i>corrispettivi linguistici</i>
1. coinvolgimento; funzione fatica	fatismi, meccanismi di modulazione
2. possibilità di <i>feed-back</i>	interruzioni
3. conoscenze condivise	implicitezza, ellissi, rinvio alle conoscenze condivise

3. La compresenza di parlante ed interlocutore/i (*ibid.*)

Tabel 4 (Bazzanella, 2005, s. 40)

Il mezzo fonico-acustico refererer til det helt basale ved en samtalsituation hvor man bruger både taleorganerne og høreorganerne. I sådan en situation har man som oftest ikke så god mulighed for at planlægge det man siger (*scarsa pianificazione*), og det kommer sprogligt til udtryk i en brudstykkeagtig tale (*frammentarietà nella costruzione del discorso*). Man har heller ikke mulighed

for at ændre noget man har sagt (*impossibilità di cancellazione*), på samme måde som på skrift hvor man, når man skriver på computer, kan slette hele passager. Som compensation herfor vil man i talesprog ofte rette sig selv (*autocorrezioni*) eller omformulere det man har sagt (*modulazioni*). Mundtlige ytringer er, med mindre man optager dem, ikke permanente (*non permanenza*) på samme måde som skriftlige ofte er. Derfor kan der tit være redundans (*tendenza alla ridondanza*) i samtaler fordi man kan have brug for at få genopfrisket ting man har talt om tidligere. I talesproget har man også mulighed for at bruge suprasegmentale elementer (*ricorso a mezzi paralinguistici*) som intonation og rytme (*prosodia*).

Un contesto extralinguistico comune refererer til samtalsituationen hvor de personer der taler sammen, oftest deler tid og rum (og dermed kan referere til en fælles kontekst). Derfor kan de benytte en række ikkesproglige træk (*ricorso a mezzi non linguistici*) som gestik eller kropsholdning til at udtrykke eller underbygge deres holdning. Fordi de deler tid og rum, har de også mulighed for at referere til konteksten (*rinvio al contesto stesso*) på en anden måde end man kan på skrift. De kan fx referere til rummet med deiktiske elementer (*forte deitticità*) som "her" og "der" eller "nu" og "om lidt". Den slags referencer kan være sværere at bruge på skrift hvor man oftest ikke deler tid og rum.

Bazzanellas tredje makrotræk, *la compresenza di parlante ed interlocutore/i*, refererer til det "fællesskab" der opstår når samtaleparterne deler tid og rum. Det kan samtaleparterne bekræfte undervejs i samtalen fx med fatismer (*fatismi*) som "er du med?" eller "ikke sandt?" hvormed de bekræfter hinanden og det sociale fællesskab. Fordi samtaleparterne deler tid og rum, har de også mulighed for at komme med feedback, hvilket dog kan føre til afbrydelser (*interruzioni*) hvis lytteren afbryder den talende og kommer med sin feedback i stedet for at vente til taleren har afsluttet sin sætning. Ofte vil samtaleparterne, fordi de deler tid og rum, også have en fælles viden (*conoscenze condivise*). Det kan fx være en fælles referenceramme hvis de to der taler sammen, er i familie, og på den måde begge to er helt med på hvem der menes når der bliver refereret til tante Kirsten eller onkel Jens. Den fælles viden kan også være i form af en faglig viden som samtaleparterne deler hvis de fx har læst de samme fag på universitetet, og dermed begge er helt med på hvad der menes med nogle særlige faglige begreber. Fordi samtaleparterne deler tid og rum, kan der være underforståelser (*implicitezza*) og ellipser (*elissi*) i samtalen, og man vil måske ofte i samtalen vende tilbage til den fælles viden.

Koch og Oesterreicher (1985, 1994, 2007, 2011) beskæftiger sig også med den diamesiske variation. De skelner mellem medial mundtlighed og skriftlighed og konceptionel mundtlighed og skriftlighed. Medial mundtlighed og skriftlighed er den traditionelle skelnen mellem skrift og tale, mens konceptionel mundtlighed og skriftlighed hænger sammen med de betingelser der er i en given kommunikationssituation, og som har indflydelse på hvordan man vælger at skrive eller tale. Her kan det fx spille ind hvor godt man kender dem man taler eller skriver til, eller selve samtaleemnet eller situationen kan også spille en rolle for hvordan man vælger at udtrykke sig. Koch og Oesterreicher bruger et kontinuum til at illustrere den konceptionelle mundtlighed og skriftlighed, og de kalder yderpolerne i dette kontinuum for henholdsvis *nærhedssprog* og *distancesprog*. Nærhedssprog hænger ofte sammen med talesprog, og distancesprog med skriftsprog, men det betyder ikke at nærhedssprog kun er talesprog, og distancesprog kun er skriftsprog. Distancesprog kan også være mundtligt fx hvis en nedskrevet forelæsning læses højt, og nærhedssprog kan også være skriftligt. Fx peger Westergaard (2015) på at hendes informanter på Facebook ofte anvender konceptionelt mundtligt skriftsprog. Skaft Jensen (2014) peger på at flere forskere imidlertid ofte omtaler nærhedssprog som om det er det samme (og kun det samme) som talesprog, og distancesprog som om det er det samme (og kun det samme som) som skriftsprog hvilket ikke er tilfældet. Hun bemærker også i sin artikel at hun mener diasystemet bedre kan belyse Koch og Oesterreichers skelnen mellem det mediale og det konceptionelle idet deres "medial mundtlighed" og "medial skriftlighed" svarer til den diamesiske variation i diasystemet, og deres "konceptionel mundtlighed" og "konceptionel skriftlighed" ofte svarer til den diafasiske. Dermed mener Skaft Jensen at diasystemet også kan illustrere at nogle forskere blander de to dimensioner sammen. Det mener hun bl.a. sker når Baron og Crystal omtaler sproget i nye skriftlige medier som talesprog eller en hybrid mellem talesprog og skriftsprog. Karoli Christensen, Juel Jensen og Candefors Stæhr (2018) peger også på det problematiske i at beskrive sprog på sociale medier som "en hybridform mellem skrift og tale" når der entydigt er tale om skriftsprog (s. 67). Hvad angår mine egne data – både Facebookdata og stile – er det skriftlige data idet jeg holder mig til flg. definition:

Skrift er den grafiske repræsentation af sproglige udtryk; den er først og fremmest rettet mod den visuelle sans, dvs. synet (Hansen 1981: 8-23). Tale er den akustiske manifestation af sproglige udtryk; talen er først og fremmest rettet mod den auditive sans, dvs. hørelsen (Grønnum 2005: 26 f.). Man læser skrift med øjnene og hører tale med ørerne.

(Skaftø Jensen, 2014, s. 12-13)

Koch og Oesterreicher beskriver primært nærhedssproget, og denne beskrivelse inddeler de i tre forskellige niveauer: *morfosyntaktisk*, *leksikalsk* og *tekstpragmatisk*. Inden for de tre niveauer beskriver de forskellige karakteristika. På det morfosyntaktiske niveau nævner de bl.a. karakteristika som *tilføjelser*, *anakolutier* (mangel på grammatisk eller logisk sammenhæng i en sætning¹⁶) og *holofraser* (uanalyserbare sproglige udtryk for et komplekst indhold. Det kan fx være at man siger "av" i stedet for "det gør ondt på mig"¹⁷). På det leksikalske niveau nævner Koch og Oesterreicher at der i nærhedssproget ofte er en *lav type-token-relation* sammenlignet med distancesprog. Det vil sige at de samme ord går igen mange gange, og der er et lavt ordforråd. De nævner også at der ofte er *ekspresive udtryk* som hyperbler (overdrivelser) og bandeord. På det tekstpragmatiske niveau finder Koch og Oesterreicher mange af de samme træk som Bazzanella beskriver i sit tredje makrotræk. De nævner bl.a. *taler- og lyttersignaler*, som både kan være sproglige (forskellige lyde eller sætninger som henholdsvis taler eller lytter kan bruge for at bekræfte at de lytter, eller for at sikre sig at lytteren forstår det man siger) og ikkesproglige (fx mimik, gestik og kropsholdning). De nævner *tøvemekanismer* som er forskellige elementer (fx pauser i form af et ophold i taleturen hvor der ikke bliver sagt noget, at man gentager et ord, eller det kan være noget ikkesprogligt som suk eller pusten) en taler kan bruge til at forlænge taletiden så han/hun har længere tid til at reflektere over det han/hun siger. Jeg vil i den forbindelse nævne Jørgensens (2018) analyser af brugen af partiklerne "øh(m)" og "hm" på Facebook. Jørgensen beskriver at de to partikler traditionelt set er blevet beskrevet som tøvepartikler eller tøvelyde, som partikler der tilhører talesprog, og hun nævner at de i Den Danske Ordbog betegnes som synonymmer. Jørgensens analyser af brugen af "øh(m)" og "hm" på Facebook viser dog at begge

¹⁶ <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=anakoluti>. Hjemmesiden er besøgt den 9/3 2018.

¹⁷ http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Sprog/Morfologi_og_syntaks/holofrase. Hjemmesiden er besøgt den 9/3 2018.

partikler bruges på skrift, at de ikke bruges som tøvpartikler, men snarere til at påpege noget problematisk i interaktionen, og at de har forskellige funktioner. "Øh(m)" bruges oftest til at påvise samarbejdsproblemer i konversationen, mens "hm" oftest bruges til at markere fraslutning. Partiklerne bruges altså på en anden måde på skrift – netop fordi der er tale om skrift og ikke tale. Endelig nævner Koch og Oesterreicher også at der er forskel på kohærens i distancesprog og nærhedssprog. I distancesprog mener de den ideelle tekst vil være præget af fuldstændighed – et færdigt produkt med tekstdele der er nemme at identificere, og en rød tråd der går gennem teksten. Den samme røde tråd mener de man oftest ikke kan finde i nærhedssprog bl.a. fordi der ofte er spring fx i form af pludselige emneskift eller ufuldstændige sætninger.

Flere italienske forskere har også peget på *trasmesso*, som er varieteter der bruges indenfor elektroniske medier som radio, tv, mail mm. (Coveri et al. s. 255-256). Rossi nævner bl.a. følgende karakteristika for *trasmesso*: at afsender og modtager ikke har en fælles kontekst og ikke deler tid og rum, at der oftest er tale om envejskommunikation, og at der oftest er tale om flere afsendere forstået på den måde at det ofte er flere personer der har produceret en bestemt meddelelse som fx et blogindlæg eller en radioudsendelse (Rossi, 2010, s. 4-5). Rossi beskriver også at synet på medierne og sproget i medierne har ændret sig med tiden. Som nævnt i [3.3](#) opfattede man i 20'erne og 30'erne, hvor medier som radio og biografer dukkede op i Italien, medierne som en slags "scuola di lingua". En form for sprogligt forbillede der kunne lære folk at tale korrekt/standarditaliensk. I dag er der mange der kritiserer sproget i medier som radio, tv og aviser. Mange mener der ofte er stavfejl, tegnsætningsfejl, syntaksfejl og lignende og frygter det kan have dårlig indflydelse på folks sprog. Prada (2016a, s. 197-198) beskriver sproget i forskellige nye medier som Facebook, Twitter, WhatsApp og Messenger. Han beskriver det som sprog der har en fælles base der kan kaldes uformelt italiensk sprog. Denne base er så "krydret" med forskellige elementer som fx ungdomsudtryk, grafiske elementer, ekspressive elementer, engelske ord og nogle gange regionale træk. Prada mener de regionale træk oftest bruges som et legende træk eller et socialt træk, og han mener derfor ikke det hænger sammen med noget diatopisk, men snarere noget diafasisk. Jeg mener dog også de regionale træk hænger sammen med det diastratiske fordi de kan bruges til at vise tilhørsforhold til en bestemt gruppe – nemlig de andre brugere der anvender samme dialekt. Prada mener dog ikke at man kan tale om sproget i de sociale medier som en sproglig varietet (*varietà linguistica*), men snarere "un costruito della

comunità degli utenti” (2016a s. 215) – en form for konvention der skabes af brugerne i selve kommunikationssituationen og derfor kan antage forskellige former. Denne holdning synes jeg til dels støtter min egen om at man ikke kun kan tale om én varietet inden for hvert medie. Selv inden for det samme medie findes der flere varieteter. Antonelli (2016) bruger betegnelsen *l’e-taliano* om den varietet der bruges online, og diskuterer hvad den hænger sammen med i diasystemet. Han beskriver *l’e-taliano* som en diamesisk varietet, men bemærker at man også kan vælge at betragte det som en diafasisk eller diastratisk varietet (2016, s. 14-15): Blandt højtuddannede kan *l’e-taliano* betragtes som et stilistisk valg – et register de kan anvende i bestemte situationer, dvs. en diafasisk varietet, mens det for de sprogbrugere der kun udtrykker sig skriftligt online, snarere må betragtes som en diastratisk varietet, altså en varietet der hænger sammen med sociale faktorer.

Diasystemet har flere lighedspunkter med Hjarvards inddeling i forskellige lekter, som jeg kort berørte i [3.1](#). I tabel 5 skelner Hjarvard mellem dialekter og sociolekter og hvad disse lekter skyldes, og tabellen har mange lighedstegn med henholdsvis den diatopiske og diastratiske dimension i diasystemet:

Dialekt	Sproglige kendetegn ved kommunikationen i bestemte <i>geografiske lokaliteter</i> : landsby, egn, landsdel osv.
Sociolekt	Sproglige kendetegn ved kommunikationen i bestemte <i>socialle grupper</i> : klasser, uddannelsesniveau osv.
Medialekt	Sproglige kendetegn ved kommunikationen i bestemte <i>medier og genrer</i> : sms, chat, e-mail, telefon, tv osv.

Tabel 5 (Hjarvard, 2007, s. 42)

Den diatopiske dimension i diasystemet handler bl.a. om geografisk variation og brug af dialekt, og den diastratiske dimension vedrører bl.a. sprog der hænger sammen med sociale faktorer svarende til Hjarvards inddeling i sociolekt. Til gengæld er der forskel på den diamesiske dimension og medialektbegrebet. Man kan sige at der begge steder tages udgangspunkt i mediet – valg af medie – og man beskriver det sprog der er karakteristisk for bestemte medier, men opfattelsen af

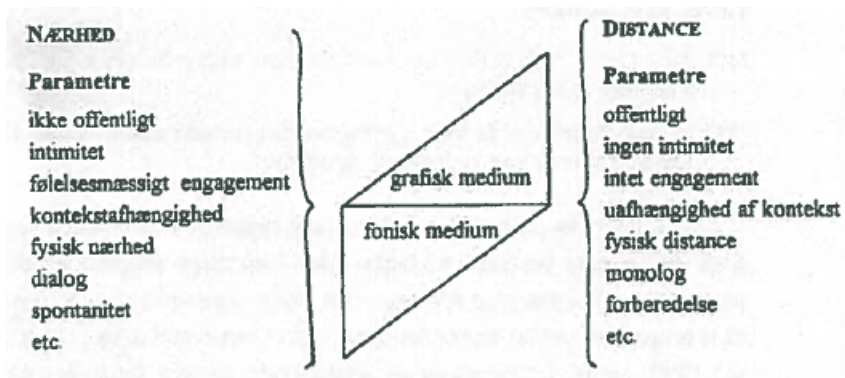
begrebet medie er forskellig hos Hjarvard og i diasystemet. Dette var jeg inde på i [3.1](#), hvor jeg nævnte at Hjarvard opfatter forskellige elektroniske og sociale medier som tv, telefon og chat som medier, mens medie i diasystemet er en skelnen mellem tale og skrift.

En anden måde at anskue den diamesiske variation på ser man hos Koch og Oesterreicher (1985, 1994, 2007, 2011), som mener valget af varietet hænger sammen med graden af nærhed eller distance bl.a. i forhold til den man taler med eller skriver til. Her afgøres valget af varietet altså ikke af mediet. Koch og Oesterreicher skelner mellem *kommunikativ nærhed*, som ofte hænger sammen med talesprog, og *kommunikativ distance*, som ofte hænger sammen med skriftsprog, og de opstiller ti parametre der har indflydelse på hvilken grad af nærhed eller distance der vælges i den enkelte situation:

- Grad af offentlighed
- Grad af intimitet
- Grad af følelsesmæssigt engagement
- Grad af kontekstafhængighed
- Referentiel nærhed eller distance
- Fysisk nærhed eller distance
- Grad af samarbejde
- Grad af dialogicitet
- Grad af spontanitet
- Grad af emnebundethed.

(Mosegaard Hansen, 2000, s. 10-11)

Hvordan disse dimensioner spiller ind i forhold til valget af varieteter, ses i denne figur som Mosegaard Hansen har oversat og tilpasset:



Figur 10 (Mosegaard Hansen, 2000, s. 12)

3.4 Forskning om Facebooksprog i Danmark

Der findes ikke mange beskrivelser af Facebooksprog i Danmark. En af dem der bl.a. arbejder med Facebooksprog, er Thode Hougaard (2014). Hun opstiller ud fra analyser af sproget på Facebook, Twitter og Instagram en tabel med medialektale træk (Hjarvards term) for de tre medier.

Trækkene fremgår af oversigten i tabel 6:

	Morfo-ortografisk	Syntaktisk-leksikalsk
Økonomisering	Rebusprog Afsnubning Netkronymer Tøveprikker	Ellipser Interjektioner
Kompensation	EMFASE !!! ??? Lydstavning Ikoniske tegn :-> <3	Lyddord Regibemærkninger Hashtags

Tabel 6 (Thode Hougaard, 2014, s. 49)

Thode Hougaard inddeler de medialektale træk hun finder, i de to niveauer *morfo-ortografisk* og *syntaktisk-leksikalsk*. Trækkene på de to niveauer inddeler hun desuden efter deres funktion – *økonomisering* og *kompensation*. Hun definerer økonomisering som ”...brugen af de svageste (mest abstrakte og generelle) formuleringer der sikrer genkendelighed...” (Thode Hougaard, 2014, s. 47-48). Et eksempel på økonomisering kan fx være hvis man skriver ”på vej?” i stedet for ”er du på vej?”. Flere af de økonomiserende træk kan være opstået på grund af de enkelte mediers begrænsninger – fx var der tidligere en begrænsning på 160 enheder i en sms, og man betalte pr.

sendt sms. Overskred man dette antal enheder, skulle man betale for at afsende to sms'er. Det skal her tilføjes at de fleste af de begrænsninger ikke er gældende længere, men på Twitter er der dog stadig en begrænsning for hvor mange tegn man kan anvende i et tweet. Denne begrænsning blev ændret lidt i 2017 hvor man først i en prøveperiode tillod udvalgte brugere at anvende 280 tegn i stedet for de før tilladte 140 tegn, og til sidst tillod man alle brugere at anvende 280 tegn. Kompensation definerer Thode Hougaard som "verbalisering af de kropslige og lydige forhold i interaktionen der giver parallelinformation og vejleder modtageren i forståelsen." (2014, s. 48). Et eksempel på kompensation kan være at indsætte en grædende smiley efter sætningen "Jeg kan ikke komme i morgen" for at vise man er ked af man ikke kan komme, eller at man endda i bogstavelig forstand græder over det. Kompenserende træk som smileyen kan være opstået for at kompensere for den fysiske distance der fx er mellem brugerne i et chatrum hvor brugerne ikke kan se hinanden. Skemaet er en opdatering og udbygning af en tidligere model Thode Hougaard lavede i sin ph.d.-afhandling om chatsprog (2004). Den tidligere model indeholder både kategorierne økonomisering og kompensation og også kategorien *ekspressivitet*. Kategorien ekspressivitet vil jeg beskrive i [3.4.3](#) fordi jeg mener den er relevant når man analyserer og beskriver sproget på Facebook.

3.4.1 Det morfo-ortografiske niveau

Thode Hougaard betegner træk som fx har med stavning og orddannelse at gøre, som morfo-ortografiske. Under økonomisering grupperer Thode Hougaard trækkene *rebussprog*, *afsnubning*, *netkronymer* og *tøveprikker*. Rebussprog er ord hvor der er udtalesammenfald mellem et ord eller et morfem og et tegn (tal eller bogstav) som i eksemplerne "4tæl" (fortæl) og "sq" (sgu). *Afsnubninger* betegner Thode Hougaard som ord hvor man har udeladt "talesprogsfjerne bøjningselementer og endelser", og hun nævner bl.a. eksemplerne "tar" (tager), "blir" (bliver) og "ik" (ikke) (2014, s. 50). Her vil jeg tilføje at der i nogle af Thode Hougaards eksempler på afsnubninger ganske rigtigt er tale om udeladelse af talesprogsfjerne bøjningselementer og endelser, mens der i andre tilfælde som med "tar" og "blir" ikke er udeladt bøjningselementer eller endelser. Netkronymer er ord der er dannet af begyndelsesbogstaverne fra flere ord, fx "btw" (by the way), "omg" (oh my god), "ilm" (i lige måde), "BFF" (Best Friends Forever), "lol" (laughing out loud) og "np" (no problem). Tøveprikker bruges for at vise at noget er uafsluttet, eller at man tøver, som fx "Det skal jeg lige summe over..." hvor tøveprikkerne markerer at der er

tale om noget uafsluttet – den der har skrevet det, har fx endnu ikke dannet sig en mening om et givet emne og har brug for tid til at tænke før han/hun kan udtrykke sin mening.

Under kompensation har Thode Hougaard trækkene *EMFASE !!! ???, lydstavning og ikoniske tegn*. EMFASE !!! ??? er når man fremhæver et ord eller en hel sætning ved at skrive med store bogstaver eller ved at bruge flere interpunktionstegn efter hinanden. Et eksempel er ”jeg ELSKER dig” hvor man med fremhævingen af ”elsker” understreger ordet så det næsten kan minde om ”jeg elsker dig virkelig højt”. Et andet eksempel er ”kommer du?!?” hvor de mange tegn kan være udtryk for en irritation fra spørgerens side. Lydstavning er når man staver ord så det minder om den måde man ville udtale dem på, som fx ”majet” (meget) og ”haj haj” (hej hej). Ikoniske tegn dækker over emojis og smileyer lavet med grafiske tegn. De kan bruges til at vise hvordan en kommentar skal opfattes, som i eksemplet ”er du her snart?”, som modtageren måske vil opfatte som om afsenderen er irriteret over han/hun ikke er dukket op endnu. Hvis afsenderen tilføjer en glad smiley, vil modtageren sandsynligvis afkode at afsenderen ikke er irriteret. Emojis bruges således økonomiserende, men ofte bruges de også til at udtrykke identitet. Dette vil jeg vende tilbage til i analysen af Facebookdata.

Inden for det morfo-ortografiske område nævner Thode Hougaard desuden *udsmykkende stavemåder*, hvor man fx skriver ”knus” med ”z” i stedet for ”s”, og *forkortelser*. Kategorien forkortelser dækker ikke over anerkendte forkortelser som ”fx” eller ”vha.”, men forkortelser hvor enkelte bogstaver eller dele af et ord fjernes, som ”t” (for ”til”) og ”n” (for ”en”). Flere af kategorierne i Thode Hougaards tabel er kategoriseret som forskellige medialektale træk, men det er svært at adskille trækkene fra hinanden. Her tænker jeg på trækkene afsnubning, netkronymer og forkortelser, som jeg mener alle kan betegnes som forkortelser. Jeg savner i beskrivelsen af trækkene fx en forklaring på hvad forskellen på netkronymer og forkortelser er, og jeg har svært ved at se hvad forskellen på afsnubninger og forkortelser er. Skafté Jensen (2017) nævner i øvrigt at der ikke er en sammenhængende og homogen terminologi for forkortelser og andre kortformer. Forkortelsen ”r” (for ”er”) betegnes af nogle som konsonantskrift og af andre som rebussprog, og forkortelsen ”ilm” (for ”i lige måde”) betegnes af nogle som sms-sprog og af andre som forkortelse.

I parentes bemærket diskuteres det for tiden om flere af disse forkortelser overhovedet bruges mere. Skafté Jensens (2017) undersøgelse af forkortelser på Twitter, hvor der

netop er en begrænsning for hvor mange tegn man må anvende i et tweet, tyder på at de er på retur, mens Rathjes (2017) undersøgelse af forkortelser blandt teenagere i en lukket Facebookgruppe for teenagere viser at forkortelser som fx "E9" (enig), "intra" (interesseret), "seri" (seriøst) og "idgaf" (I don't give a fuck) stadig bruges. Rathje (2017) nævner også at flere af forkortelserne på Facebook ikke bruges økonomiserende, men som en form for camouflering af groft sprog så de fx kan skrive "bs" (bullshit), "stfu" (shut the fuck up), "fkn" (fucking) og "p.ik" (pik) og på den måde undgår at administratorerne smider dem ud af gruppen, og som en måde at "[...] skille indviede – de unge – fra uindviede – de voksne eller konfi-kids, som ikke er gamle nok til at forstå forkortelserne ("konfi" bruges som en afkorting af "konfirmation").

3.4.2 Det syntaktisk-leksikalske niveau

Thode Hougaard inddeler også det syntaktisk-leksikalske niveau, der bl.a. har med ord og sætningskonstruktion at gøre, i økonomisering og compensation. Under økonomisering har Thode Hougaard trækkene *ellipser* og *interjektioner*. Ellipser er udeladelser af led som fx verbal eller subjekt som i konstruktionen "Går lige en tur" hvor subjektet er udeladt. Interjektioner kaldes også *udråbsord* og er ord som kan bruges til at udtrykke forskellige følelser som tristhed, smerte, overraskelse eller uenighed som afsenderen har over for modtageren, eller det der ytres som i eksemplet "waouw det var hurtigt" hvor interjektionen "waouw" udtrykker overraskelse. Interjektionerne er bundet til konteksten fordi de ofte kan betyde forskellige ting alt efter hvilken kontekst de bruges i. Interjektionen "hov" kan fx både bruges til at udtrykke undren og protest.

Under compensation nævner Thode Hougaard trækkene *lydord*, *regibemærkninger* og *hashtags*. Lydord er ord der bruges til at efterligne en lyd som fx "haha", der efterligner latter. Regibemærkninger er ifølge Thode Hougaard angivelser af handlinger eller følelsesudtryk som "rødmer" eller "smiler", der bl.a. i chatrum ofte bliver skrevet i parentes efter et chatindlæg. Hashtags består af tegnet # og ord eller forkortelser der er skrevet sammen uden mellemrum. Hashtagget har flere forskellige funktioner. Det kan fungere som en form for kommentar fx til en statusopdatering eller et billede som fx "Dejligt billede #topmodel". Det kan også være en begivenhed som fx "#topmodel2016" hvor hashtagget fungerer som en slags emneord der opmærker billeder og kommentarer. Hashtagget blev oprindeligt brugt på Twitter, men har bredt sig til bl.a. Instagram og Facebook hvor det også fungerer som en opmærkning – klikker man på et

hashtag på Facebook, kommer man hen på en side med alle de offentlige opslag eller billeder der har samme hashtag.

3.4.3 Ekspressivitet

Som nævnt tidligere har Thode Hougaard tidligere forsket i chat og opstillet en række kendetegn for chatsprog inden for kategorierne økonomisering, compensation og ekspressivitet. Kategorien ekspressivitet er altså ikke med i Thode Hougaards gennemgang af medialektale træk i flere nyere medier, men kun i gennemgangen af karakteristiske træk for chat fra 2004. Thode Hougaard nævner at begrebet oprindeligt stammer fra Jakobsons emotive sprogfunktion, og kategorien dækker over de funktioner chatbrugeren kunne benytte sig af for at komme eksplicit til udtryk (2004, s. 211). Thode Hougaard inddeler kategorien ekspressivitet i undergrupperne *ornamenterende grafik*, *kroppen i chat* og *leg*. Ornamenterende grafik er når chatterne bruger fx en særlig skriftfarve eller skrifttype eller ikoniske tegn (dog ikke smileyer, som Thode Hougaard har under regibemærkninger under compensation) for at udtrykke ekspressivitet og gøre opmærksom på sig selv. Kroppen i chat kan være spor af den fysiske krop som man fornemmer i skrivetempoet, og som kommer til syne i tastefejl, eller det kan være den virtuelle krop som man ofte kan se noget om i brugerens nick (et nick er et kaldenavn brugerne har i et chatrum hvor de er anonyme). Det kan også være når chatterne i regibemærkninger skriver at de rødmer eller fniser eller udtrykker det vha. smileyer. Leg dækker over forskellige lege som dueller, rollelege og ordlege blandt chatterne hvor det oftest handler om at være hurtig og svare rigtigt. Selv om kategorien ekspressivitet er udarbejdet til chatsprog og dækker over træk chatterne benytter sig af for at komme ekspressivt til syne, mener jeg der stadig er relevante elementer fra kategorien som kan bruges når man beskriver sproget på Facebook.

3.4.4 Kritik

Jeg har en række indvendinger over for Thode Hougaards tabel, og dem vil jeg beskrive i det følgende. For det første mener jeg det er problematisk at opstille fællestræk for sprog i tre forskellige medier som Thode Hougaard gør. Jeg mener ikke man kan opstille generelle træk for sproget på Facebook fordi brugerne anvender forskellige varieteter og dermed også forskellige træk. Jeg mener, som nævnt bl.a. i [3.1](#), at der findes mange forskellige varieteter på Facebook, og at de varieteter hænger sammen med den identitet man ønsker at udtrykke, det praksisfællesskab man bevæger sig i, og hvem man overordnet tænker det man skriver, er henvendt til. Begreberne

identitet og praksisfællesskaber vil jeg gøre nærmere rede for i [3.6](#), og jeg vil i analysedelen vise eksempler på forskellige måder at udtrykke identitet på samt eksempler på hvordan Facebookopdateringer kan være tiltænkt forskellige modtagere. Alt efter hvilke grupper eller personer man indsamler data fra på Facebook, vil man således kunne opstille vidt forskellige karakteristika for sproget på Facebook. Følger og indsamler man fx data fra to-/tresprogede unge fra hhv. det tyske og det danske mindretal i det dansk-tyske grænseområde som Westergaard (2014, 2015), vil man givetvis kunne opstille andre karakteristika end hvis man følger unge på en folkeskole i København som Stæhr har gjort (2014). Dermed ikke sagt at der ikke vil være karakteristika der går igen, og som er fælles for to forskellige grupper af informanter.

For det andet mener jeg ikke kategorierne økonomisering og kompensation er passende fordi jeg ikke mener de træk Thode Hougaard oplister under kategorierne, nødvendigvis skyldes økonomisering eller kompensation. Som nævnt i [3.4](#) kan nogle af trækkene under økonomisering være opstået på grund af begrænsninger inden for de enkelte medier, men det er dog kun på Twitter der i dag stadig er en begrænsning for hvor mange tegn man kan anvende i et tweet. Økonomisering kan naturligvis også skyldes andet end en begrænsning inden for det enkelte medie. Den enkelte sprogbruger kan også økonomisere for ganske enkelt at kunne skrive hurtigere. Jeg mener mange af karakteristikaene i de to kategorier hænger sammen med identitet – dvs. det billede man på Facebook ønsker andre skal få af en. Her ser jeg en vis sammenhæng med Thode Hougaards tidligere kategori ”ekspressivitet”, som jeg beskrev i [3.4.3](#). Thode Hougaard nævner bl.a. at chatterne vha. skrifttype, skriftfarve og et personligt nick kan komme ekspressivt til syne og fx skille sig ud fra mængden (2002, s. 211-246). Det mener jeg er en måde at udtrykke identitet på. Jeg mener Facebookbrugerne udtrykker identitet på to planer: via sproglige træk og via ikkesproglige træk. Facebookbrugerne kan ved hjælp af sproglige træk, som fx hashtags, lydstavning og rebussprog, udtrykke identitet. De kan dog også udtrykke identitet via en række ikkesproglige ressourcer der er tilgængelige på Facebook (som fx at tage hinanden for at vise hvem man er sammen med, ved at lægge et billede ud af sig selv eller ved at bruge emojis med symboler som fx neglelak, læbestift, løbesko eller lignende). Disse ikkesproglige ressourcer peger Bolander og Locher (2010) bl.a. på i et studie som jeg vil gennemgå i [3.6](#). En tredje indvending er ikke direkte over for modellen, men over for brugen af medialektbegrebet. Jeg henviser her til min kritik af begrebet i [3.1](#).

3.5 Forskning om Facebooksprog i Italien

Det er mig bekendt begrænset hvad der er af forskning i sproget på Facebook i Italien. Flere forskere, bl.a. Elena Pistolesi (2014) og Massimo Prada (2015 og 2016a), opstiller træk der på samme måde som Thode Hougaards (2014) er karakteristiske for flere forskellige elektroniske medier som sms, chat, debatforummer og instant messaging som Messenger eller Google Talk hvor man kan skrive tekstbeskeder. Prada (2015) opstiller dog også en række karakteristika udelukkende for sproget på Facebook. Det skal understreges at de træk for Facebook han beskriver, er baseret på kvalitative data fra hans egne Facebookvenner og data fra et studie der drejer sig om politisk kommunikation på sociale medier. Det er således data fra et meget specifikt område, og hvis man analyserede data indsamlet fra andre sociale medier hvor emnet ikke var politisk kommunikation, ville man givetvis kunne opstille andre karakteristika. Hans undersøgelse kan dog stadig betragtes som et pilotstudie. Prada opstiller ud fra sine data følgende karakteristika for sproget på Facebook:

- forkortelser og lydskrift (cmq=comunque, nn=non, cn=con og 6=sei)
- lydord (ahaha)
- alternative stavemåder der gengiver prosodi som fx vokalforlængelse (Amoreeeee)
- ekspressiv brug af bogstavet k hvor man ændrer på ordenes stavemåde så den kommer til at minde om den måde man udtaler ordene på, og man derved kan lægge ekstra betydning i det ord (ke=che, ankora=ancora)
- koncentration af udråbstegn og spørgsmålstegn
- emojis
- brug af store bogstaver for at efterligne råben (stai ZITTO.... che è meglio !!! (hold KÆFT.... Det er det bedste !!!))
- brug af dialekt (enten enkelte ord eller hele sætninger)
- vulgært og uformelt sprog (Fantastico ahahah sta zoccola....! (Fantastisk ahahah den luder....!))
- ungdomsudtryk (Troppo forte! (Kanon!))
- ord fra fremmedsprog (især fra engelsk).

Prada nævner desuden at der ofte er opslag på Facebook der blot består af et billede eller et billede med en meget kort tekst – herunder også memes (billeder, fx af kendte skuespillere eller en bestemt filmscene, som også indeholder en kort tekst, og som kan bruges til at beskrive en særlig situation).

Gheno (2017) opstiller også en række karakteristika for sproget på sociale medier, eller *socialini*, som hun kalder det. Hun beskriver at sproget på de sociale medier består af en sproglig base som så er tilsat forskellige karakteristika. Basen beskriver hun som "[...] un italiano corretto, ma in qualche modo semplificato rispetto a quello studiato a scuola, e corrisponde anche alla lingua che impieghiamo tutti i giorni; potremmo dire che sia il nostro "italiano da strada", rimanendo comunque a un livello di accettabilità linguistica." ([...] et korrekt italiensk, som dog er forenklet i forhold til det sprog man lærer i skolen, og svarer til det sprog vi anvender daglig; vi kunne sige at det er vores "italienske gadesprog", som dog stadig befinder sig på et acceptabelt lingvistisk niveau.) (2017, s. 41). Gheno opstiller og beskriver karakteristika for sproget på Twitter, Facebook, sms, WhatsApp og FriendFeed (sidstnævnte eksisterer ikke længere). Hvor mange data og hvornår disse er indsamlet, fremgår dog ikke. I bund og grund nævner Gheno de samme karakteristika som Prada, men hun har dels en række betragtninger som jeg mener er relevante at nævne, og dels nævner hun også nogle karakteristika som Prada ikke nævner. Jeg vil starte med at nævne Ghenos betragtninger. Gheno tilføjer at mange forkortelser anvendes for at camouflere bandeord eller groft sprog (2017, s. 46-47). Det svarer således til den tendens Rathje (2017) har observeret blandt danske unge, som jeg nævnte i [3.4.1](#). Gheno tilføjer også at den ekspressive brug af bogstavet k primært bruges af meget unge, og at der ofte bliver set lidt ned på dem der anvender k (2017, s. 75). Tendensen til at se ned på brugere der anvender et bestemt karakteristikum, nævner Gheno også i forhold til brugen af tegn. Her nævner hun at der ofte bliver gjort nar ad dem der anvender en ekstrem tegnsætning fx med mange udråbstegn efter hinanden. En måde at gøre grin med det på er bl.a. ved at blande tegn og tal som fx "INCREDIBILE!!1111!!" (UTROLIGT!!1111!!). Gheno nævner at mange mener det er en særlig type bedreviddende brugere der ofte anvender den ekstreme tegnsætning. Ved at blande udråbstegn og tal som i eksemplet kan man gøre nar ad de brugere (2017, s. 86-87). Ettallerne skal symbolisere at de bedreviddende brugere har haft så travlt med at få de mange udråbstegn med at de ganske enkelt har glemt at holde shifttasten nede, og nogle af tegnene er derfor blevet til ettaller i stedet for udråbstegn.

Brug af dialekt er også et af de karakteristika Gheno bemærker. Hun tilføjer desuden at dialekten har en anden funktion end tidligere. På de sociale medier observerer hun at dialekten bruges ekspressivt – som en måde at gøre teksten mere farverig på (2017, s. 61). Hun nævner desuden at brugerne ikke nødvendigvis anvender egen lokal dialekt, men bruger den dialekt der er den mest populære – her nævner Gheno at det for tiden er den romerske dialekt. En anden tendens Gheno har observeret inden for brugen af dialekt, er at brugerne ofte udelader mellemrum når de skriver på dialekt. Endelig observerer Gheno at tendensen til at ændre i stavemåder efter forskellige principper ofte er med til at skabe en gruppeidentitet. Som nævnt før beskriver Gheno en række karakteristika som Prada ikke har fundet i sine data. Det drejer sig om følgende karakteristika: en tendens til at opfinde nye ord (fx *buongiornismo* om tendens til altid at sige "buongiorno" (goddag) på sin egen profil), "maccheronismi" (en tendens til på humoristisk vis at italianisere engelske ord (andegground/underground, ipste/hipster, roghenroa/rock and roll), brugen af tøjeprikker, en tendens til at bruge groft sprog fx i form af bandeord, brug af citater fx fra film, reklamer eller bøger. Jeg kan tilføje at tendensen til at italianisere engelske ord ikke kun er noget der finder sted på sociale medier. Her ses fx et billede af et skilt på en madbod på markedet i Testaccio i Rom taget i juli 2016, hvor "street food" er blevet til "Strit Fud":



Illustration 1 (fotoet er privateje)

Jeg vil desuden kort nævne en undersøgelse foretaget af lingvisterne Massimo Arcangelis og Valentino Selis (2017) hvor de har interviewet 150 personer i alderen 14-80 år om bl.a. hvor højt de vægter at bruge korrekt grammatik når de skriver på Facebook, i hvor høj grad de anvender dialekt når de skriver på Facebook, og om de vægter en fejlfri besked skrevet af en anden person højere end en besked som er fuld af fejl. De interviewede kunne svare på spørgsmålene med kategorierne 1-5 hvor 1 er i meget høj grad, og 5 er i meget lav grad. Til spørgsmålet om brug af dialekt svarede 36 % at de i meget høj grad anvender dialekt (kategorien 1), og 34 % svarede at de i høj grad anvender dialekt (kategorien 2). Undersøgelsen viste desuden at de yngste interviewdeltagere (i alderen 14-35 år) gav udtryk for at de kun anvendte dialekt i mere intime eller spøjende situationer, mens de ældre i alderen 40-70 også forbandt brugen af dialekt med en geografisk stolthed.

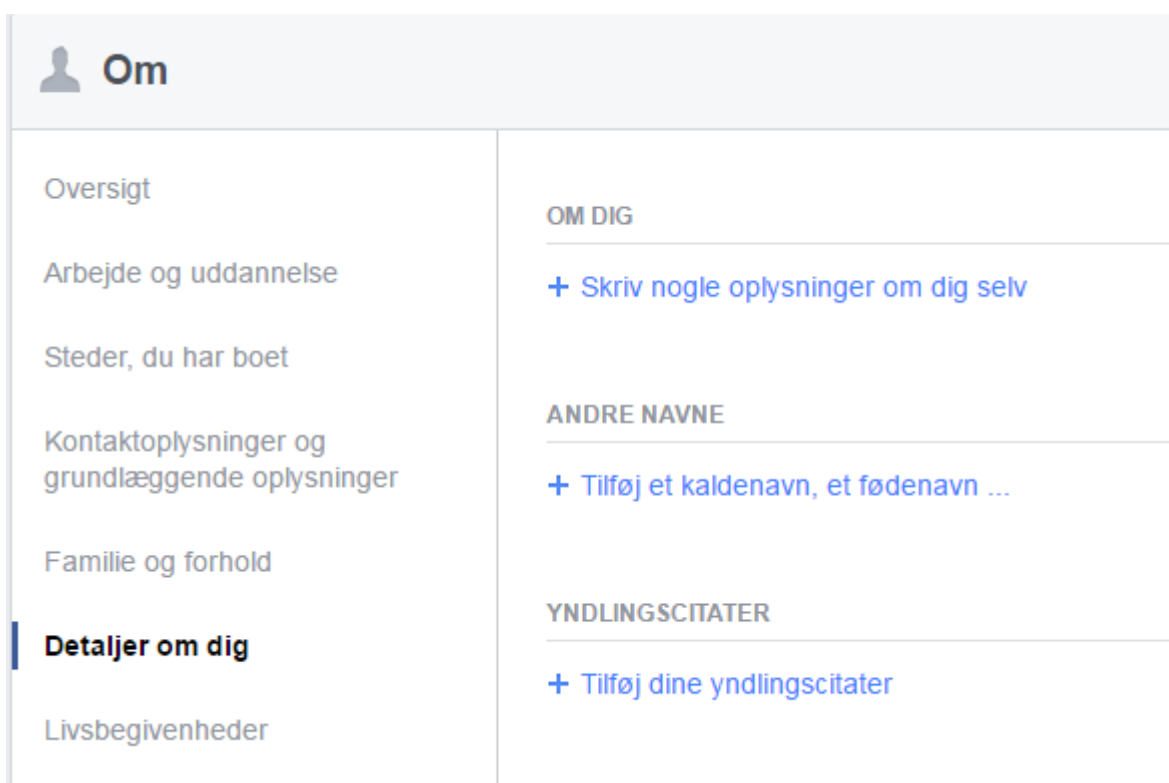
3.6 Identitet

I dette afsnit vil jeg gennemgå fire begreber som er relevante for mine forskningsspørgsmål: *identitet, stilistisk praksis, praksisfællesskaber og indeksikalitet*. Jeg vil starte med begrebet identitet, som er vigtigt i denne kontekst fordi jeg mener den måde eleverne skriver på på Facebook og i stile, ofte skyldes at de ønsker at skabe eller vise en bestemt identitet. Den samme holdning giver Gheno udtryk for. Hun beskriver at formålet med kommunikationen på sociale medier ikke kun er at kommunikere – det er ”atti di identità” (identitetshandlinger) (2017, s. 33). Der er forskellige holdninger til hvad identitet er. Nogle opfatter det som et statisk begreb – dvs. at identitet mere eller mindre er noget man er født ind i, og ikke er noget der forandrer sig. Hvis man har den holdning, vil man givetvis mene at fx køn, etnicitet og økonomisk baggrund er træk der er med til at afgøre ens identitet. Andre opfatter identitet som noget foranderligt – noget man ikke er født ind i, og noget man hele tiden kan ændre. Den opfattelse ser man hos Bucholtz og Hall (2005), der ser identitet som noget der opstår og breder sig i interaktion, og ikke som noget fast i individets psyke eller faste sociale kategorier. Bucholtz og Hall definerer identitet som ”the social positioning of self and others” (Bucholtz og Hall, 2005, s. 586). Jeg betragter på samme måde som Bucholtz og Hall identitet som noget foranderligt og som noget der kan udvikle sig såvel i mundtlig som i skriftlig interaktion. Identitetsbegrebet er vigtigt fordi sproget er en af de mange *affordances* eleverne kan bruge til at udtrykke identitet med, men det er ikke det eneste middel. Eckert (2008) peger i sit studie af unge på Belton High i en forstad til Detroit på at forskellige sproglige varieteter

blot er et af de midler de unge bruger til at vise identitet på. Eckert bruger begrebet *stylistic practice* (stilistisk praksis) om det at sprog sammen med andre ressourcer som fx tøj, makeup eller lignende kan være med til at vise en bestemt identitet – eller *personae*, som Eckert betegner det. I studiet fra Belton High inddeler hun fx eleverne efter deres stilistiske praksis og tegner et billede af de to sociale kategorier *jocks* og *burnouts*, som bl.a. taler og klæder sig på hver måde og orienterer sig henholdsvis positivt og negativt mod skolen og dens autoriteter. Woetmann Christoffersens studie af unge palermitanere er inspireret af Eckert, og han beskriver bl.a. hvordan forskellige ungdomsgrupper i Palermo udtrykker identitet via tøj, mentalitet og politiske holdninger og enten bruger eller afviser at bruge palermitansk dialekt som led i at udtrykke en bestemt identitet (2010). Også Quists studie af to 1. g-klasser på Metropolitanskolen på Nørrebro er inspireret af Eckert, og Quist viser hvordan både sprog (fx udtale og leksis), tøj og musik er en del af elevernes stilistiske praksis (2012).

Quist viser også hvordan eleverne via deres stilistiske praksis orienterer sig mod forskellige praksisfællesskaber. Begrebet praksisfællesskab (*community of practice*) stammer fra Eckert, men er videreudviklet af Wenger. Det er en form for fællesskab som defineres af de tre fælles praksisser *gensidigt engagement*, *fælles foretagende* og *fælles repertoire* (Quist, 2012, s. 50). Gensidigt engagement kan fx være en fodboldklub, et band eller som i Quists tilfælde en gymnasieklasse. Fælles foretagende kan fx være en madklub eller som i Quists tilfælde ”fælles fagligt skole-foretagende og et fælles socialt ungdomskulturelt foretagende” (s. 68). Fælles repertoire kan være fx ord eller rutiner der binder fællesskabet sammen. Quist peger bl.a. på det at gå med tørklæde og forskellige sproglige ressourcer som dele af det fælles repertoire. Begrebet praksisfællesskaber er relevant fordi jeg også mener eleverne i min undersøgelse indgår i forskellige praksisfællesskaber på Facebook. Her er det gensidige engagement de klasser eleverne går i, og Facebook vil være det fælles foretagende. Jeg mener man på Facebook kan pege på forskellige praksisfællesskaber som eleverne definerer via det fælles repertoire. På samme måde som i Quists og Eckerts studie består det fælles repertoire ikke kun af sprog. Det består også af en række andre handlinger som eleverne kan anvende til at udtrykke identitet og tilhørsforhold. Disse træk har Bolander og Locher (2010) beskrevet i et pilotstudie hvor de undersøger hvordan ti schweiziske unge skaber identitet på Facebook. Bolander og Locher er inspireret af et tidligere studie (Zhao et al., 2008) der viste at Facebookbrugere ikke skaber identitet eksplicit ved at

udfylde detaljerne om sig selv i den kategori der hedder *Om*, på Facebook. I den kategori kan man bl.a. under *Kontaktoplysninger og grundlæggende oplysninger* tilføje *politiske synspunkter, religiøs overbevisning, køn* og hvem man er *interesseret i*, under *Familie og forhold* kan man bl.a. angive om man er i et forhold, eller om man er gift, og man kan tagge den person man er det med, og under *Detaljer om dig* kan man bl.a. skrive oplysninger om sig selv, og man kan tilføje sit yndlingscitater. Kategorierne i funktionen *Om* ses her:



Tabel 7 (skærbillede af kategorien *Om* på Facebook)

Brugerne skaber identitet implicit ved hjælp af bl.a. statusopdateringer og billeder og ved at tagge hinanden for på den måde at vise hvem de er sammen med. Bolander og Locher kommer frem til samme konklusion som Zhao et al. hvad angår måden informanterne konstruerer identitet på, og de viser de forskellige *action types* informanterne benytter sig af til at skabe identitet, i tabel 8:

Action types:	Total #	%
SU: status update	227	47
AP: application activity	87	18
AC: acceptance of a gift or similar item	51	11
PH-CO: a comment on a photo	43	9
SQ: a source or quote (from a newspaper, magazine, blog, etc.)	20	4
PH: uploading of photo	14	3
FAN: becoming a fan	12	2
GR: creating a group	10	2
SQ-CO: a comment on an SQ	11	2
EV: announcing an event	4	1
REV: writing a review	1	0
GA: game move indicated by system	1	0
Total	481	99

Tabel 8 (Bolander og Locher, 2010, s. 171)

Skemaet er inddelt med de mest populære handlinger øverst hvor statusopdateringer (status update) fremstår som den mest populære identitetskabende handling, og *application activity* som fx at blive ven med en anden Facebookbruger eller tagge en anden Facebookbruger er den næstmest brugte. Nogle af handlingerne som fx det at skrive statusopdatering, kommentere et billede (a comment on a photo) eller kommentere en avisartikel (a comment on a source or quote) er naturligvis sproglige handlinger, men en lang række af handlingerne som fx at lægge et billede ud, blive fan eller medlem af en gruppe, danne en gruppe, tjekke ind eller tagge hinanden mener jeg ikke kan betegnes som sproglige handlinger.

I de praksisfællesskaber jeg ser på Facebook, skaber eleverne altså identitet og viser tilhørsforhold til bestemte praksisfællesskaber både via sproglige og ikkesproglige handlinger eller træk som fx at tagge hinanden, at tjekke ind og ved at lægge billeder ud. På samme måde som i Quists studie vil jeg ikke kunne komme med så faste kategorier i praksisfællesskaberne som Eckert gjorde med sine kategorier *jocks* og *burnouts*, men jeg vil kunne beskrive hvilket billede de forskellige sproglige og ikkesproglige træk kan give af de forskellige praksisfællesskaber. Det kan

jeg gøre vha. indeksikalisering og ved at lave et såkaldt *indexical field* i analysen af Facebookdata. Eckert beskriver indeksikalitet og indexical field således:

In order to understand the meaning of variation in practice, we need to begin with this ideological field, as the continual reconstrual of the indexical value of a variable creates, in the end, an *indexical field*. An indexical field is a constellation of meanings that are ideologically linked.

(Eckert, 2008, s. 464)

Inden for sprog er indeksikalitet når bestemte varieteter peger på noget andet. Fx kan en bestemt udtale af et ord pege på en bestemt personlighedstype hos den der hører udtalen. Lytteren vil ofte forbinde den særlige udtale med en bestemt identitet og danne et indexical field i hovedet hvor han eller hun forbinder udtalen med fx en bestemt tøjstil, en bestemt livsstil, en bestemt uddannelse og lignende. Når jeg beskriver de praksisfællesskaber jeg observerer på Facebook, og laver et indexical field, skal der naturligvis tages højde for at det billede jeg tegner af mine informanter, bliver lavet ud fra hvad jeg kan se på Facebook. Det vil sige ud fra elevernes opdateringer, kommentarer, billeder osv. som jeg har adgang til på Facebook. Jeg har ikke lavet etnografisk observation hvor jeg selv har observeret eleverne direkte på samme måde som Quist gjorde i sit studie og Woetmann Christoffersen i sit, og jeg har heller ikke efterfølgende fx spurgt ind til hvorfor eleverne skrev på en bestemt måde, eller om de altid bruger makeup som de gør på billederne på Facebook.

3.7 Affordances

Begrebet *affordances* er også relevant for min undersøgelse. Begrebet stammer fra Gibson (1986), der var psykolog og udviklede begrebet i forbindelse med studier af hvordan forskellige væsener opfatter deres omgivelser på forskellige måder. Til at beskrive det brugte han ordet affordance. Det kommer af verbet "to afford", der allerede fandtes i ordbogen i 1986 og betyder "tilbyde" eller "stille til rådighed". Gibson dannede substantivet affordance af verbet, og det kan beskrives som handlemulighed. Termen refererer både til personen eller væsenet og til miljøet forstået på den måde at miljøet tilbyder en handlemulighed, og at personen der færdes i miljøet, opfatter en handlemulighed. Forskellige personer eller dyr kan opfatte handlemulighederne forskelligt. Gibson

nævner som eksempel vand, der for nogle dyr er lig med handlemuligheden at drikke, men for andre er lig med handlemuligheden at vaske sig eller bade. Forskellige ting har altså forskellige affordances, og det kan være forskelligt fra dyr til dyr eller fra person til person hvordan man opfatter de forskellige affordances.

Affordancebegrebet er også blevet brugt inden for andre rammer end økopsykologien hvor Gibson anvendte det. Det er blevet brugt inden for design hvor man kunne bruge det til at skabe et design der blev opfattet på en bestemt måde af brugeren. Begrebet bruges også i forbindelse med sociale medier hvor man kan sige de forskellige medier har en række affordances. I Bolander og Lochers (2010) studie af hvordan unge konstruerer identitet på Facebook, kan man betragte de forskellige Facebookhandlinger som affordances. Også på de sociale medier kan der være forskellige opfattelser af hvilke affordances en bestemt handling har. Bucher og Helmond (2017) viser fx at forskellige Twitterbrugere opfattede den såkaldte stjerneknop på Twitter meget forskelligt. For nogle betød det at trykke på knappen en markering af at de ville vende tilbage til et tweet senere, for andre betød det ”jeg er enig”, og for andre havde et tryk på knappen en større betydning end det at like noget på Facebook. Forskellige affordances på sociale medier kan også bruges på forskellige måder af forskellige personer. For en Facebookbruger der liker et billede af en vens nye racercykel, kan det like være en måde at udtrykke identitet på fordi det kan signalere at brugeren interesserer sig for cykelsport. Det kan også udtrykke noget relationelt fordi man kan sige det er en bekræftelse af den Facebookven der har lagt billedet ud. Både på Facebook og i stilene mener jeg man kan tale om at eleverne bruger en række affordances til at udtrykke identitet. Det gør de ved at anvende forskellige sproglige træk og ikkesproglige træk. Det vil jeg komme ind på i analysedelen.

3.8 Danske stile

I dette afsnit gør jeg rede for den danske stil som opgavetype, både nu og før i tiden, før jeg i afsnit [3.9](#) beskriver forskningen i danske stile samt de karakteristika i de danske stile forskellige forskere peger på. Som det nævnes i ”Tænketanken om sprog – anbefalinger til at styrke sprog i gymnasiet” udgivet af Gymnasieskolernes Lærereforening, er det begrænset hvad der er af nyere forskning i sproget i gymnasiestile:

Vi ved meget lidt om, hvordan det aktuelle niveau i skriftlig dansk har udviklet sig. Der er ikke for nylig foretaget systematiske undersøgelser af gymnasieelevernes skriftlige produktion på dansk.
(2016, s. 38)

På grund af det er noget af den teori jeg anvender i dette og det næste afsnit, ældre teori, og denne afhandling kan forhåbentlig bidrage med ny viden om gymnasieelevernes skriftlige produktion.

3.8.1 Stilen som opgavetype i Danmark

En stil er, på samme måde som "il tema" i Italien, en skriftlig opgave de danske elever skal aflevere i løbet af året, både i skolen og i gymnasiet. Ofte ser man den nyere betegnelse *skriftlig fremstilling*. Ellen Krogh, der er projektleder på forskningsprojektet *Faglighed og skriftlighed* på Syddansk Universitet om elevers skrivning i de enkelte fag både i skolen og gymnasiet, nævner dog at begrebet i bund og grund dækker over det samme som stil:

MS gav skriftlige opgaver i dansk den overordnede *genrebetegnelse* "skriftlig fremstilling" og understregede både over for mig og over for eleverne at denne betegnelse i dag har afløst den klassiske danskfaglige genre 'stil': "skriftlig fremstilling" det er det der også hed stil" [...] Det interessante ved MS' brug af betegnelsen "skriftlig fremstilling" er at hun aktivt søgte at fiksere betegnelsen som et nyt fagligt begreb, også for eleverne, ved at give den samme genrestatus som "dansk stil".

(Krogh et al., 2014, s. 82)

Som nævnt i [2.5](#) afleverer de danske elever oftest stilene elektronisk hvorefter læreren retter dem, og eleverne får stilene tilbage ofte med både rettelser, kommentarer og karakter. Bligaard Christoffersen (2016, s. 74-78) beskriver bl.a. hvordan måden man gennem tiden har afleveret stile på, har ændret sig. Først skrev man stilen i hånden og afleverede den til sin lærer, fx i en time eller i lærerens dueslag, senere skrev man stilen på computer, printede den ud og afleverede den

til sin lærer, og som det er nu, skriver elever oftest stilen på computer, sender den elektronisk til læreren, fx via programmet Lectio, for så senere at kunne se lærerens rettelser via Lectio.

De tre professorer i dansk Paul Diderichsen (1968), Ole Tøgeby (1996) og Erik Hansen (2001) betegner stilen som opgavetype som kunstig og unyttig, bl.a. på grund af opgavetypen, modtagerrelationen, stilens manglende funktion og det sprog lærerne ofte forventer i stilen. Diderichsen beskriver allerede i 1968 stilen som unaturlig:

For noget mindre "naturligt" end at skrive danske stile om almene emner og "rette" dem efter grammatikken kan man ikke tænke sig. Disse samlinger af banale refleksioner med korrekt anbragte kommaer udløser som regel intet i den skrivende, de indeholder ingen meddelelse til nogen bestemt og savner enhver tilknytning til sprogets naturlige funktioner. De har hjemme i den klassiske tradition som eksercitier i en bestemt traditionsbundet kunst og får først mening når de bevidst anvendes til indøvelse af de retoriske regler og kunstgreb der gælder for epistlen eller det moralfilosofiske essay.

(Diderichsen, 1968, s. 204)

Hansen betragter selve prøveformen, og han beskriver den som et opstillet forsøg hvor eleverne som forsøgsdyr bliver spærret inde:

Hvad er der så galt? Det er for det første selve prøveformen. Eleverne bliver ved terminsprøver og ved eksamen spærret inde i skolens fest- eller gymnastiksal og skal så under streng bevogtning i løbet af seks timer præstere et intelligent kulturessay i et varieret, præcist og korrekt sprog. Betingelser som ikke engang dansklærere ville acceptere at arbejde under. For det andet er der emnerne. Oplægget er et hæfte, i år på 24 sider, med tekster og billeder, som der skal skrives om.

Tekstsammenstillingerne er i reglen gode og opfindsomme, og de bærer præg af at være noget, opgavekommissionens medlemmer interesserer sig for. Det betyder, at det meget tit drejer sig om problemer, som var aktuelle, da elevernes forældre gik i gymnasiet.

(Hansen, 2001, s. 221)

3.8.2 Stilen gennem tiden

Gennem tiden har der i Danmark været og er stadig forskellige opfattelser af stilen som genre og af hvordan sproget i den bør være, og jeg vil i det følgende præsentere en kortfattet gennemgang af stilens udvikling i Danmark. Gennemgangen bygger primært på Diderichsen (1968), Togeby (1986 og 1996), Hansen (2001) og Krogh et al. (2014 og 2016). Også i Danmark har imitation spillet en stor rolle i skolen når det kommer til skriftlig fremstilling. Diderichsen bruger i kapitlet "Fremstillingskunst og praktisk sprogfærdighed" overskriften "Imitation og retorik" og nævner i citatet imitationens rolle i hele Europa:

Næppe mange vil føle sympati for en sprogopdragelse under denne devise. Og dog har det gennem det meste af den europæiske dannelseshistorie været forudsætningen for al højere undervisning og for skribenternes eget arbejde med stilen, at man ikke opnår herredømme over sproget uden ved at efterligne klassiske mønstre og overholde de simple regler for fremstillingens klarhed og kraft som er kernen i den traditionelle retorik.

(Diderichsen 1968, s. 192)

I en af de første lærebøger i dansk, Rahbeks "Om den danske Stil" fra 1802 (se Diderichsen 1968), er der omhyggelige regler for hvilke troper og figurer man kan bruge, og alle reglerne illustreres med eksempler fra det 18. århundredes litteratur. Bogen udkom sammen med en læsebog og en eksempelsamling med litteratur fra det 18. og begyndelsen af det 19. århundrede og samtidig med en grammatikbog. På samme måde som i Italien herskede der en holdning om at godt sprog hang sammen med litteraturen og den måde de store forfattere formulerede sig på, og det at skrive blev ofte betragtet som en form for imitation af forfatterens sprog. Diderichsen nævner desuden at det, selv om der eksisterede lærebøger, var op til den enkelte lærer hvad han/hun ville lægge vægt på i undervisningen. I 1800-tallet så man to forskellige holdninger til skriftlig fremstilling. Den ene ses i en lærebog af Borgen, "Vejledning til Affattelse af Udarbejdelser i Modersmaalet" fra 1840 (se Diderichsen 1968), hvor der er fokus på udenadslære, udfyldningsøvelser og grundige beskrivelser af hvordan man skal inddele og disponere det man skriver. Det var en tilgang med

fokus på at lære eleverne om form og teknik når de skulle skrive. Den anden holdning så man hos Martin Hammerich, der i mange år var rektor på Borgerdydskolen på Christianshavn og medlem af flere kommissioner. Han kritiserede lærebogens metode og mente den hindrede en i at tænke selv og udtrykke sig frit fordi eleverne lærte floskler udenad og skrev efter skemaer. Han sammenlignede i et skoleprogram fra 1852 bogen med en kokebog og påpegede at man ikke kan lave skriftlige fremstillinger efter en kokebog: "Man kan ikke "gaae til Udarbeidelser ligesom til Madlavning efter en Kogebog for smaa Huusholdninger."" (Diderichsen, 1968, s. 197). Hammerich kom fra en mere humanistisk tradition og lagde vægt på at eleverne skulle skrive på en mere personlig måde, og at de skulle lære at skrive så de kunne henvende sig til en bred gruppe af modtagere og ikke kun en begrænset skare. Både Hammerich og J.P. Mynster, der sad i direktionen for de lærde skoler, kritiserede opgaveformuleringerne til eksamen bl.a. fordi der ikke var nogen sammenhæng mellem opgaveformuleringen og det eleverne havde lært gennem skoleåret, og fordi opgaveformuleringen ikke vakte skrivelyst. Mynster skrev således om opgaveformuleringerne:

Ved at læse de fra Skolerne indsendte danske Udarbeidelser, forfærdedes jeg næsten ved at see, hvor forkeerte Opgaver der bleve Diciplene forelagte, og i hvilken svulstig og i hver Henseende ureen Stil de vænnedes til at indklæde deres trivielle Tanker, saa at disse Øvelser syntes mere at maatte bidrage til for stedse at fordærve end at uddanne Disciplenes skriftlige Foredrag. [...] men naar man seer hvilke Opgaver Professorerne fremsætte ved Prøverne, kan man deraf slutte, hvad man tør vente af Adjuncter ved Skolerne.

(citeret efter Diderichsen, 1968, s. 194)

De to tilgange blev aldrig forenet i en pædagogisk metode, og Diderichsen hævder at det eneste der er tilbage fra de gamle lærebøger, er holdningen om at man altid bør skrive en indledning og en afslutning. Diderichsens påpeger at man i gymnasieelevernes stile nemt kan få øje på indflydelse fra avissprog, håndbøger og lærebøger, og han beskriver, som det fremgår af citatet i [3.8.1](#), stilene som "banale refleksioner med korrekt anbragte kommaer" som han ikke mener indeholder nogen meddelelse til en bestemt modtager, udløser nogen skriveglæde hos den der

skriver, eller har nogen tilknytning til sprogets naturlige funktioner. Diderichsens bog er fra 1968, men også i nyere tid kritiseres stilen som opgave.

Hansen nævner i sin kronik fra 1989 (se Hansen, 2001) også litteraturen i forhold til skrivning af stile og påpeger at litteraturens sprog er et helt andet sprog end menneskers brugssprog, og at man derfor ikke lærer at skrive godt ved at læse litteratur. Han mener den danske stil er uden formål fordi eleverne ikke kan bruge den måde at skrive på uden for gymnasiet. Både på højere uddannelsessteder og arbejdspladser påpeger både Hansen og Togeby at man ofte er nødt til at lære de unge at skrive fordi de ikke har udviklet deres skrivefærdigheder siden folkeskolen. Hvis man ville lære eleverne at skrive godt, mener Hansen man bør ændre både undervisningen og arbejdsformen. I undervisningen bør man fokusere mere på modersmålet hvor man så skulle undervise i forskelle i modersmålet som fx egnsbestemte forskelle, generationsbestemte forskelle og socialt bestemte forskelle. Eleverne skulle lære om forskellige genrer inden for modersmålet som fx kancellisprog, reklamesprog, avissprog osv. De skulle lære at skrive på forskellige måder som fx *personligt* i forhold til *upersonligt* og *kreativt* i forhold til *restriktivt*. Endelig skulle selve arbejdsformen ændres i forhold til det at skrive så der kunne komme fokus på at det at skrive er en proces hvor man ikke skriver en opgave i første forsøg, men skriver om flere gange og måske får andre til at gennemlæse og kommentere det man har skrevet, inden man skriver det endelige udkast. I 1991 udkom Undervisningsministeriets rapport om skriftlig fremstilling i dansk på alle uddannelsesstrin, "Skriftlig fremstilling. Kvalitet i uddannelse og undervisning", udarbejdet af et udvalg nedsat af Undervisningsministeriet. Rapporten kan ses som et forsøg på at belyse og ændre de problemer der er med både skriveundervisningen, prøveformerne og opgaveformuleringer.

I forbindelse med gymnasiereformen i 2005 indførte man genrekrav i gymnasiet hvor eleverne skal skrive inden for en af de tre genrer litterær artikel, kronik og essay. Man begynder desuden at operere med *en intenderet modtager*, der beskrives som den litterært og almenkulturelt interesserede læser som skal kunne følge fremstillingen uden kendskab til materialet. Disse ændringer blev indført fordi censorerne i flere år havde peget på at der var store problemer med elevernes besvarelser til den skriftlige eksamen. I en censorvejledning fra 2008 ("Censorvejledning Referat af møder for censorer i skriftlig dansk på stx") beskrives det hvorfor

man har indført genrekravene, og man kan læse følgende beskrivelse af den danske stil før indførelsen af genrekravene:

Det var opfattelsen i den vejledende kommission, at den danske stil i uhensigtsmæssig høj grad havde udviklet sig til en "skolegenre"; en opgaveform med kun meget indirekte relationer til skrevne tekster uden for skolen og med en uklar kommunikationssituation, det kunne være svært for eleverne at håndtere. (s. 2).

I den nyeste censorvejledning fra 2011 nævnes det at eleverne skal skrive i en af de tre autentiske genrer, bl.a. for at "fjerne så mange elementer af "kunstighed" og inautenticitet fra prøveformen som det er muligt, når det nu engang er en prøve, der er tale om." (s. 4). På trods af denne ændring peger nyere censorrapporter dog stadig på problemer med elevernes skriftlige niveau:

Det at kunne formulere korrekte og forståelige sætninger er essentielt i dansk stil, og det er svært at forstå at man kan gå gennem 3 års gymnasietid uden at lære at sætte sætninger ordentligt sammen. Måske får de hjælp til daglig, hvem ved? (citater fra Censorrapporten 2015)

Det kan måske hænge sammen med det fokus flere af lærerne har, og det formål de mener der er med skriveundervisningen. Krogh et al. (2014) belyser hvordan flere af de deltagende lærere i skriveprojektet næsten udelukkende begrundede strategien bag det skriftlige arbejde eleverne skal lave, med folkeskolens afgangsprøve:

Det var et dominerende træk i mine observationer på Østskolen at lærerne begrundede det skriftlige arbejde strategisk, med henvisning til afgangsprøver og prøvekrav. Det viste sig også i de skriftlige opgavegenrer hvor eleverne i alle fag trænede prøverelevant skrivning. Det er selvfølgelig både forventeligt og rimeligt i folkeskolens afgangsåret at der er stor opmærksomhed på den afsluttende prøve, men ikke desto mindre blev det for mig som observatør påfaldende i hvor høj grad den

stærke værdsætning af eksamensformål ekskluderede eller usynliggjorde andre mulige faglige formål med at bruge skrift

(Krogh et al., 2014, s. 71)

Det samme kan Smedegaard (2016) bl.a. konkludere i sin ph.d.-afhandling om genrer i gymnasiet hvor et af hendes studier viser at eksamensforberedende opgaver er dominerende for undervisningen i skriftlighed gennem hele gymnasiet. En konsekvens af det kan være det der nævnes i Undervisningsministeriets førnævnte rapport om skriftlig fremstilling: "Man lærer at skrive eksamensopgaver i stedet for at lære at skrive." (1991, s. 57). Flere af deltagerne i Krogh og Sonne Jakobsens projekt om skrivning i gymnasiet (2016) giver også udtryk for at de har svært ved at skrive på grund af genrerne fordi genrekravene hæmmer dem i at skrive frit. Anke Piekut (2012) konkluderer i sin ph.d.-afhandling om genreskrivning i dansk i gymnasiet også at genreskrivning er en udfordring for eleverne, og det kan skyldes, hvilket både hun og Smedegaard (2016) påpeger, at genrebeskrivelserne er uklare.

Flere af de nævnte forskere har tidligere peget på konsekvenserne af elevernes dårlige skriftlige niveau: Både de videregående uddannelser og arbejdspladserne må oprette kurser og starte forfra med at lære eleverne at skrive. På universiteterne betragter man skriftlig fremstilling som noget eleverne allerede bør kunne og har lært i gymnasiet. Da dette imidlertid ikke altid er tilfældet, oprettede man, inspireret af skrivecentre ved amerikanske universiteter, i starten af 90'erne Akademisk Skrivecenter på Københavns Universitet for bl.a. at lære de studerende at skrive bedre. Centret lukkede imidlertid i 2011 på grund af nedskæringer. Som det nævnes i "Tænk tanken om sprog – anbefalinger til at styrke sprog i gymnasiet" (2016) udgivet af Gymnasieskolernes Lærerforening, klages der også i dag ofte over gymnasieelevernes dårlige sprogkundskaber. Både fra gymnasiets og universitetets side bliver der klaget over elevernes niveau – begge steder forventer man et højere niveau, men mener ikke man selv skal løfte opgaven:

Det, der fylder mest i den offentlige debat, er meldinger fra universitetslærere, som klager over elevernes manglende sproglige færdigheder, herunder især korrekt beherskelse af dansk morfologi og syntaks, og meldingerne fra gymnasielærere, som

beklager, at elevernes sproglige basisviden fra folkeskolen er for ringe. På begge uddannelsesniveauer påpeger man, at man ikke mener, at det er opgaven at bibringe eleverne de grundlæggende færdigheder, og at der heller ikke er resurser til det. (Tænketanken om sprog – anbefalinger til at styrke sprog i gymnasiet, 2016, s. 38)

3.9 Forskning i danske stile

Jeg vil i dette afsnit indlede med at beskrive de forventede karakteristika i de danske stile. Det vil jeg gøre ud fra en række dokumenter om skriftlig fremstilling som jeg vil præsentere nærmere i [3.9.1](#). Efter det følger, primært ud fra Togeby (1996) og Krogh et al. (2014), en gennemgang af karakteristiske træk i danske stile, hvoraf nogle hænger sammen med modtagerrelationen ([3.9.2](#)), andre med lærernes rettelser ([3.9.3](#)) eller med andre træk ([3.9.4](#)). Sidst i afsnittet vil jeg opsummere de forskellige karakteristika.

3.9.1 Forventede karakteristika i stilene

I dette afsnit vil jeg skabe et overblik over hvilke træk man fra gymnasiets side forventer i elevernes stile. Det vil jeg gøre ved at lave en sammenfatning af hvad følgende dokumenter, der alle i mere eller mindre grad handler om skriftlig fremstilling i gymnasiet, nævner om skriftlig fremstilling: "Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen"¹⁸ (også kaldet stx-bekendtgørelsen eller gymnasiebekendtgørelsen), "Bilag 4"¹⁹ (til bekendtgørelsen som handler om elevernes studieforberevende skrivekompetencer), "Bilag 15"²⁰ (til bekendtgørelsen som handler om faget dansk på stx), "Skriftlig dansk på stx – vejledning for lærere og censorer"²¹ (også kaldet Censorvejledningen) og "Vejledning / Råd og vink Stx-bekendtgørelsen Dansk A"²². Inden for skoleområdet er der bl.a. følgende dokumenter der beskriver mål for og krav til eleverne i folkeskolens sidste trin: "Vejledning til folkeskolen prøver i faget dansk – 9 klasse"²³ og "Dansk.

¹⁸ Hentet her: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=152507> den 1/5 2017.

¹⁹ Hentet her: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=152507#Bil4> den 1/5 2017.

²⁰ Hentet her: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=152507#Bil15> den 1/5 2017.

²¹ Hentet her: <http://www.emu.dk/sites/default/files/SkriftligdanskpAAstxvejledning.pdf> den 1/5 2017.

²² Hentet her: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/gym/pdf10/vejledninger-til-laereplaner/stx/100622-vejled-dansk-stx.pdf?la=da> den 1/5 2017.

²³ Hentet her: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/afholdelse/-/media/62e2161662cd48d994c6a074299af49a.ashx> den 1/5 2017.

Fagformål for faget dansk²⁴. Mange af kravene i skolen minder om dem i gymnasiet med bl.a. fokus på korrekt og varieret sprog, sammenhæng, beherskelse af genrer og sprog der passer til genre og situation og er tilpasset en målgruppe. I denne gennemgang vil jeg derfor fokusere på gymnasiedokumenterne da gymnasiet ofte er en naturlig videreførelse af skolen.

Alle dokumenterne beskriver hvad eleverne skal kunne skriftligt inden for fire områder: *sprog, opbygning, modtager og genre*.

- sprog
 - eleverne skal skrive korrekt (dvs. uden stavefejl og tegnsætningsfejl)
 - eleverne skal udtrykke sig klart og velformuleret
 - eleverne skal skrive med en overbevisende, personlig og vedkommende stemme
 - eleverne skal skrive varieret og sammenhængende
 - eleverne skal bruge et sprog der passer til genre og modtager.
- opbygning
 - eleverne skal vise overblik over struktur og progression
 - der skal være et gennemgående fokus
 - der skal være en disposition der passer til genren
 - der skal være glidende, logiske overgange mellem de enkelte afsnit
 - eleverne skal skrive sammenhængende.
- modtager
 - eleverne skal være bevidste om formidlingssituationen
 - eleverne skal skrive til en konkret modtager
 - modtageren skal kunne følge fremstillingen uden kendskab til materialet bag
 - eleverne skal skrive i en form der appellerer til læseren (uden at udtrykke sig indforstået)
 - eleverne skal fastholde læseren
 - der skal være et fokus der leder læseren gennem teksten uden at miste overblik.
- genre
 - eleverne skal vise bevidsthed om den genre de skriver inden for.

²⁴ Hentet her: <http://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20-%20januar%202016.pdf> den 1/5 2017.

Punkterne under de fire områder sprog, opbygning, modtager og genre hænger sammen. Sproget skal passe til genre og modtager, og det skal vise glidende overgang mellem afsnittene i opbygningen. Opbygningen skal passe til genre, og den skal kunne lede modtager gennem teksten. Lærernes rettelser viser også hvilke karakteristika de forventer at finde i stilene, og her har lærerne oftest fokus på genrer, stavfejl og tegnsætning. Jeg vil beskrive lærernes rettelser i [3.9.3](#).

To af forslagene til arbejdsområder i "Vejledning / Råd og vink Stx-bekendtgørelsen Dansk A" kunne med fordel fremhæves eller gøres til et krav. Under området sprog fremgår det at eleverne, når de skriver, skal bruge et sprog der passer til genre og modtager, men i "Vejledning / Råd og vink Stx-bekendtgørelsen Dansk A" er arbejdet med at lære eleverne at skelne mellem personlig stil, høj stil og lav stil blot et forslag til hvad man kan arbejde med. Under området opbygning fremgår det at eleverne skal skrive sammenhængende, og der skal være glidende, logiske overgange mellem de enkelte afsnit, men på samme måde som før er arbejdet med kohæsjon og kohærens i "Vejledning / Råd og vink Stx-bekendtgørelsen Dansk A" kun nævnt som et forslag til hvad man kan tage udgangspunkt i.

3.9.2 Modtagerrelation

Både i Danmark og i Italien er modtageren af stilene læreren. I de danske skoler og gymnasier har man censur i forbindelse med afsluttende eksamen, men i Danmark er en stor del af primært den interne censur på skriftlige opgaver i forbindelse med afsluttende eksamener blevet afskaffet på Humaniora på Københavns Universitet på grund af nedskæringer. Togeby (1996) bemærker at man tydeligt kan se at læreren som modtager er til stede i stilene. Han bemærker at de danske elever tager forbehold ved at misbruge anførselstegn, forstået på den måde at de stort set bruger anførselstegn for at markere forbehold i hver anden linje (s. 23). Togeby mener det er en måde at dække sig ind og fralægge sig ansvar på som måske ikke ville være der hvis der var tale om en opgave som lagde op til en eftersnak. Togeby kommenterer ligeledes meddelelsessituationen og modtagerrollen:

I alle andre situationer skriver afsenderen sin tekst fordi modtageren enten ikke ved eller kender til det der meddeles, eller har en opfattelse af sagen som bør korrigeres. Men i danske stile har læserne alle de oplysninger som afsenderne kan meddele – de

står jo i teksthæftet. Og læserne har ikke nogen som helst interesse i at få oplysninger, og stilskriverne ved det.

(Togeby, 1996, s. 55)

Han betragter stilen som en kunstig situation hvor eleverne skal lade som om de ikke kender modtageren, og at modtageren ikke ved noget om det der skal meddeles.

Et andet eksempel på læreren som modtager af de danske stile er det Hansen kalder *ping- og pampersprog*, som også er titlen på hans bog fra 1986. Ping- og pampersprog dækker over alt for kompliceret sprog, kancellistil og klicheer, som Hansen er modstander af, bl.a. fordi det gør sproget stift og vanskeligt. Meget kan dog tyde på at eleverne ofte ser ping- og pampersprog som et forbillede eller måske tror det er noget lærerne godt kan lide. I den førnævnte rapport om skriftlig fremstilling i dansk kommer udvalget med et forslag om at man i uddannelserne kan bruge talesproget som et forbillede, og de begrundet det bl.a. således:

Én arbejdsform kunne være, at en elev, der skulle skrive noget, først prøvede at tale frit til båndoptageren, eventuelt med en nedskreven disposition i hånden, for derpå at lave en udskrift og bearbejde den til et skriftligt produkt. Det ønskede skriftlige produkt kan f.eks. være et manuskript til mundtligt oplæg – så ville man undgå, at det blev præget af skriftsprogets ”ping- og pamper”-uvaner.

(Undervisningsministeriet, 1991, s. 51)

Hansen giver også udtryk for at eleverne i stilene både holdningsmæssigt og sprogligt forsøger at skrive som de tror lærerne ønsker det, når han betegner stilen som ”en øvelse i holdningsmæssig og sproglig forstilling” (2001, s. 225). Dette minder om den observation Skytte et al. gjorde i projektet ”Mr. Bean på dansk og italiensk” (Skytte et al., 1999), som jeg beskrev i indledningen, hvor de italienske argumentative tekster ofte var autoritative, og man fik indtryk af at informanterne påtog sig en anden holdning end den de havde, for at behage læseren.

3.9.3 Lærerrettelser

Stavefejl og korrekthed er ofte det der bliver bragt på bane når man diskuterer elevens skriftlige niveau, og man kan få det indtryk at det der er afgørende for at kunne skrive godt, er at være god

til at stave. Det fylder også meget hos lærerne når de retter elevernes stile. Krogh et al. (2014) nævner at lærerne primært har fokus på eksamensgenrerne, og om eleverne skriver inden for dem, og sproglig korrekthed når de retter, og Togeby (1996) nævner at lærerne fokuserer på stavefejl og tegnsætning og slet ikke på stilistik. Det manglende fokus på andet end stavefejl kan hænge sammen med at der ikke er normer der definerer den type "fejl", og at lærerne har svært ved at identificere den type "fejl". (Jeg har sat "fejl" i gåseøjne fordi jeg deler Togeby's opfattelse af at man ikke kan kalde det fejl fordi de ikke strider mod nogen nedskrevne regler). Jeg vil komme nærmere ind på dette i [3.9.4](#). Der er retskrivningsregler som lærerne kan rette sig efter når de retter stavefejl, men man kan ikke på samme måde tale om regler for fx disposition, kohærens, ordvalg, variation, struktur og overskuelighed. Som det fremgår af [3.9.1](#), skal eleverne dog ifølge de officielle dokumenter beherske disse områder. Togeby's *stiltræk*, som jeg vil beskrive nærmere i [3.9.4](#), er et forsøg på at hjælpe lærerne med bedre at kunne identificere og rette de stiltræk der ikke er regler for. Både Hansen (2001) og Togeby (1996) påpeger at de ikke mener der slet ikke skal være fokus på korrekthed, men fokus på stavefejl og korrekthed skal ikke være en hæmsko for elevernes skrivning og skrivelyst.

Både i Danmark og i Italien har lærerne ofte forskellige procedurer for *hvordan* de retter. Krogh et al. (2014) beskriver at nogle af lærerne har fokus på skriveprocessen og rettelserne på den måde at eleverne først skal aflevere et førsteudkast som læreren retter, og på baggrund af det skal de skrive et andetudkast og aflevere det til læreren. De fleste lærere retter dog blot elevernes stile én gang. Krogh et al. (2014) nævner at nogle af lærerne bruger et afkrydsningsskema (se bilag 3) fra den ministerielle vejledning til karaktergivning for afgangsprøverne i skriftlig dansk når de retter, og eleven får så både stilen og afkrydsningsskemaet tilbage. Krogh et al. bemærker dog at det er begrænset hvad eleverne får ud af krydser i et skema når der ikke følger uddybninger med om hvordan de kan forbedre de enkelte punkter i skemaet. Et interview med en af eleverne der har fået sin stil tilbage sammen med et retteark, viser også at eleven ikke forstår hvad han kan gøre for at få en bedre karakter (Krogh et al., 2014, s. 81). Ud fra spørgeskemaer og interviews med eleverne og med lærerne kan Krogh et al. (2014) desuden konkludere at flest elever på en skole med fokus på skriveprocessen udtrykker skriveglæde, og at de fleste af eleverne fra de involverede skoler hvor der ikke var det samme fokus på skriveprocessen, giver udtryk for at de skriver stil på samme måde som til eksamen – det vil sige at

de ikke laver et udkast som de så senere forbedrer, men de sætter sig og skriver hele stilen med det samme for derefter at aflevere den (s. 78).

3.9.4 Andre karakteristika

En af de forskere der opstiller karakteristika for danske stile, er Togeby. Togeby's "Stiltræk" (1996) er baseret på analyser af stile fra studentereksamen i perioden 1992-95. I disse stile har han fundet og defineret en række træk som han ikke kalder fejl, men stiltræk. Det er en række træk der er så gennemgående for gymnasiestilene at Togeby mener man kan tale om en særlig form for stilfigurer inden for gymnasiestilene – nemlig *stilestiltræk*. Han bruger som tidligere nævnt ikke termen fejl fordi han både beskriver stiltræk som ikke kan betegnes som ukorrekte fordi de ikke strider mod retskrivningsnormerne, og stiltræk som strider mod retskrivningsnormerne. Et eksempel på et stiltræk der strider mod retskrivningsnormerne, er "hieraki", som ifølge Retskrivningsordbogen staves "hierarki". Et eksempel på et stiltræk der ikke strider mod retskrivningsnormerne, er denne knudrede sætning: "At billedet, fra 1994, er en reklame for tøj, giver Isabella Smith medhold i hendes syn på tendenser i tiden.". Her foreslår Togeby denne omskrivning: "Det taler for at Isabella Smith har ret i sit syn på tendenserne i tiden, at billedet fra 1994 er en reklame for tøj." (Togeby, 1996, s. 44). Togeby beskriver i alt 52 forskellige stiltræk som han inddeler i syv grupper med disse overskrifter:

- Korrekthed i stavningen
- Entydighed i kombinationen af ord til led og sætninger
- Læsevenlighed i brugen af interpunktionstegn
- Sammenhæng (kohærens) i afsenderens udtryk for sine tanker
- Sandhed i tekstens udsagn om sagforholdene
- Relevans i meddelelsen til modtagerne
- Rigtighed i kontakten gennem kanalen (det tekniske og sociale arrangement til kontakt).

Som det fremgår af grupperingen, er de inspireret af Praxt-modellen, som jeg beskrev i [3.2](#). I dette afsnit vil jeg ikke gennemgå alle Togeby's stiltræk, men holde mig til dem der er relevante i forhold til mine data, og det er især de træk som hænger sammen med modtageren. Et af disse træk, *kliché*, betegner Togeby som "en forslidt, ofte metaforisk udtryksmåde eller frase", som han

mener kan opfattes som "et skjult citat fra de voksne" (1996, s. 67). Dette stiltræk mener han eleverne bruger fordi de tror det giver point i stilene. Togeby peger også på at eleverne bruger kompliceret sprog og kancellistil og det træk han kalder *stilbrud*. Stilbrud er når eleverne kommer til at blande to stilistiske valg i samme sætning som fx "Hvis vi skal uddybe dette nærmere ("skære det ud i pap") så læs dette" (Togeby, 1996, s. 68). Som nævnt i [3.9.2](#) betegner Hansen stilen som "en øvelse i holdningsmæssig og sproglig forstilling" (2001, s. 225) – eleverne forsøger altså ofte både at skrive som de tror læreren ønsker det, og at udtrykke de holdninger de tror læreren godt kan lide, og den tendens fornemmer man også tydeligt ud fra Togeby's stiltræk. Her vil jeg også nævne et andet karakteristikon *modtagerhenvendelser*, som Bligaard Christoffersen (2016) nævner i sin ph.d.-afhandling. Det er henvendelser hvor eleverne henvender sig direkte til læreren i stilen. Det kan fx være fordi eleverne er i tvivl om noget der omhandler selve stilen, og de indsætter derfor en kommentar eller et spørgsmål til læreren som fx "[...] tilstræbelse (er dette overhovedet et ord?)[...]" (s. 179). Der er flere andre karakteristika der hænger sammen med læreren som modtager af stilene og med at eleverne er klar over at læreren er modtageren. Et af de træk er det Togeby kalder *præsuppositionsfejl* (Togeby, 1996, s. 55), hvor eleverne forudsætter læserens kendskab til en oplysning. Her nævner Togeby som eksempel formuleringen "I starten af teksten hører man beretningen om, at verden dengang kun bestod af to mænd, og den ene af mændene kunne føde", hvor eleven forudsætter at modtageren ved hvilken tidsperiode ordet "dengang" relaterer til. Et andet træk er *forbehold*, som jeg nævnte i [3.9.2](#), hvor eleverne ofte tager forbehold vha. anførselstegn. Også Togeby's træk *irrelevante oplysninger* hænger sammen med at læreren er modtager af stilene. Togeby definerer irrelevante oplysninger som "ikke nødvendig for forståelsen af en senere konklusion i modtagernes interesse" (s. 89). Det er irrelevante oplysninger som eleverne skriver – oftest fordi det kan være svært for eleverne at vide hvor meget de skal antage at modtageren ved eller ikke ved om det emne de skriver om. Trækket *tomgang* hænger især sammen med stilen som genre. Det dækker over gentagelser hvor eleverne vha. formuleringer som "som jeg allerede tidligere har nævnt ovenfor" selv gør opmærksom på at der er tale om en gentagelse, og Togeby mener eleverne sandsynligvis bruger dem for at få stilen til at fylde mere.

3.9.5 Opsummering af karakteristika

Jeg vil her opsummere de karakteristika forskere har peget på i danske stile:

- **Diafasisk usikkerhed** (kompliceret sprog, kancellistil, klicheer og stilbrud)
- **Voksenholdninger** (eleverne giver ikke udtryk for egen holdning, men en holdning de tror læreren kan lide)
- **Modtagerhenvendelser** (direkte henvendelser til læreren)
- **Præsuppositioner** (hvor eleverne forudsætter læserens kendskab til en oplysning)
- **Forbehold** (hvor eleverne udtrykker forbehold ved ofte at sætte ord i citationstegn)
- **Gentagelser** (hvor eleverne selv gør opmærksom på at der er tale om en gentagelse)
- **Irrelevante oplysninger.**

3.10 Italienske stile

I dette afsnit gør jeg rede for den italienske stil som opgavetype, både nu og før i tiden, før jeg i [3.11](#) beskriver karakteristika for de italienske stile. Her kommer jeg både ind på de træk man kan forvente at finde i stilene, og de træk forskere har peget på.

3.10.1 Stilen som opgavetype i Italien

”Il tema” er en skriftlig opgave de italienske elever skriver i skolen og i gymnasiet – svarende til ”stil” eller ”skriftlig fremstilling” i de danske skoler og gymnasier – som deres lærer retter og giver karakter for. Flere italienske forskere forholder sig kritisk til stilen som opgavetype i skoler og gymnasier.

Ruggianos (2011) ph.d.-afhandling om italienske gymnasiestile baserer sig på et korpus der består af stile fra 24 elever – i alt 380 stile – indsamlet i og omkring Messina på Sicilien. Ruggiano analyserer bl.a. ortografi, tegnsætning, kohæsion, kohærens, syntaks, forholdet mellem skrift og tale og lærernes rettelser i stilene, og på baggrund af disse vurderer han stilen som opgavetype. Han anfører at det sprog der bruges, og som lærerne forventer der bruges i stilene, har meget lidt at gøre med virkelig kommunikation, og kalder det ”animale di laboratorio” og ”fantasma” (Ruggiano, 2011, s. 44) – et forsøgsdyr eller et spøgelse som kun *kan* og *skal* eksistere et sted: i stilene. Hans betegnelse af stilen som et forsøgsdyr har paralleller til den måde Hansen betragter selve prøveformen på, som jeg nævnte i [3.8.1](#), hvor Hansen beskriver den som et opstillet forsøg hvor eleverne som forsøgsdyr bliver spærret inde. Ruggiano hævder at stilene hverken har en praktisk eller æstetisk funktion:

Il tema non è, per sua natura, un testo che avrebbe motivo di esistere fuori dalle mura scolastiche, perché non ha nessuna funzione pratica o estetica; non serve a comunicare informazioni a un destinatario che ancora non le conosce, né a suscitare il piacere intellettuale del lettore.

(Stilen er i sin natur ikke en tekst der har eksistensgrundlag uden for skolens mure fordi den ikke har nogen praktisk eller æstetisk funktion; formålet med den er hverken at kommunikere information til en modtager som ikke kender informationen, eller at behage læseren intellektuelt.)

(Ruggiano, 2011, s. 30)

Ruggianos beskrivelse af stilens manglende funktion minder om Diderichsens, Togeby's og Hansens syn på stilen som opgavetype, som jeg nævnte i [3.8.1](#). Ruggiano nævner som et positivt træk at eleverne er gode til at planlægge og opbygge det de skriver. Den samme iagttagelse har forskerne bag projektet "Mr. Bean på dansk og italiensk", der som nævnt i [1.2](#) bemærker at de italienske tekster havde en meget tydeligere argumentativ struktur end de danske med tematisering, argumentation for og imod og konklusion.

Antonella Stefinlongo (2002) har analyseret et korpus bestående af tekster skrevet af universitetsstuderende på et skriveværksted på universitetet i Rom i perioden 1997-1998 samt spørgeskemaer om bl.a. skrivevaner, holdninger til det at skrive og skrivning i skolen i forhold til på universitetet, udfyldt af de samme studerende. Også Stefinlongo har en kritisk holdning til stilen som opgavetype. På basis af sine analyser af både spørgeskemaer og skriveopgaver kan hun se at stilen som opgavetype præger både de studerendes måde at skrive på og deres holdning til det at skrive på negativt. I tråd med Ruggiano går hendes kritik på at stilen ikke har en praktisk funktion, og på det unaturlige afsender- og modtagerforhold der er i opgavetyperen:

La radice dei difetti del tema, infatti, sta soprattutto nella mancanza di una sua effettiva funzione, nella sua inapplicabilità a situazioni concrete, nel suo grado di informatività pressoché nullo dovuto all'artificialità della situazione comunicativa studente-docente.

(Grunden til stilens skavanker skyldes især dens mangel på en konkret funktion, dens uanvendelighed i konkrete situationer, dens næsten totale mangel på informativitet som skyldes den unaturlige kommunikationssituation mellem elev og lærer.)

(Stefinlongo, 2002, s. 113)

Ud fra spørgeskemaerne kan Stefinlongo se at de studerende har så meget fokus på modtageren at de, i stedet for at fokusere på at skrive en udtryksfuld og personlig tekst, fokuserer på om de mon har skrevet en tekst der er for lang, om de er kommet til at gentage sig selv, eller om de keder læseren. Det modtagerfokus kan hænge sammen med at de i skolen er vant til indirekte at skrive til deres lærer som typisk ville rette disse ting. Det skal indskydes at det ikke er dårligt at have fokus på modtageren, tekstlængde og gentagelser når man skriver, men bevidstheden om modtageren skal helst ikke hindre eleverne i skriveprocessen.

3.10.2 Stilen gennem tiden

Gennem tiden har der på samme måde som i Danmark været og er stadig forskellige opfattelser af stilen som genre og af hvordan sproget i den bør være, og jeg vil i det følgende lave en kort gennemgang af stilens udvikling i Italien. Gennemgangen bygger primært på Benedetti og Serianni (2009), Ruggiano (2011), Stefinlongo (2002) og "Lettera a una professoressa" (1967). Den italienske forfatter Edmondo De Amicis beskriver i et af sine værker "Ricordi d'infanzia e di scuola" fra 1928 (se Benedetti og Serianni, 2009) hvordan eleverne i skolen og i gymnasiet blev opfordret til at læse bøger af de store italienske forfattere som Manzoni og Leopardi så de kunne lære at skrive godt. Et godt sprog betød altså at skrive på samme måde som de store italienske forfattere. De fleste italienere talte som nævnt i [3.3](#) ikke italiensk men dialekt, men i skolen blev de aldrig trænet i at skelne mellem forskellige registre som fx akademisk sprog og dialekt, og man forventede de skrev på italiensk. De Amicis beskriver skolen omkring 1850-1860 og frem, men Ruggiano (2011) påpeger at mange af de italienske lærere stadig har den samme holdning til sproget og betragter det som "un oggetto a due facce" (et objekt med to ansigter): På den ene side har man de store forfatteres sprog, som man betragter som det ideelle og som et forbillede, og på den anden side har man det sprog man er vokset op med og taler, og lærerne underviser ikke i registre og andre former for variation. Forfatteren Augusto Monti beretter i sit værk fra 1965, "I miei conti con la scuola. Cronaca scolastica italiana del secolo XX" (se Benedetti og

Serianni, 2009) om en undervisning med fokus på udenadslære, højtlesning og diktater og om at de fejl lærerne retter i elevernes stile, udelukkende er stavfejl.

En vigtig begivenhed var da der i 1962 blev indført obligatorisk skolegang til det fyldte 14. år. Det medførte at skolerne pludselig fik mange nye elever som havde en anden baggrund end man havde været vant til. Der kom mange elever fra landet som var analfabeter og kun talte dialekt, og det var en stor og uoverkommelig opgave for de fleste lærere. Som nævnt i [3.3](#) indførte man i 1861 et nationalsprog (*italiano standard*) som var inspireret af de tre trettenhundredetalsdigtere Dante, Boccaccio og Petrarca, og som der skulle undervises i i de italienske skoler. Dette var et stort problem for de mange analfabeter der ikke havde været i kontakt med det skriftlige sprog. Mange lærere magtede ikke opgaven med at hjælpe eleverne og lod dem ganske enkelt gå om det ene skoleår efter det andet. Den situation og mange læreres forældede syn på undervisning beskrives meget rammende i bogen "Lettera a una professoressa", som udkom i 1967, og som i 1971 udkom på dansk med titlen "Brev til en lærerinde".

"Lettera a una professoressa" er skrevet af otte elever på en lille skole på landet, Scuola di Barbiana, nær Firenze under vejledning af deres lærer, don Lorenzo Milani. Det var en skole hvor der gik fattige børn fra landet, og hvor de riges børn der dumpede i skolen i byen, blev sendt hen. "Brevet" er skrevet til en lærer på skolen i byen, men tilegnet forældrene til de fattige børn som et manifest så de kunne slå sig sammen om at klage. I brevet rejses kritik af skolen i byen, som prioriterer de rige familiers børn, og hvor man fokuserer på udenadslære, ikke inddrager eleverne og lader dem udtrykke egne holdninger, men mener undervisning består i at lytte til det læreren siger. I det følgende eksempel beskrives eleven Pierino og det sprog han taler, og den viden han har om verden, som et produkt af skolen i byen. Pierino er søn af lægen i byen og tilhører dermed den klasse eleverne fra Scuola di Barbiana i et skema (Lettera a una professoressa, s. 52) betegner som "super":

Pierino fortunato perchè sa parlare. Disgraziato perchè parla troppo. Lui che non ha nulla d'importante da dire. Lui che ripete solo cose lette sui libri, scritte da un altro come lui. Lui chiuso in un gruppetto raffinato. Tagliato fuori dalla storia e dalla geografia.

(Lille Peter er heldig fordi han kan tale. Uheldig fordi han taler for meget. Ham der ikke har noget vigtigt at sige. Ham der bare gentager det han har læst i bøgerne skrevet af en som ham. Ham lukket inde i en lille raffineret gruppe. Udelukket fra historien og geografien.)

(Lettera a una professoressa, s. 106)

Lærerne betragter de store italienske forfatteres sprog som idealsproget og inddrager ikke de sproglige registre de fattige elever kan. De underviser ikke eleverne i hvordan man kan skrive en god tekst, og giver dem heller ikke konstruktive rettelser så de kan blive bedre til at skrive. I brevet beskrives også en eksamenssituation hvor en af eleverne fra Scuola di Barbiana skal til eksamen på skolen i byen:

Il tema fu: "Parlano le carrozze ferroviarie". A Barbiana avevo imparato che le regole dello scrivere sono: Aver qualcosa di importante da dire e che sia utile a tutti o a molti. Sapere a chi si scrive. Raccogliere tutto quello che serve. Trovare una logica su cui ordinarlo. Eliminare ogni parola che non serve. Eliminare ogni parola che non usiamo parlando. Non porsi limiti del tempo. [...] Ma davanti a quel tema che me ne facevo delle regole umili e sane dell'arte di tutti i tempi? Se volevo essere onesto dovevo lasciare la pagina in bianco. Oppure criticare il tema e chi me l'aveva dato. Ma avevo quattordici anni e venivo dai monti. Per andare alle magistrali mi ci voleva la licenza. Quel fogliuccio era in mano a cinque o sei persone estranee alla mia vita [...] Mi provai dunque a scrivere come volete voi.

(Opgaven lød: "Togvognene taler". På Barbiana havde jeg lært følgende skriveregler: Man skal have noget vigtigt at sige som kan være nyttigt for alle eller for mange. Man skal vide hvem man skriver til. Man skal samle alt det man har brug for. Man skal finde en logik som man kan fremsætte det efter. Man skal fjerne alle de ord der er overflødige. Man skal fjerne alle de ord vi ikke bruger når vi taler. Man skal ikke stille sig tidsbegrænsninger [...] Men hvad skulle jeg stille op med de beskedne og hæderlige almengyldige regler over for den opgave? Hvis jeg ville være ærlig, burde jeg efterlade papiret blankt. Eller kritisere opgaven, og den der havde formuleret

den. Men jeg var fjorten år gammel og kom fra bjergene. For at komme ind på lærerseminariet havde jeg brug for det eksamensbevis. Det lille stykke papir var i hænderne på fem eller seks personer som ikke kendte mig [...] Jeg forsøgte således at skrive som I ønsker det.)

(s. 21)

Eksemplet viser den kontrast der var mellem de to skoler i forhold til hvad en god opgaveformulering er, og hvad det vil sige at skrive en god tekst. Lærerne på skolen i byen vurderede og bedømte desuden alle eleverne ud fra samme kriterier uden at tage højde for forskelligheder. Undervisningen på skolen i byen stod i stor kontrast til undervisningen på Scuola di Barbiana hvor læreren tog udgangspunkt i det eleverne kunne, hvor man fokuserede på samarbejde både mellem læreren og eleverne og eleverne imellem, og hvor man også lærte eleverne om verden uden for Italien. Skolen i byen kritiseres også for at skabe en ulighed mellem de rige i byen og de fattige på landet, som konstant dumper og må gå det samme skoleår om – ofte adskillige gange. Brevet indeholder et forslag til en reform hvor eleverne fremsætter tre forslag til ændringer af skolen i byen:

- de skal holde op med at lade elever gå om
- de elever som forekommer dem at være idioter, skal de fuldtidsundervise
- de skal stoppe med at give de sløve elever et formål.

Omkring slutningen af anden verdenskrig opstod der i Reggio Emilia en ny pædagogisk filosofi som pædagogen Loris Malaguzzi stod i spidsen for, og som stod i kontrast til skolens hidtidige syn på bl.a. elevens og lærerens rolle i skolen og skolens undervisningsmetoder²⁵. Man begyndte at fokusere på mange af de ting der bl.a. skitseres i "Lettera a una professoressa" som lytning og refleksion, man ønskede at udvikle alle barnets udtryksmuligheder, og man så forskellighed som en værdi. I skolerne begyndte man at inddrage eleverne i undervisningen og fokusere på andre måder at undervise på end blot ved at læreren holdt forelæsning for eleverne, man fokuserede på at eleverne skulle samarbejde i stedet for at konkurrere, og man ønskede at

²⁵ <http://www.reggiochildren.it/identita/reggio-approach/>. Hjemmesiden er besøgt den 17/6 2017.

eleverne skulle være i stand til at udtrykke sig kritisk om det læste i stedet for blot passivt at recitere. Stilen som opgavetype blev et omdiskuteret emne da mange ikke mente den havde noget med virkelig kommunikation at gøre – både fordi det ikke var en genre eleverne kunne bruge uden for skolesammenhæng, og fordi man mente det sprog mange lærere ønskede eleverne skulle bruge når de skrev, var forældet. Stilen blev bl.a. diskuteret i G.I.S.C.E.L. (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica), som i 1973 blev dannet på initiativ af Tullio de Mauro, og som betegner sig selv som ”un intellettuale collettivo” – et intellektuelt samlingspunkt – for sprogforskere og undervisere der er interesserede i sprogvidenskab og undervisning i sprog. I 1975 udarbejdede G.I.S.C.E.L. ”Dieci tesi per un’educazione linguistica democratica”²⁶ (Ti teser om en sproglig og demokratisk undervisning) hvor man diskuterede italienskundervisningen i skolerne og bl.a. fokuserede på talesprogets betydning, og at man også burde fokusere på undervisning i talesprog og ikke kun i skriftsprog som man hidtil primært havde gjort i skolerne. Lo Duca (2010) påpeger at de ti teser desværre ikke førte til nogen større ændringer i skoleundervisningen fordi de fleste lærere fortsatte med at undervise som de plejede. Hun understreger at mange yngre lærere dog var motiverede. De kunne godt se at deres uddannelse ikke havde givet dem tilstrækkelige redskaber til at kunne undervise godt, og de var opsatte på at ændre indhold og metoder i deres undervisning. Det kunne de bl.a. få hjælp til hos lærerforeningen (Associazione dei docenti), GISCEL eller LEND (Lingua E Nuova Didattica), som var en forening for sprogundervisere der blev dannet i 1971²⁷ og stadig eksisterer og er aktiv i dag. Nye lærebøger med en nytænkende tilgang til undervisningen som fx Raffaele Simones ”Libro d’italiano”, der udkom i 1974, var også en hjælp for de lærere der ønskede at gøre op med det tidligere syn på undervisning og undervisningsmetoder.

Kritikken af stilen og skolernes syn på og undervisning i italiensk fortsætter op gennem 80’erne hvor skolerne bl.a. kritiseres for at tillade talesprog i stilene og for ikke at undervise i sprogets forskellige funktioner og hvordan eleverne kan bruge det. I skoleåret 1998-1999 introducerede det italienske undervisningsministerium (Ministero della Pubblica Istruzione) en ny prøveform hvor eleverne der skulle til eksamen i skriftlig italiensk, ud over den traditionelle

²⁶ <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>. Hjemmesiden er besøgt den 17/6 2017.

²⁷ LEND eksisterer stadig, og man kan læse mere om foreningen på hjemmesiden <https://www.lend.it/eu/index.php>. Hjemmesiden er besøgt den 17/4 2018.

stil kunne vælge at skrive en tekstanalyse (analisi del testo), en avisartikel (articolo di giornale) eller et essay (saggio breve). Der kom et nyt fokus på skrivning og eleverne som afsendere og lærerne som modtagere, og mange forlag udgav skrivematerialer hvor eleverne blev instrueret i hvordan de kunne skrive bedre.

Som gennemgangen viser, har der i mange år været kritik af stilen, og der har været fokus på og forsøg på at ændre opgaveformuleringen og lærernes holdning til sproget i den, men nyere forskning i italienske stile viser at det er ting der er svære at ændre. Stefinlongo (2002) lavede i sit studie fx et spørgeskema hvor der bl.a. blev spurgt ind til om det eleverne havde lært om skrivning i skolen, passede til deres behov og til overgangen fra gymnasium til universitet. Her svarede stort set alle de studerende at de ikke havde lært at skrive i skolen, og at det at skrive volder dem store problemer, samt at overgangen fra gymnasium til universitet er svær fordi man på universitetet forventer at de har lært at skrive i skolen. Flere af elevernes svar viste også at skolen, og dermed også eleverne, stadig har den opfattelse af hvad det vil sige at skrive godt, som Edmondo De Amicis nævner:

Le equazioni "scrittura" = "estrinsecazione" dell'io" e "scrittura" = "letteratura" (meglio ancora "poesia") esprimono, evidentemente, un rapporto troppo forte, il retaggio di una cultura secolare che in Italia è stata ancor più condizionante che in altri luoghi. Non dimentichiamo che nel nostro paese, per secoli, *lingua italiana* e *lingua letteraria* sono state considerate espressioni sinonimiche, l'una sostanzialmente equivalente dell'altra.

(Ligningerne "skrivning" = "at give udtryk for jeg'et" og "skrivning" = "litteratur" (endnu bedre, "poesi") udtrykker tydeligt en alt for stærk forbindelse, arven fra en ældgammel kultur, som i Italien har været af endnu større betydning end i andre lande. Vi må ikke glemme at *italiensk sprog* og *litterært sprog* i evindelige tider i vores land har været betragtet som synonyme udtryk, det ene i realiteten ækvivalent med det andet.)

(Stefinlongo, 2002, s. 44)

Det var også tydeligt at det var svært for de studerende at bevæge sig væk fra den måde at skrive på som de havde været vant til med stilen i skolen. Selv om de studerende blev bedt om at skrive fx en objektiv beskrivelse af personer, et referat eller en boganmeldelse, og de havde fået instrukser om at kontrollere kohærens i den tekst de skrev, at have fokus på egen argumentation og at bruge et sprog der var egnet til den genre de skulle skrive i, blev de instrukser ofte ignoreret, og de studerende endte med blot at udtrykke egne holdninger eller følelser på en ustruktureret måde. Flere af de studerende skrev endda "Tema" øverst på papiret som overskrift til skriveopgaven.

I analysen af de italienske stile i [4.6](#) vil jeg vende tilbage til flere af de karakteristika jeg har nævnt her i [3.10.1](#) og [3.10.2](#), for at vise om der er tale om karakteristika der stadig kan ses i italienske stile.

3.11 Forskning i italienske stile

I dette afsnit vil jeg beskrive karakteristika i de italienske stile. Jeg vil indlede med i [3.11.1](#) beskrive det jeg kalder "forventede karakteristika". De forventede karakteristika er de træk det italienske undervisningsministerium i en bekendtgørelse nævner at eleverne skal kunne mestre når de skriver. Dernæst vil jeg gennemgå de karakteristika Ruggiano (2011), Stefinlongo (2002) og Benedetti og Serianni (2009) har bemærket i italienske elevers stile. Nogle af disse træk hænger sammen med modtagerrelationen ([3.11.2](#)), andre hænger sammen med lærernes rettelser ([3.11.3](#)). Både Ruggiano og Stefinlongo peger desuden på en række karakteristika der især kan skyldes indflydelse fra områderne: en forældet skoletradition ([3.11.4](#)), medier ([3.11.5](#)) og talesprog ([3.11.6](#)). Efter jeg har gennemgået de forskellige karakteristika, vil jeg i [3.11.7](#) lave en opsummering af dem. I opsummeringen vil jeg også nævne andre karakteristika Ruggiano og Stefinlongo har bemærket, men som ikke nødvendigvis kommer fra de tre områder.

3.11.1 Forventede karakteristika i stilene

Det italienske *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*, som bl.a. tager sig af undervisning og forskning, har udarbejdet vejledningen "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento in relazione alle attività e agli insegnamenti compresi nei piani

degli studi previsti per il liceo scientifico e la sua opzione delle “scienze applicate”” (s. 324-328)²⁸, der anviser hvad eleverne skal lære i de forskellige fag i gymnasiet. Eleverne skal ved afslutningen af gymnasiet kunne skrive klart og korrekt, de skal kunne variere sproget alt efter hvilken kontekst de skriver i, og hvad formålet med den tekst de skriver, er. De skal kunne fundamentale ting som at resumere og omskrive en given tekst, organisere og motivere en holdning og kunne fremstille og illustrere et historisk, kulturelt eller videnskabeligt fænomen på relevant vis. Eleverne skal beherske områderne ortografi, morfosyntaks og ordforråd. Under beskrivelsen af hvad eleverne skal lære og kunne inden for litteratur, bliver det tilføjet at det at eleverne læser litterære tekster, er med til at udvide deres leksikalske og semantiske viden og gør dem bedre til at tilpasse syntaksen til det de skal skrive, og at tilpasse register og tone – og giver dem en større opmærksomhed på stilistiske virkemidler.

Dokumentet er inddelt i to tidsperioder ”primo biennio” og ”secondo biennio e quinto anno” der præciserer hvad der skal fokuseres på, og hvad eleverne skal lære i gymnasiet. I de første to år er der især fokus på at skrive korrekt og virkningsfuldt og på at eleverne skal kunne reflektere over sproget og træk som morfosyntaktisk kohæsion og logisk-argumentativ kohærens. Det nævnes at et særligt fokusområde er forskelle på skrift, tale og multimedial kommunikation hvor der bl.a. fokuseres på brug af computer. Som nævnt i [2.5](#) skriver de italienske elever dog stile i hånden, og de skriver håndskrevne noter i timerne. Eleverne skal kunne beherske konstruktionen af teksten så der er en sammenhængende tematisk progression med en logisk sammenhæng både inden for de enkelte sætninger og gennem hele teksten med brug af konnektorer (præpositioner, konjunktioner, adverbier og dispositionssignaler). Eleverne skal kunne skrive korte tekster om bundne emner, de skal kunne inddele teksterne i afsnit, kunne resumere, forsyne den tekst de skriver, med en titel, skrive fortolkende omskrivninger, kunne sammenligne og skrive tekster hvor de varierer register og synspunkt.

I de tre sidste år af gymnasiet skal eleverne styrke og udvikle deres sprog, og der vil være fokus på ord der bevæger sig fra særlige sprogområder til dagligdags sproget, og ord der kan have forskellige betydninger alt efter hvor de bruges.

Opsamlende kan det siges at dokumenterne beskriver hvad eleverne skal kunne skriftligt inden for følgende områder: sprog, opbygning og udformning og genre.

²⁸ http://www.e-santoni.org/Linee_guida/secondo_ciclo/licei_Indicazioni_nazionali/Indicazioni_nazionali.pdf. Hjemmesiden er besøgt den 28/6 2017.

- sprog
 - eleverne skal skrive korrekt (dvs. uden stavefejl og tegnsætningsfejl)
 - eleverne skal udtrykke sig klart og velformuleret
 - eleverne skal kunne variere sprog og ordforråd efter hvilken tekstgenre de skriver i.
- opbygning og udformning
 - eleverne skal kunne inddele teksten i afsnit og forsyne den med overskrifter
 - eleverne skal skrive så der er logisk sammenhæng i de enkelte sætninger
 - eleverne skal skrive så der er logisk sammenhæng i hele teksten.
- genre
 - eleverne skal kunne skrive inden for forskellige tekstgenrer.

Massimo Palermo (2017) har bl.a. undersøgt hvordan det digitale aspekt implementeres i skolerne i Italien, og påpeger at det ikke der ser bedre ud end i gymnasierne. Ifølge anbefalinger fra Europa-Parlamentet burde der være langt større fokus på digitaliseringen i skolerne end der i virkeligheden er. Det manglende fokus kan måske, som Palermo påpeger, hænge sammen med at der i de nationale standarder for skolerne er alt for lidt fokus på det digitale. Palermo efterlyser bl.a. at man i skolerne underviser eleverne i at bruge internettet og at bevæge sig i de forskellige medier og lærer eleverne at være kritiske over for kilder på nettet. Han tilføjer at man blandt skolelærere oftest ser to modsatrettede holdninger til digitaliseringen i skolerne – enten betragter lærerne computere som maskiner der forhindrer læringen, eller også omfavner de digitaliseringen og glemmer måske, mener Palermo, at der også er elementer inden for digitaliseringen som man bør forholde sig kritisk til.

3.11.2 Modtagerrelation

I bund og grund er modtageren af stilene, uanset opgaveformuleringen, læreren. Det er ifølge både Ruggianos (2011) og Stefinlongos (2002) forskning og en undersøgelse foretaget af Benedetti og Serianni (2009), hvor de har analyseret et korpus bestående af stile skrevet af elever på første år af "scuola secondaria superiore" som er blevet rettet af forskellige lærere fra gymnasier i hele Italien fra 2000-2007, tydeligt at læreren er modtager når eleverne skriver. I de italienske skoler, gymnasier og på universiteterne har man i mange tilfælde ingen censur. Det er udelukkende læreren der skal bedømme elevernes præstationer både i det daglige og til eksamen. Eleverne er

på den måde "i lærerens lomme" når de skriver, og læreren spiller en vigtig rolle i forhold til elevernes fremtid. Som nævnt i [3.3](#) om diasystemet er der i det hele taget en større distance mellem lærer og elev i Italien end i Danmark, og det skinner tydeligt igennem når eleverne skriver. Ruggiano observerer bl.a. at læreren som modtager af stilen er synlig mellem linjerne i form af præsuppositioner hvor eleverne forudsætter læserens kendskab til en oplysning. Dette minder om Tøgebys træk præsuppositionsfejl, som jeg beskrev i [3.9.4](#).

Læreren er også synlig når eleverne skriver mere eller mindre direkte til læreren med tredjepersonshenvisninger som disse hvor lærerens rettelser er markeret med udstregninger og tilføjelser med fed skrift i det første eksempel:

Infatti Abbiamo cambiato molti ~~professori~~ **insegnanti** anche se con i "nuovi" mi sono trovato abbastanza bene, soprattutto con la professoressa di italiano, **è** una professoressa giovane, di cui stimo molto il ~~suo~~ **metodo** di insegnamento.
(**Fattisk** ~~Har~~ vi haft mange ~~lærere~~ **undervisere** også selv om jeg har haft det ganske godt med de "nye", især vores italiensklærer, ~~hun~~ **er** en ung lærer hos hvem ~~hendes~~ undervisningsmetode jeg virkelig beundrer.)
(Ruggiano, 2011, s. 33)

I professori, a differenza dei miei compagni, mi hanno saputo dare molto. Li ritengo delle persone molto qualificate e preparate, capaci di esporre molto bene le cose che devono spiegare e molto disponibili. [...] Infine credo che alla fine di questo anno scolastico un cartellone con scritto "Grazie proff" a loro non la tolga nessuno [...]
(Lærerne har, i modsætning til mine klassekammerater, været i stand til at give mig meget. Jeg betragter dem som meget kvalificerede og velforberejede personer som kan forklare de ting de skal lære os, rigtig godt, og også meget disponible. [...] Endelig tror jeg ikke der er nogen der her sidst på skoleåret ville fjerne et skilt fra dem hvorpå der stod "Tak lærere" [...])
(Benedetti og Serianni, 2009, s. 87)

Dette minder om modtagerhenvendelserne som jeg nævnte i [3.9.4](#). De italienske elever bruger ofte styrkemarkører som *spesso* (ofte), *certe volte* (nogle gange), *forse* (måske) og konnektorer som *ma anche* (men også) og *soprattutto* (især) (Ruggiano, 2011, s. 32-33) til at tage forbehold og nedtone egen holdning. De prøver at formulere sig på en upersonlig måde fx ved at bruge "apodissi", apodiktiske sætninger²⁹, som *è chiaro che* (det er klart at) og *non ci sono dubbi che* (der er ikke tvivl om at) for at undgå at udstille sig selv, og Ruggiano beskriver også at det er som om eleverne gør alt hvad de kan for at fremstå politisk korrekte. De samme observationer gør Stefinlongo (2002, s. 113), og hun beskriver endvidere hvordan stilene ofte er præget af bl.a. omskrivninger, halvlærde udtryk, halvlitterære udtryk og en moraliserende tone. Gheno bemærker også (jf. fodnote 3) at de italienske elever "falsa il risultato" i stilene – dvs. tilpasser sprog og måske holdning efter hvad de mener læreren sætter pris på. Disse iagttagelser minder om dem jeg nævnte i indledningen, som Skytte et al. gjorde i projektet "Mr. Bean på dansk og italiensk" (1999). De beskrev de tekster de italienske informanter skrev, som autoritative fordi man fik indtryk af at informanten ikke gav udtryk for egen holdning, men påtog sig læserens holdning for at behage ham eller hende. Som nævnt i [3.9.2](#) giver Hansen også udtryk for at de danske elever både holdningsmæssigt og sprogligt forsøger at skrive som de tror lærerne ønsker det.

3.11.3 Lærerrettelser

Benedettis og Seriannis (2009) analyser af lærerrettelser viser at lærerne retter på meget forskellige måder og har meget forskellige holdninger til hvad der er godt sprog i en stil. Nogle lærere retter fx når eleverne starter en sætning med "Ma" (Men), eller når eleven nævner sig selv først i opremsninger som "io e mia nonna" (mig og min bedstemor), selv om der ikke er regler om at det er forkert. De nævner også et eksempel hvor eleverne er blevet bedt om at skrive et brev til en god ven hvor læreren retter udtryk fra talesprog og bandeord. Ruggiano (2011) nævner at stilene er præget af "scivolamento diafasico" – diafasisk usikkerhed. Diafasisk variation er et af de fire parametre for variation af det italienske sprog der beskrives i diasystemet som jeg beskrev i [3.3](#). Den diafasiske usikkerhed har med formalitetsgraden at gøre, og Ruggiano mener den ofte skyldes lærernes rettelse fordi lærerne retter enkelte ord for at skabe en højere formalitetsgrad. Ruggiano nævner også et eksempel der minder om Benedetti og Seriannis, hvor eleverne er blevet

²⁹ Ifølge Politikens Store Fremmedordbog fra 2003 defineres *apodiktisk* som "uimodsigelig" og "ubestridelig".

bedt om at skrive et essay i en personlig stil, men læreren retter til et mere formelt ordvalg: "Fortunatamente ci sono pochissime **macchine automobili**" (dansk: Heldigvis er der kun få **biler automobiler**) (Ruggiano, 2011, s. 49). Den diafasiske usikkerhed har visse ligheder med Tøgebys stiltræk kliché, som jeg beskrev i [3.9.4](#). Ruggiano bemærker at lærerne ofte kun har fokus på ortografi, morfologi og leksikon når de retter, og de glemmer at se på det diafasiske aspekt. Tendensen til at rette til et højere stilleje mener Ruggiano hænger sammen med den tradition der har været og mange steder stadig er, inden for den italienske skole hvor man fokuserede udelukkende på undervisning i skriftsprog, og hvor man så det De Mauro karakteriserede som "parlare come un libro stampato" (at tale som en trykt bog) (Strudsholm, 2009, s. 445), som et ideal. Ifølge Ruggiano finder eleverne hurtigt ud af at formålet med stilene ikke er at lære deres tanker og holdninger at kende, men "uno strumento per valutare la loro capacità di mettere in fila una serie di frasi coerenti" (Ruggiano, 2011, s. 36) – et redskab til at måle om eleverne er i stand til at sætte en række sammenhængende sætninger sammen efter hinanden.

3.11.4 Indflydelse fra en forældet skoletradition

Nogle af disse træk har med lærerens rolle som modtager at gøre, og de er allerede nævnt i [3.11.2](#). Indflydelsen fra skolen ses også i den overordnede måde eleverne opfatter det at skrive på, som nævnt sidst i [3.10.2](#). De opfatter det at skrive som at skulle give udtryk for egne følelser og tanker, og det de skriver, ender ofte som en opremsning af deres egne følelser uden nogen form for struktur med inddeling i kapitler, ændring af skriftstørrelse, overskrifter eller lignende. Der bliver skrevet på hele papiret fra start til slut uden margen, og Ruggiano betegner det som "una chiara aversione per lo spazio bianco" (2011, s. 55) – en modvilje over for det blanke papir. Eleverne har, ofte påvirket af skolen, også en særlig opfattelse af hvordan sproget skal være i stilene, og opfatter det at skrive som at skulle skrive litteratur eller endda poesi og bruger en særlig høj stil som de dog ikke mestrer. Sproget bliver præget af diafasiske usikkerhed. Opfattelsen af sprog = litteratur kan også være grunden til at eleverne bruger mange stereotype narrative udtryk som "Era una fredda sera di novembre" svarende til det danske "Det var en mørk og stormfuld nat" og "C'era una volta, in un paesino" svarende til det danske "Der var engang...".

3.11.5 Indflydelse fra medier

Både Ruggiano og Stefinlongo bemærker at der i stilene er en indflydelse fra medier – især dameblade og ugeaviser samt fjernsyn, radio og internetkommunikation. Denne indflydelse ses

både i form af et særligt ordvalg – en form for modeord – som via medierne er blevet udbredt blandt unge, og en særlig måde at opbygge sætningerne på. Stefinlongo nævner som eksempler ord som "mito" (e diventata mito (sic!)/hun er blevet ikonisk), "pazzesco" (una cosa pazzesca/en vild ting) og "totale" (un casino totale/totalt kaos), som de studerende har hørt i medierne og derefter selv er begyndt at anvende. Ofte er det også ord med en dramatiserende effekt som "sanguinoso" (sanguinoso conflitto/blodig konflikt), "terribile" (terribile tragedia/forfærdelig tragedie) og "terrificante" (la terrificante notizia/den frygtindgydende nyhed). De studerende anvender ofte en opremsende nominalstil for at opnå en dramatisk effekt:

50.000 persone senza casa, 2000 miliardi di danni sono gli ultimi dati statistici relativi al terremoto avvenuto al confine umbro-marchigiano il giorno 26 settembre 1997 [...].

(50.000 personer uden hjem, 2000 milliarder skader er de seneste statistiske data om jordskælvet ved grænsen mellem Umbrien og Le Marche den 26. september 1997 [...].)

(Stefinlongo, 2002, s. 115)

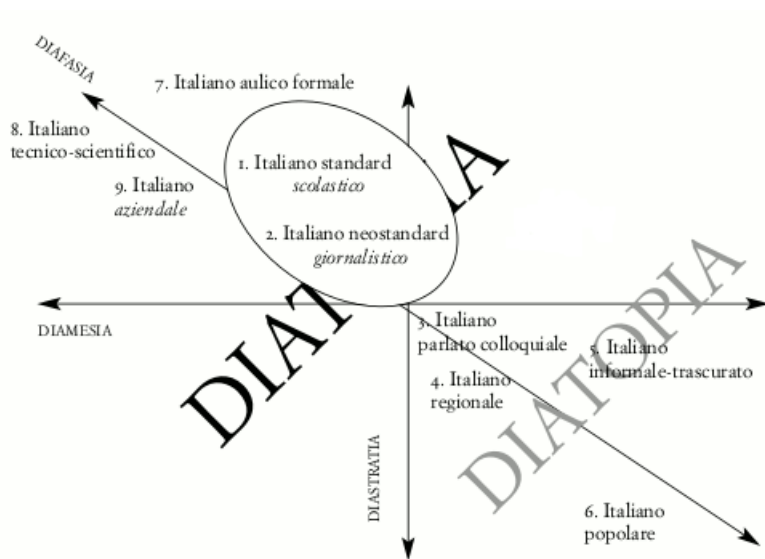
3.11.6 Indflydelse fra talesprog

Ruggiano og Stefinlongo påpeger begge at sproget i elevernes stile er præget af talesprog, eller det Ruggiano kalder "scivolamento diamesico" – diamesisk usikkerhed. Diamesisk variation er også en af de fire dimensioner af det italienske sprog der beskrives i diasystemet, og som jeg beskrev i [3.3](#). Den diamesiske variation har med kommunikationskanalen at gøre og aspektet skrift over for tale. Ruggiano mener eleverne har problemer med at skelne mellem skriftsprog og talesprog, og det mener han skyldes at man, selv efter "I dieci tesi", stadig ikke har fokus nok på talesprog i de italienske skoler så eleverne kan blive bedre til at genkende det og dermed skelne. Indflydelsen fra talesprog mener Stefinlongo ses bl.a. i ordvalget hvor eleverne anvender uformelt talesprog:

"Bangkok è un casino totale, dieci volte Istanbul" ("Bangkok er det vildeste kaos, ti gange Istanbul") (Stefinlongo, 2002, s. 116). Hun mener også den ses i den måde eleverne binder sætninger sammen på, hvor der ofte anvendes konnektorer der er typiske for talesprog som fx "e" (og), "ma" (men), "così" (sådan), "cioè" (altså) og "allora" (så) (Stefinlongo, 2002, s. 117). Det skal her tilføjes at der kan være forskellige opfattelser af om denne usikkerhed er diamesisk eller diafasisk. Skafter

Jensen (2014) skitserer i sin artikel at skrift er skrift, og tale er tale, og hun påpeger at skrift, lige såvel som tale, kan være både formelt og uformelt. At elever fx skriver bandeord eller slang i en stil, gør det ikke til talesprog – der er snarere tale om en usikkerhed der vedrører registervalg – altså en diafasisk usikkerhed.

Selv om Ruggiano nævner der er eksempler på diamesisk usikkerhed i stilene, betragter han dog stilene som en varietet der hænger sammen med den diafasiske dimension. Han betegner sproget i stilene som en særlig varietet eleverne kun bruger i én specifik situation – en stil – og som han mener er sammensat af alle de forskellige registre på den diafasiske akse. Antonelli (2016) beskriver også det han kalder *italiano standard scolastico* (standard skoleitaliensk) som en diafasisk varietet. Antonelli ændrer desuden lidt i Berrutos model af diasystemet (figur 7) og tilføjer bl.a. *italiano standard scolastico* (standard skoleitaliensk) til modellen, som det ses i figur 11:



Figur 11 (Antonelli, 2016, s. 7)

I Antonellis model er sproget i skolen (Italiano standard *scolastico*) en diafasisk varietet nær mere formelle varieteter som *italiano formale aulico* (formelt sprog) og *italiano aziendale* (fagsprog), der begge er varieteter der er præget af høj stil, og hvor der oftest anvendes et meget formelt sprog. Sammenligner man Berrutos og Antonellis modeller af diasystemet (figur 7 og 11), er

sproget i skolen (Italiano standard *scolastico*) sat ind det sted i diasystemet hvor Berruto havde varieteten *italiano standard letterario*. Det kunne tyde på at Antonelli ønsker at vise at der er sammenfald mellem det litterære sprog og sproget i skolen.

3.11.7 Opsummering af karakteristika

Jeg vil her opsummere de karakteristika forskere har peget på i de italienske stile. Nogle af de karakteristika jeg nævner her, har jeg ikke nævnt i gennemgangen af indflydelsen fra forældede skoletræk, medier og talesprog. Det skyldes at det ofte kan være svært at afgøre hvor nogle specifikke træk kommer fra. De karakteristiske træk i italienske stile er:

- **Opremsende skrivestil** (ofte nominalstil eller en tendens til at skrive om egne følelser)
- **Manglende struktur** (i form af kapitler, overskrifter og forskellig skriftstørrelse)
- **Diafasisk eller diamesisk usikkerhed** (diafasisk: forsøg på at skabe høj stil med brug af klichéfylde narrative udtryk, formelt register fx med de personlige pronominer *egli, ella, esso* og *essa*. Diamesisk: fx i form af ord fra talesprog og talesprogskonnekteror)
- **Modtagerhenvendelser** (indirekte henvendelser som kan opfattes som allianceskabende)
- **Præsuppositioner** (hvor eleverne forudsætter læserens kendskab til en oplysning)
- **Forbehold** (fx ved hjælp af styrkemarkører som *spesso* (ofte), *certe volte* (nogle gange), *forse* (måske) eller ved at bruge apodiktiske sætninger som *È chiaro che* (Det er klart at) og *non ci sono dubbi che* (der er ikke tvivl om at))
- **Voksenholdninger** (eleverne forsøger både via sprog og holdninger at fremstå på en særlig, ofte politisk korrekt, måde, sandsynligvis for at behage læreren)
- **Modeord** (ofte med dramatiserende effekt)
- **Brug af to- eller treleddede ordpar** – ofte fra samme ordklasse og ofte placeret ved siden af hinanden (fx "è un ragazzo particolarmente fragile e dolce: dal suo sguardo rassegnato e impaurito, trasparente bontà e sensibilità" ("det er en særdeles følsom og skrøbelig dreng: hans opgivende og skræmte blik udstråler godhed og følsomhed"))
- **Gentagelser** (både af ord og sætninger der står tæt på hinanden)
- **Kohærens** (god planlægning og opbygning af det de skriver).

3.12 Opsummering af teorikapitel

Jeg har i teorikapitlet beskrevet og diskuteret en række teorier og begreber som jeg mener er relevante for denne afhandling. Jeg indledte med at diskutere Hjarvards medialektbegreb som flere forskere anvender som betegnelse for sproget på de sociale medier. I [3.2](#) beskrev jeg de dele af Tøgebys pragmatiske analysemodel Praxt som jeg vil anvende når jeg analyserer mine data, og hvor fokus for mit vedkommende vil være på faktorer, krav, komponenter samt aspekterne fortæller og adressat. Jeg beskrev også det italienske diasystem som jeg i analysedelen bl.a. kan bruge til at illustrere hvordan eleverne anvender forskellige varieteter og skifter mellem forskellige varieteter når de skriver på Facebook, og når de skriver stile, og hvad disse varieteter hænger sammen med. I [3.4](#) og [3.5](#) gennemgik jeg den forskning i dansk og italiensk Facebooksprog som jeg har kendskab til. For det danske Facebooksprogs vedkommende er det primært Thode Hougaards (2014) beskrivelse af medialektale træk i sproget på Facebook, Twitter og Instagram, og for det italienske Facebooksprog er det primært Pradas (2015) og Ghenos (2017) karakteristika for sproget på forskellige sociale medier. Jeg kom især i gennemgangen af Thode Hougaard frem til at begrebet identitet spiller en stor rolle, og at mange træk ved sproget på Facebook snarere hænger sammen med identitet end økonomisering og compensation, som er de overordnede kategorier Thode Hougaard anvender. I [3.6](#) og [3.7](#) introducerede jeg de to begreber identitet og affordances, og jeg beskrev også begreberne stilistisk praksis, praksisfællesskaber og indeksikalitet, som er begreber jeg vil anvende i analyserne af mine data. Den sidste del af teorikapitlet omhandlede danske og italienske stile. Her beskrev jeg stilene som opgavetype, og jeg lavede en kort historisk gennemgang af den danske stil og den italienske stil gennem tiden. Endelig gennemgik jeg den danske og italienske forskning i stile og de karakteristika som fx lærerrettelser og modtagerrelation som andre forskere har beskrevet, og som jeg mener er relevant for denne afhandling. Her kom jeg også ind på ”forventede karakteristika” i stilene, som er de karakteristika man efter gennemlæsning af mere officielle dokumenter om krav til stile kunne forvente at finde i elevernes stile.

4 Analyser

I dette kapitel vil jeg først i [4.1](#) præsentere de data jeg analyserer. Herefter følger analysen af de danske Facebookdata i [4.2](#), af de italienske Facebookdata i [4.3](#) og en sammenligning af de danske og italienske Facebookdata i [4.4](#). Dernæst analyserer jeg først de danske stile i [4.5](#), de italienske i [4.6](#), og i [4.7](#) følger en sammenligning af de danske og italienske stile. I [4.8](#) sammenligner jeg de danske Facebookdata og danske stile, og i [4.9](#) sammenligner jeg de italienske Facebookdata og italienske stile.

4.1 Præsentation af data

I det følgende vil jeg beskrive de data jeg har fra de danske og italienske elever. Et mere detaljeret skema over de enkelte elever med angivelse af alder, klassetrin og data fra hver elev fremgår af bilag 4 (de danske elever) og bilag 5 (de italienske elever). Når jeg undervejs i mine analyser bruger eksempler fra Facebook, vil jeg primært gengive det eleverne har skrevet, i stedet for at indsætte skærbilleder fra Facebook. Det skyldes at de skærbilleder jeg har taget af alle Facebookdata, som nævnt i [2.6](#), desværre er af så dårlig kvalitet at det ofte er svært at læse teksten. I de tilfælde hvor det er relevant, vil jeg markere de ting i eksemplerne jeg beskriver, ved at understrege det. Der er dog også tilfælde hvor jeg beskriver ting der ikke kan understreges, fx et manglende punktum eller et udeladt subjekt. Hvis der i de eksempler jeg gengiver, bruges emojis, vil jeg i en parentes angive hvilken emoji der er tale om. Der er enkelte tilfælde hvor nogle emojis forsvandt da jeg gemte skærbillederne, eller hvor jeg ikke kan afkode hvilken emoji der er tale om på grund af den lave billedopløsning. I de tilfælde er der blot en lille firkant hvor der havde været en emoji, og jeg vil i parentes angive det med "ulæselig emoji".

4.1.1 Dansk datamateriale

Danske elever:	14 elever i alderen 15-18 år (10 piger, 4 drenge)
Danske stile:	43
Danske Facebookdata:	806 (statusopdateringer og kommentarer)

Som det fremgår af bilag 4, har jeg ni elever fra 8. klasse og fem fra 1. g. Jeg har stile fra alle eleverne i 8. klasse, men jeg har ikke det samme antal stile fra hver elev. Jeg har i gennemsnit tre stile pr. elev. I 8.-klassen afleverede eleverne stilene til deres lærer, og de blev opbevaret i en

mappe i klasselokalet. Det forskellige antal stile kan skyldes at eleven ikke havde afleveret alle stilene endnu, eller at eleven havde taget nogle stile med hjem selv om de skulle opbevares i mappen på skolen. De danske stile fra 8. klasse er skrevet og indsamlet i 2015, og de danske gymnasiestile er skrevet og indsamlet i 2015 og 2016. I gennemsnit har jeg undersøgt den samme informants Facebookaktivitet over tre måneder.

Samlet set har jeg 806 statusopdateringer og kommentarer fra Facebook, men som det fremgår af bilag 4, er det meget forskelligt hvor mange Facebookdata jeg har fra hver elev. Der er en enkelt dreng fra 8. klasse jeg ikke har Facebookdata fra – dette fremgår også af bilag 4. Eleven har en Facebookprofil, men har ikke godkendt min venneanmodning. Det er meget forskelligt hvor meget eleverne bruger Facebook. Nogle af eleverne er ikke så aktive med at skrive statusopdateringer, og dem er der derfor ikke så meget data fra. Andre er meget aktive og skriver ofte statusopdateringer og kommentarer, og dem vil der derfor være mange data fra. En ting der spiller ind på datamængden fra hver elev, er om eleven har haft fødselsdag mens jeg har indsamlet data. Eleverne skriver ofte fødselsdagshilsner på Facebook til de venner der har fødselsdag, og den elev der har fødselsdag, svarer ofte på hver enkelt fødselsdagsbesked. Derfor vil der ofte være en stor mængde fra dem der har haft fødselsdag mens jeg har indsamlet data. Alle danske Facebookdata er indsamlet i 2015 og 2016.

4.1.2 Italiensk datamateriale

Italienske elever: 14 elever i alderen 14-18 år (5 piger, 9 drenge)

Italienske stile: 43

Italienske Facebookdata: 500 (statusopdateringer og kommentarer)

Som det fremgår af bilag 5, er eleverne fra tre forskellige klasser: fire elever fra første år i gymnasiedelen, tre elever fra andet år i gymnasiedelen og syv elever fra fjerde år i gymnasiedelen. Jeg har i gennemsnit tre stile pr. elev. Der er en elev jeg ikke har Facebookdata fra fordi vedkommende ikke har godkendt mig som ven på Facebook. Selv om jeg har det samme antal elever fra Danmark og Italien, har jeg ikke den samme datamængde fra Facebook fordi det er forskelligt hvor meget eleverne skriver på Facebook. I dette tilfælde kan kønsfordelingen også spille en rolle da jeg har flere mandlige end kvindelige elever fra Italien, og tallene i bilag 5 viser at de italienske drenge ikke skriver så meget på Facebook som pigerne. Alle italienske Facebookdata

er indsamlet i 2015, og de italienske stile er skrevet i 2014 og 2015 og indsamlet i 2015. I gennemsnit har jeg undersøgt den samme informants Facebookaktivitet over tre måneder. De italienske stile er håndskrevne stile jeg har fået kopier af. Derfor varierer kvaliteten desværre, og det er ikke alle stile der er lige lette at læse.

4.1.3 Repræsentativitet

Efter at have præsenteret mine data finder jeg det relevant at tilføje et par ord om dataenes repræsentativitet og dermed også om denne afhandlings udsagnskraft. Med det antal informanter jeg har, og den mængde data jeg har fra informanterne, kan de resultater jeg kommer frem til, ikke siges at være repræsentative for danske og italienske unge generelt. Mine resultater kan bruges til at give en ide om at noget måske kunne forholde sig på en bestemt måde blandt danske og italienske unge, men der skal flere og større undersøgelser til hvis man skal kunne udtale sig om italienske og danske unge generelt. Afhandlingen kan betragtes som en pilotstudie eller inspirationsstudie for nye, større undersøgelser. Det jeg kan udtale mig om ud fra denne afhandling, er således *mine* data og *mine* informanter. På nogle punkter kan mine resultater være med til at bekræfte resultaterne af andre undersøgelser. Det gælder fx undersøgelserne af unges sprog på sociale medier og i stile som jeg nævnte i [1.2](#). Her vil min undersøgelse mig bekendt være den tredje undersøgelse der kan sige noget om dette emne og dermed støtte op om konklusionerne fra de andre undersøgelser. Nogle vil måske mene jeg har indsamlet data fra en særlig sociokulturel kontekst fordi jeg har indsamlet data fra privatskoler og ikke folkeskoler. Dette betragter jeg som en styrke fordi afhandlingen, som jeg var inde på i [2.4](#), dermed kan give et indtryk af hvordan elever på privatskoler skriver i stile og på Facebook. Det vil være relevant eftersom al tidligere forskning inden for Facebook og stile mig bekendt er baseret på data fra folkeskoler og offentlige gymnasier. Jeg mener det er interessant og nødvendigt at betragte en sag fra flere sider og undersøge hvordan tingene forholder sig mere end blot et enkelt sted. Det kan denne undersøgelse være med til netop fordi jeg har indsamlet data fra privatskoler, mens andre lignende undersøgelser er baseret på data indsamlet fra folkeskoler og offentlige gymnasier.

4.2 Analyse af danske Facebookdata

I dette afsnit vil jeg undersøge *hvordan* de danske elever skriver på Facebook, og *hvorfor* de skriver som de gør. Det vil jeg gøre ved at bruge Togeby's analysemodel Praxt, som jeg introducerede i [3.2](#).

Ved hjælp af modellen vil jeg vise hvordan eleverne kan skrive på forskellige måder og tilpasse tegnsystemet efter kommunikationssituation, afsender og modtager. Jeg vil også vise hvordan eleverne bruger både sproglige og ikkesproglige træk til at tegne et billede af både deres egen og modtagerens identitet, og jeg beskriver de identitetsbilleder disse træk tegner af eleverne. Eleverne foretager sig på den måde andet end at skrive på Facebook. De tagger fx også hinanden og deler billeder, og analysen er på den måde snarere en analyse af deres ageren på Facebook og ikke kun af måden de skriver på. En analyse som denne kan man inddele på forskellige måder. Jeg har valgt at inddele nogle af eleverne som jeg mener udgør et praksisfællesskab, i en drengegruppe og en pige-gruppe. Begge disse grupper består af elever fra 8. klasse. Det er på den måde primært Facebookdata fra 8. klasse jeg analyserer, dog med enkelte eksempler fra gymnasieeleverne. Når jeg ikke analyserer Facebookdata fra gymnasieeleverne, skyldes det til dels at gymnasieeleverne ikke er særlig aktive på Facebook. Det betyder ikke at jeg ikke har data fra gymnasieeleverne, men de Facebookdata jeg har, består i flere tilfælde blot af beskeder hvor de takker for fødselsdagshilsner og altså ikke af statusopdateringer eller lignende. Dataene fra gymnasieeleverne kan således ikke bruges til at tegne et billede af dem. At gymnasieeleverne ikke er aktive med at skrive opdateringer på Facebook, kan skyldes flere ting. Det kan fx hænge sammen med alderen – Facebook er måske blot mere interessant når man er yngre, og derfor har gymnasieeleverne en Facebookkonto, men de bruger den sjældent til at skrive statusopdateringer, dele billeder osv. I analysen af pige-gruppen inddeler jeg analysen efter de forskellige beskedtyper pigerne skriver, for til sidst at beskrive det identitetsbillede deres ageren på Facebook tegner af dem. Drengegruppen skriver ikke de samme beskedtyper som pigerne – derfor er inddelingen anderledes. Man kunne også have inddelt analyserne efter de elementer fra Tøgeby analysemodel som jeg anvender i analysen (dvs. tegnsystem, afsender, fortæller, modtager, adressat og sagforhold), men det finder jeg umuligt at gøre fordi elementerne hænger så tæt sammen, og Tøgeby betegner også selv sin model som holistisk.

Som jeg nævnte, bl.a. i [3.1](#), mener jeg ikke man kan tale om Facebooksprog som ét sprog. Der er mange forskellige sprog på Facebook – mange forskellige varieteter, og de forskellige måder at skrive på kan skyldes forskellige ting. Med forskellige sprog mener jeg ikke sprog som fx engelsk, spansk eller tyrkisk og at eleverne skifter mellem at bruge disse sprog. Når eleverne skriver på Facebook, skriver de på dansk – dog anvender de nogle gange ord fra engelsk eller ord

der er sammensat af flere sprog. Selv om eleverne skriver på dansk, er det dog ofte et andet dansk end det man møder fx i aviser, eller det man forventer elever skal anvende i en stil. Som jeg tidligere har nævnt, eksisterer der i forskellige medier forskellige normer for sproget. Der eksisterer også i den danske befolkning forskellige idealer for hvordan skriftsprog bør være, og det sprog jeg ofte kan observere på Facebook, er nok ikke det størstedelen af den danske befolkning vil betegne som "korrekt dansk sprog", men det er sprog der passer til den kontekst det er skrevet i. Jeg vil først vise tre eksempler på forskellige varieteter på Facebook:

Tillykke!!! Omg du tjotal gammel nu! (smiley der griner)

Du er og bliver altid lækker og #TJOTALÜBERSWAG! (smiley der kysser)

Synes liiiiige du skulle have nogle lækre billeder (to smileyer der kysser)

Eks. 2, Julie15Fdk

Tusind tak til alle dem der kom til min konfirmation; det var rigtig dejligt. I gjorde dagen helt speciel! (hjerte)

Eks. 3, Julie15Fdk

Når jeg går i "seng" (jeg sover i seng ikke, går i den).

vil du overhøvet sove eler bare gører klar til næst dag.

vil du håbe så ik løb

Eks. 4, Felix15Mdk

De fleste læsere vil observere at der er stor forskel på hvordan eleverne skriver i de tre eksempler. I eks. 2 er der sandsynligvis flere træk der vil falde læseren i øjnene. Man vil bemærke tegnsætningen med flere udråbstegn efter hinanden, forkortelsen "omg", at der ikke er et verbum efter "du" i første linje, stavemåden "tjotal", hashtagget "#TJOTALÜBERSWAG!", at der ikke står "Jeg" foran "synes", og vokalforlængelsen "liiiiige". Eksemplet falder kort sagt ikke inden for de flestes kategori for "korrekt sprog" eller "godt sprog". I eks. 3 er det anderledes, og der vil ikke være så meget der falder læseren i øjnene. Det hænger sammen med at den varietet der bruges, mere eller mindre falder inden for de fleste danskeres normer for korrekt sprog. Ser vi på eks. 4, er

der på samme måde som med eks. 2 flere træk en læser vil bemærke, men det er nogle andre træk end i eks. 2. I eks. 4 er der ikke så mange forkortelser eller vokalforlængelser, men der er andre ting der gør at sproget adskiller sig fra normen og derfor virker iøjnefaldende. Hvorfor står "seng" ikke i bestemt form? Hvorfor er "ikke" placeret før verbet og ikke efter? Er kommaet sat korrekt? Og der er forskellige ting som læseren vil betegne som stavfejl eller tastefejl ("overhøvet", "eler", "næst").

Jeg har nu beskrevet hvad nogle læsere måske vil bemærke i de tre eksempler, men det er vigtigt at understrege at ikke alle læsere er ens. Det vil være forskelligt hvad forskellige læsere – eller modtagere, for at bruge Tøgebys term – lægger mærke til i eksemplerne, og hvad der kan forarge den ene modtager, er måske slet ikke noget en anden modtager lægger mærke til. Det vil også være forskelligt hvilket billede modtager danner sig af den der har skrevet beskederne – afsenderen. Nogle vil efter at have læst eks. 2 have det indtryk at Julie15Fdk ikke kan finde ud af at skrive eller ikke skriver godt fordi hun ikke følger retskrivningsreglerne. Dette billede vil ændre sig så snart læseren ser eks. 3 hvor Julie15Fdk følger retskrivningsreglerne. Hvis læseren kun havde set eks. 3, ville vedkommende måske få indtryk af at Julie15Fdk er en artig og lidt kedelig pige der altid følger retskrivningsreglerne når hun skriver. Nogle vil efter at have læst eks. 4 mene at Felix15Mdk ikke har dansk baggrund på grund af den måde han skriver på – men han er pæredansk.

Den måde eleverne skriver på, hænger sammen med flere af elementerne fra Tøgebys model, og det vil jeg vise i det følgende. Jeg vil fokusere på to grupper af elever som jeg tydeligst kan danne et billede af ud fra mine data. Når det ikke er alle eleverne eller flere grupper jeg tegner et billede af, hænger det sammen med flere ting. Det hænger sammen med at det, som nævnt i [4.1.1](#), ikke er alle eleverne der bruger Facebook lige meget. Selv om nogle af eleverne ikke er så aktive på Facebook, kan jeg alligevel have en mængde Facebookdata fra dem. Det hænger tit sammen med at de har haft fødselsdag i den periode jeg har indsamlet data fra dem, og derfor er der måske mange beskeder hvor de takker for de fødselsdagshilsner de har fået på Facebook. Særlig blandt gymnasieeleverne har det været svært at tegne et billede af en fælles gruppeidentitet. Det hænger sammen med at jeg indsamlede data fra gymnasieeleverne da de næsten lige var startet i 1. g., og derfor var venskabsgrupperne knap dannet endnu. Dermed ikke være sagt at der ikke allerede var dannet venskabsgrupper i klassen, men de grupper er i så fald

svære at få et billede af når man ser på Facebookdata. Hvis jeg havde lavet etnografisk observation, som fx Quist (2012) gør i sit studie af to 1.g-klassers stilistiske praksis, havde jeg givetvis kunnet tegne et billede af venskabsgrupperne i gymnasiet. Quist kan med sin observationsmetode, hvor hun bl.a. observerer eleverne på skolen i fem måneder, tegne et tydeligt billede af venskabsgrupperinger og stilistisk praksis selv om hun følger eleverne allerede fra da de starter i 1. g. De venskabsgrupper jeg tegner et billede af, er to grupper blandt eleverne i skolen – en pigegruppe og en drengegruppe. Jeg vil dog alligevel undervejs inddrage eksempler fra gymnasieeleverne hvor det er relevant.

4.2.1 Pigerne

Pigegruppen jeg vil tegne et billede af, består af Lise15Fdk, Julie15Fdk, Jane15Fdk, Camilla15Fdk, Maren15Fdk og Anita15Fdk, alle fra 8. klasse. Camilla15Fdk er dog stort set ikke aktiv på Facebook, eller var det i hvert fald ikke i den periode jeg indsamlede data fra eleverne, og hende har jeg, som det fremgår af bilag 4, derfor kun 3 statusopdateringer eller kommentarer fra. Der er andre piger fra klassen med i pigegruppen, men dem har jeg ikke tilladelse til at indhente data fra. I gennemgangen vil jeg vise hvordan pigerne kan skrive på forskellige måder og tilpasse tegnsystemet efter kommunikationssituation, afsender og modtager. Jeg vil også vise hvordan eleverne bruger både sproglige og ikkesproglige træk til at tegne et billede af både deres egen og modtagerens identitet, og jeg beskriver de identitetsbilleder disse træk tegner af eleverne. Jeg vil betegne pigegruppen som et praksisfællesskab. Pigerne går i klasse sammen, og kommunikationen på Facebook både i form af statusopdateringer, beskeder og deling af billeder tyder på at pigerne er gode veninder. I det følgende vil jeg desuden vise eksempler på et fælles repertoire der eksisterer blandt pigerne.

Fødselsdagsbeskeder

En beskedtype som tydeligvis er vigtig for pigerne, er *fødselsdagsbeskeder*. Jeg vil her vende tilbage til eks. 2, som er en fødselsdagsbesked Julie15Fdk skriver på sin veninde Jane15Fdks væg.

Tillykke!!! Omg du tjotal gammel nu! (Grinende smiley)

Du er og bliver altid lækker og #TJOTALÜBERSWAG! (smiley der kysser)

Synes liiiiige du skulle have nogle lækre billeder (to smileyer der kysser)

Eks. 2, Julie15Fdk

Afsenderen af beskeden er Julie15Fdk (Der er i hvert fald ikke noget i eksemplet der tyder på at afsenderen skulle være en anden end hende). Ser vi på tegnsystemet, er der flere ting man kan bemærke. Hun bruger mange udråbstegn (!!!), hun bruger en forkortelse – det Thode Hougaard (2014) kalder netkronym ("omg"), hun anvender en ellipse hvor hun udelader verbet "er" ("du __ tjotal"), hun staver ordet "total" med j ("tjotal"), hun laver et hashtag ("#TJOTALÜBERSWAG!"), hun udelader subjekt "jeg" ("__ Synes"), hun bruger vokalforlængelse ("liiiiige"), hun anvender fire emoji'er, og hun sætter ikke punktum efter den sidste sætning. Det er en brug af tegnsystemet der afviger fra retskrivningsreglerne, og som kan give et billede af afsenderen som ung fordi mange af de træk hun anvender, ofte forbindes med unges sprog. Særlig anvendelsen af ordet "tjotal" kan give et billede af Julie15Fdk som en sej pige fordi der er tale om multietnolekt. Jeg holder mig her til Nordisk Forskningsinstituts definition af multietnolekt, som jeg også nævnte i [3.1](#), som "betegnelsen for en sprogvarietet, der associeres med blandede grupper af sprogbrugere, som har andre sprog end dansk som førstesprog"³⁰. Multietnolekt kaldes også for "gadesprog" eller "perkersprog". Brugen af multietnolekt er et af de træk Quist (2012) finder i sit studie af stilistiske praksisser i to 1. g-klasser på Nørrebro. Både informanterne med dansk baggrund og med anden etnisk baggrund end dansk i hendes studie anvender multietnolekt, og brugen af det træk bliver ofte forbundet med at være sej. Julie15Fdks brug af tegnsystemet i eks. 2 tegner altså et billede af hende som ung og sej. Rørbeck Nørreby (2018a) har i sin ph.d.-afhandling undersøgt hvordan unge på en privatskole og en folkeskole i København taler både når læreren er til stede og ikke er til stede, og han har også iagttaget at det ikke kun er unge med indvandrerbaggrund der anvender multietnolekt. Han har yderligere iagttaget at eleverne er helt klar over at brugen af det er forbundet med lav social status i den forstand at "[...] nu er det blevet en markør for lavsocialt, generelt 'grimt' sprog, som ordentlige skoleelever bør afholde sig fra at benytte." (2018b).

Tegnsystemet kan på den måde fortælle noget om Julie15Fdk, men det kan også fortælle noget om modtageren og forholdet til modtageren. Julie15Fdk har skrevet beskeden på venindens væg, hun har tagget hende, og hun har også lagt et billede ud af veninden. Selv om beskeden er skrevet på venindens væg, er der stadig tale om en offentlig besked, forstået på den måde at alle Jane15Fdks venner vil kunne læse beskeden, og de er på den måde også modtagere. Når Julie15Fdk anvender det tegnsystem hun gør på venindens væg, tager hun det for givet at

³⁰ <http://dialekt.ku.dk/sociolekter/etnolekt/multietnolekt/>. Hjemmesiden er besøgt den 17/9 2017.

veninden kan afkode og forstå det og værdsætter det. På den måde fortæller hun indirekte sin veninde at veninden også er en sej pige fordi hun kan forstå multietnolekt. Billedet Julie15Fdk har lagt ud af sin veninde, viser også at der er et nært forhold mellem afsender og modtager. Det er et billede hvor veninden har udspilede øjne og presser sit ansigt op mod en rude så både hendes næse og mund bliver flad. Umiddelbart vil mange nok mene det ikke er et særlig flatterende billede, og at Julie15Fdk er tarvelig fordi hun lægger sådan et billede ud af sin veninde, men meget tyder på at det er kutymen blandt pigerne. At det at tage hinanden på "grimme" billeder er en måde at bekræfte venskabet på blandt pigerne, og Jane15Fdk viser at hun gengælder venindeforholdet idet hun også tagger Julie15Fdk på "grimme" billeder til hendes fødselsdag:



(Tillykke smukke (tag og hjerte) Fordi du nu er 15 (omg olding) og stadig smækkerlækker som altid, har jeg lavet denne flotte collage med de bedste billeder jeg har af dig (smiley der blinker og kysser) Jeg elsker dig mere end du tror og håber du får en mega über swag dag (smiley der blinker og kysser) (gem noget kage til mig) Hilsen (navn og hjerte)

Eks. 5, Jane15Fdk

Faktisk vrimler det med mere eller mindre uheldige eller "grimme" billeder af pigerne hvor de tagger hinanden. Det sker især i fødselsdagsbeskederne hvor pigerne som i eks. 5 laver små collager med "grimme" billeder af den der har fødselsdag. Og hvis de ikke lige har et "grimt" billede af den der har fødselsdag, tyr de til billeder af grimme dyr som her i eks. 6 hvor Julie15Fdk skriver en fødselsdagsbesked på sin veninde Lise15Fdk's væg:



Julie15Fdk: Søde (kaldenavn for Lise15Fdk)!! Stort tillykke med din fødsda'! Kan dvs ikke være sammen med dig fordi du er på sejltur, men vi ses snart (ulæselig emoji, to smileyer der kysser, et hjerte)
Fandt ud af jeg ikke havde et ordentligt billede af dig... Så her er et billede af en kat (tre smileyer med hjerteøjne)
Løøøø u (fem hjerter, to smileyer der kysser)

Lise15Fdk: Haha!! lol (smiley der griner) tak søde (kaldenavn for Julie15Fdk) –
løøøv u 2 (tre smileyer der kysser, to hjerter)

Julie15Fdk: 10hi (smiley der griner, to hjerter)

Eks. 6, Lise15Fdk

Jeg sætter "grimme" i citationstegn fordi jeg mener det er misvisende at kalde dem grimme. Det hænger nok sammen med at flere af billederne ofte virker opstillede, og man får indtryk af at pigerne med vilje gør sig grimme på nogle af billederne. Tendensen med de "grimme" billeder er ikke noget nyt. Kofoed og Larsen (2015, 2016) og Køhler Mortensen (2018) har også bemærket den tendens på Snapchat, men jeg er ikke stødt på anden forskning der har peget på tendensen på Facebook. Kofoed og Larsen peger i deres studie på en kontrast mellem billederne på Instagram og Snapchat. På Snapchat sender man mere eller mindre "grimme" billeder, eller billeder fra særlige situationer, fx hvor man sidder på toilettet, og deres studie tyder på at brugerne kun sender den slags billeder på Snapchat fordi billederne der forsvinder efter et til ti sekunder. Informanterne i Kofoed og Larsens undersøgelse nævner også at de kun sender den type billeder til personer de stoler på. Det kunne altså tyde på at tendensen med de "grimme" billeder er ved at brede sig fra Snapchat til Facebook. Jeg går ikke, hverken i analysen af de danske eller italienske Facebookdata, i dybden med at analysere fx perspektiv, farver, baggrund og lignende på billederne på Facebook, men vil henvise til Køhler Mortensens (2018) analyse af billeder på Snapchat for en mulig analysemetode af billeder.

Umiddelbart er hovedformålet med den besked Jane15Fdk skriver, at ønske tillykke med fødselsdagen, men i dette eksempel kan man også tale om en række underformål. Et af de underformål er at bekræfte venskabet. Ved at skrive den besked viser Jane15Fdk at hun værdsætter venskabet. Et andet underformål er det jeg var inde på da jeg beskrev modtageren. Jane15Fdk tegner også et billede af sin veninde når hun skriver til hende på den måde hun gør. Hun tegner et billede af hende som en sej pige, hvilket også er et underformål.

Fødselsdagsbeskederne spiller tilsyneladende en stor rolle for pigerne, og jeg har indtryk af at de bruger tid på at finde passende grimme billeder, lave collager og skrive en mere eller mindre personlig besked til den der har fødselsdag. Eleverne skriver oftest en meget positiv tekst i fødselsdagsbeskederne som fx "Kærlighed til dig", "Vi har haft så mange gode minder

sammen og jeg håber at de vil fortsætte langt ud i fremtiden (så jeg kan få flere lækre billeder af dig)!! Jeg elsker dig over alt på jorden (hjerter)” og ”Du er en helt fantastisk pige og jeg savner dig helt sindssygt meget! (hjerter)”. Der er dog også eksempler på at eleverne skriver ”grimme” ord til hinanden i fødselsdagsbeskederne: ”Tillykke søde, ulækre, grimme, (navn) (smiley der kysser, glad smiley) Jeg håber du får en dejlig, dejlig dag med alt der hører tiil Kys og kram til dig (to hjerter)”. Beskeden er ikke udelukkende ”grim” – der er også positivt ladede ord som ”søde”, ”dejlig”, ”kys og kram” og emoji'er der udtrykker noget positivt, og jeg tolker de grimme ord på samme måde som de ”grimme” billeder: Det er en måde at bekræfte venskabet på og sige man holder af den person man skriver sådan til. Der er eksempler på at eleverne laver mere eller mindre personlige fødselsdagsbeskeder, fx ved selv at dekorere billederne med hatte eller lignende, ved selv at lave en baggrund til billedet, ved at tilføje et citat af den der har fødselsdag, som fx ””Nu må jeg bolle med lige dem jeg vil” – citat (tag) (hjerter).” eller ved at skrive beskeder med selvopfundne ord som i dette eks.:



Julie15Fdk:

TJILLYKKE!! Din lækre steg! Så blev det din tur, og nu er du (emoji der forestiller et par bukser)myndig! Du er fandme dejlig og jeg elsker dig over alt på jorden! Bare Mig, Lille Bi, Lækre Steg. Ha' en TUS dag (tre

hjerter, en partypopper/konfettipopper, ulæselig emoji, en partypopper/konfettipopper, to gaver, en kage med lys)

Eks. 7, Julie15Fdk

Der er mange eksempler på kreativt sprog i eks. 7, men det jeg især hæfter mig ved fordi det er med til at gøre beskeden ekstra personlig, er ordet "buksemyndig" som er sammensat af et billede af et par bukser og ordet "myndig", samt ordet "TÜS" der formentlig er sammensat af ordene "tjotal", "über" og "swag" som Julie15Fdk også anvendte i hashtagget "#TJOTALÜBERSWAG!" i eks. 2.

Jeg har primært vist eksempler på fødselsdagsbeskeder skrevet i pigegruppen fra 8. klasse. Det betyder ikke at de ældre elever (gymnasieeleverne) ikke skriver fødselsdagsbeskeder til hinanden, men da jeg indsamlede data fra gymnasieeleverne, var de næsten lige startet i 1. g, og det kan være en medvirkende årsag til at der ikke er mange fødselsdagsbeskeder. Det kunne tænkes at eleverne skulle lære hinanden lidt bedre at kende før de begyndte at skrive fødselsdagsbeskeder. Der er fødselsdagsbeskeder på gymnasieelevernes profiler, men det er primært fra venner og veninder som jeg ikke har tilladelse til at indsamle data fra. Et enkelt eksempel på en fødselsdagsbesked med billede fra en gymnasieelev til en anden er dette:



Kristian18Mdk: 100 gange gratz til (Anni17Fdk's kaldenavn), endnu engang tak for en god flødeDreng ovre i skolen (glad smiley) håber du får nogle noller gode gaver (smiley der blinker)
Billedet skal nydes...

Anni17Fdk: Stærkt (Kristian18Mdk kaldenavn)/ej tak (smiley)

Eks. 8, Kristian18Mdk

I bund og grund er trækkene i denne fødselsdagsbesked de samme som i eks. 2. Kristian18Mdk har skrevet fødselsdagsbeskeden på gymnasiekammeraten Anni17Fdk's profil. I tegnsystemet er der eksempler på slang ("gratz" for tillykke, "flødeDreng" og "noller"), der er en ellipse hvor subjektet er udeladt ("håber"), og han bruger tøveprikker. Kristian18Mdk skriver ironisk at "Billedet skal nydes", men man er ikke i tvivl om at både Kristian18Mdk og Anni17Fdk mener det er et "grimt" billede. Det skal her indskydes at billedet i eks. 8 er fra Snapchat. Det kan man se fordi der i øverste højre hjørne af billedet er et tal – her tallet to. På Snapchat kan man kun se de billeder der sendes (eller snappes), i et til ti sekunder, og tallet indikerer hvor mange sekunder billedet kan ses endnu. Når Kristian18Mdk kan vise et billede fra Snapchat på Facebook, formoder jeg det er fordi han har taget et skærmbillede fra Snapchat og lagt det på Facebook.

Takkebeskeder

I pigegruppen er det tilsyneladende meget vigtigt for pigerne at takke for de fødselsdagsbeskeder de får. De liker beskeden og svarer som oftest også på den med det jeg kalder en *takkebesked*. Nogle gange dog lidt forsinket som da Camilla15Fdk svarer på en fødselsdagsbesked fire dage efter hun har fået den: "Tusind tak...lidt forsinket (et hjerte og to glade smileyer)". Tøveprikkerne kan i dette eksempel opfattes som en tøven, måske for at vise at hun er flov over hun har været så længe om at svare på beskeden. Det er forskelligt hvor meget eleverne gør ud af takkebeskeden. Nogle skriver blot "tak" efterfulgt af et hjerte eller en glad smiley, mens andre skriver et lidt længere svar som i eks. 6 (her gengivet for læsevenlighedens skyld).

Julie15Fdk: Søde (kaldenavn for Lise15Fdk)!! Stort tillykke med din fødsel! Kan dsv ikke være sammen med dig fordi du er på sejltur, men vi ses snart (ulæselig emoji, to smileyer der kysser, et hjerte)
Fandt ud af jeg ikke havde et ordentligt billede af dig... Så her er et billede af en kat (tre smileyer med hjerteøjne)
Løøøøv u (fem hjerter, to smileyer der kysser)

Lise15Fdk: Haha!! lol (smiley der griner) tak søde (kaldenavn for Julie15Fdk) –
løøøøv u 2 (tre smileyer der kysser, to hjerter)

Julie15Fdk: 10hi (smiley der griner, to hjerter)

Eks. 6, Lise15Fdk

I eks. 6 er der en ting i tegnsystemet der er værd at bemærke. Pigerne tilpasser sig hinandens tegnsystem, de *akkommoderer*. I fødselsdagsbeskeden skriver Julie15Fdk "Løøøøv u" efterfulgt af en række hjerter og smileyer. I takkebeskeden under billedet akkommoderer Lise15Fdk og skriver "løøøøv u" tilbage til Julie15Fdk og tilføjer et total ("2"). Dette reagerer Julie15Fdk på, og hun tilpasser sig nu Lise15Ddks tegnsystem idet hun svarer med "10hi" hvor hun anvender tegn og tal på samme måde som veninden. Akkommodationen kan, på samme måde som fødselsdagsbeskederne, betragtes som en måde hvorpå pigerne bekræfter deres venskab – et underformål. Eks. 3, statusopdateringen Julie15Fdk har skrevet på sin profil, er også en takkebesked:

Tusind tak til alle dem der kom til min konfirmation; det var rigtig dejligt. I gjorde dagen helt speciel! (hjerte)

Eks. 3, Julie15Fdk

Det er en takkebesked hvor Julie15Fdk skriver og takker alle dem der kom til hendes konfirmation. Det er altså en besked som er skrevet til mange modtagere, og det er Julie15Fdk der er afsender af beskeden. Man kunne dog overveje om der i virkeligheden også er en anden afsender. Ser man på Maren15Fdks profil, finder man en statusopdatering der minder meget om Julie15Fdks:

Tusind tak for en super hyggelig nonfirmation!

I var alle med til at gøre min dag helt speciel.

Jeg er super glad for alle de fine gaver jeg fik, og fordi I havde lyst til at komme og fejre denne dag med mig (en glad smiley, et hjerte)

Jeg ville rigtig gerne lægge flere billeder op, men har kun få på nuværende tidspunkt (glad smiley)

Eks. 9, Maren15Fdk

Også Maren15Fdk's statusopdatering er en takkebesked hun har skrevet efter sin nonfirmation, og hun henvender sig til flere personer. Noget kunne tyde på at det er en slags norm eller tradition at konfirmanderne/nonfirmanderne skriver en takkebesked, og når jeg skriver at Julie15Fdk og Maren15Fdk måske ikke er de eneste afsendere af takkebeskederne, er det fordi nogen kan have opfordret eller bedt pigerne om at skrive beskederne – sandsynligvis forældrene. Der er flere ting der får mig til at antage at man også kan betegne pigernes forældre som en slags skjulte afsendere. Den ene ting er noget som kun jeg som indsamler data, har en viden om, og det er forældrenes, især mødrenes, rolle på Facebook. Jeg har ikke tilladelse til at vise data som beskeder, statusopdateringer, billeder osv. mødrene har delt på pigernes profil, men jeg kan tydeligt se på Facebook at mødrene er engagerede i pigernes konfirmationer, karakterer og lignende, og derfor kan mødrene også betegnes som fortællere. Man kan sige at takkebeskederne er en del af den huskeliste der følger med en konfirmation.

Ser man på tegnsystemet, er der også noget dér der bekræfter mig i at mødrene kunne være skjulte afsendere. Når man læser beskederne, er der ikke noget der falder en i øjnene rent sprogligt – beskederne er skrevet på dansk, pigerne bruger udråbstegn og emoji'er, hvilket man ofte ser på Facebook, og det de gør, kan ikke betegnes som en overdreven brug af tegn eller emoji'er. Der er flere fremhævelser hvor pigerne fremhæver det de skriver: rigtig dejligt, helt speciel, super hyggelig, super glad, rigtig gerne. Fremhævelserne har ligheder med det træk Thode Hougard (2014) kalder emfase, og som jeg beskrev i [3.4.1](#), og det er et træk der kan ses i hele det danske Facebookmateriale. Andre eksempler på fremhævelser ses bl.a. i eks. 2 ("tjotal gammel", "#TJOTALÜBERSWAG!"), eks. 5 ("smækkerlækker", "mega über swag") og eks. 7 ("fandme dejlig", "jeg elsker dig over alt på jorden"). Derfor kan det pege på pigerne selv som afsendere. I Maren15Fdk's opdatering er der dog også noget der tyder på at moren kunne være skjult afsender, og det er formuleringen "på nuværende tidspunkt" som i mine øjne virker påfaldende og lidt gammeldags eller formel. Den måde pigerne skriver på, kan altså være påvirket af normer for hvordan man skriver takkebeskeder (sagforholdet), den kan være påvirket af mødrene, men den kan også være påvirket af modtageren.

Som regel kan man ikke afgrænse modtageren når man skriver statusopdateringer på Facebook. Man kan forsøge at gøre det ved fx at tage de Facebookvenner opdateringen primært er henvendt til, enten i selve teksten eller på et billede, som det er tilfældet med fødselsdagsbeskeden i eks. 2, men andre venner vil alligevel kunne læse beskeden. Tegnsystemet kan dog også sige noget om hvem adressaten kunne tænkes at være. I [3.1](#) beskrev jeg hvordan Westergaard (2014, 2015) observerede at Facebookbrugere skriver forskelligt alt efter om de henvender sig til en mikrogruppe eller en makrogruppe. Skriver de til en mikrogruppe, er der ofte eksempler på sproglege og kreativ sprogbrug, mens man ser en mere normkonform sprogbrug når de skriver til en makrogruppe. Selv om der er fremhævelser i de to takkebeskeder, vil jeg stadig mene der er tale om en normkonform sprogbrug. Der er ikke slang, bandeord, engelske ord eller andet der falder i øjnene. Det tyder på at modtageren er en makrogruppe – en større gruppe – og måske en gruppe der er ældre end pigerne selv. Ser man på hvordan pigerne skriver til en mikrogruppe eller blot til en ven, er tegnsystemet nemlig anderledes. Jeg vil først vise endnu et eksempel på en takkebesked Maren15Fdk skriver. Det er en takkebesked hvor Maren15Fdk har lavet en billedcollage med fem billeder af de andre konfirmandpiger fra klassen og tagget pigerne, og hun skriver følgende tekst til billedet:

Tak for en fed dag sammen med en masse smukke konfirmander! (Tags af pigerne på billederne) (hjerte) (Maren15Fdk markerer at hun er sammen med Camilla15Fdk og Anita15Fdk)

Eks. 10, Maren15Fdk

I denne takkebesked er tegnsystemet anderledes end i Maren15dks anden takkebesked, og det mener jeg hænger sammen med at hun her i eks. 10 skriver til en mikrogruppe som består af en gruppe ligesindede – hendes klassekammerater. Maren15Fdk bruger slangudtrykket ”fed”, hun roser konfirmandernes udseende ved at kalde dem ”smukke”, hun har indsat et hjerte efter teksten, og endelig har hun markeret at hun er sammen med to af de venner hun har tagget i opslaget. Man kan måske diskutere om ”fed” overhovedet kan betegnes som et slangudtryk, og om et enkelt hjerte virkelig er nok til at man kan mene denne besked er henvendt til en mikrogruppe, men jeg vil mene at de fire træk alle ville være påfaldende hvis de stod i en

opdatering der var henvendt til en større skare af gæster, som det er tilfældet med eks. 9. Jeg tror flere af gæsterne ville studse over sprogbrugen "fed" og mene at det måske var lidt for meget at blive kaldt "smuk". Maren15Fdk's to takkebeskeder (eks. 9 og 10) viser at hun skriver tak på forskellige måder alt efter om hun skriver til en mikrogruppe eller en makrogruppe. Jeg mener også forskellene i tegnsystemet i de to beskeder kan indikere at moren er en skjult afsender af eks. 9, mens det kun er Maren15Fdk der er afsender af eks. 10. To andre eksempler på at eleverne skriver anderledes og ikke bruger en normkonform sprogbrug når de skriver til en mikrogruppe, ser man i de tekster Jane15Fdk skriver til to billeder hun lægger ud på sin profil. Begge billeder er taget i en skolekontekst. Det ene er et billede af Jane15Fdk selv og nogle af de andre elever fra klassen hvor hun tagger sig selv og de andre elever og skriver følgende tekst til billedet:

Venter på smart, parat, start (en glad smiley, et hjerte)

Eks. 11, Jane15Fdk

I eks. 11 er tegnsystemet anderledes end i takkebeskederne i eks. 3 og 9, og der er ikke tale om en normkonform sprogbrug. Jane15Fdk anvender en ellipse hvor hun udelader subjektet (__ venter). Hun nævner også navnet på en konkurrence ("Smart, parat, start") uden i teksten at skrive der er tale om en konkurrence, og uden at skrive konkurrencenavnet med stort så modtageren kunne forstå der er tale om en titel på et eller andet. Under billedet er der dog en af Jane15Fdk's venner der skriver og spørger hvad det er de skal, og Jane15Fdk forklarer at klassen var med i en konkurrence der hedder "Klar, parat, start", men at de ikke vandt noget. Brugen af ellipse, det at konkurrencen ikke bliver introduceret, og det at navnet på den ikke skrives med stort, tyder på at adressaten er en mikrogruppe der forstår referencen. Et andet eksempel er et billede hvor Jane15Fdk tagger en af sine veninder og skriver følgende:

Savner dig og dit smukke fjæs (tag) (grinende emoji) Håber du har det luxus (hjerte)

Eks. 12, Jane15Fdk

Også i dette eksempel er tegnsystemet anderledes end i takkebeskederne i eks. 3 og 9. Jane15Fdk bruger ellipse (__ savner) og slang ("fjæs", "luxus"). Selv om billedet af Jane15Fdk's veninde og

tagget afslører at det er veninden hun skriver til, ville man blot ved at se på tegnsystemet kunne formode at adressaten er en jævnaldrende fra 8. klasse.

Den måde pigerne skriver på i takkebeskederne i eks. 3 og 9, kan også hænge sammen med formålet med kommunikationen. I takkebeskederne er formålet at pigerne skal skrive tak til de gæster der var med til deres konfirmation/nonfirmation. Selve det emne – at skulle takke en større gruppe gæster, måske endda fordi det er et punkt på mødrenes huskeliste i forbindelse med festligheden, kan også forklare hvorfor pigerne skriver som de gør. Det er en slags formel pligt som skal klares – en slags standardsvar, som pigerne dog så kan krydre lidt med emojis, men selve det budskab pigerne (og mødrene) skal have frem, er det samme: De skal sige tak. Og som det fremgår af de følgende eksempler, kan man skrive tak på mange måder på Facebook:

Tjak (navn på veninde) (glad smiley, smiley der rækker tunge, smiley der blinker, smiley der griner)

Eks. 13, Julie15Fdk

Tark!!!! (smiley der rækker kysser, glad smiley, hjerte, smiley der griner)

Eks. 14, Julie15Fdk

Taxi!! Det skal jeg i hvertfald:-)

Eks. 15, Maren15Fdk

Orhh Dejlige (navn på veninde), glæder mig helt vildt til de næste 3 år. Taaaak (hjerte)

Eks. 16, Anni17Fdk

Eksemplerne viser at man kan skrive tak på mange forskellige måder, alt efter kommunikationssituationen (er den takkebesked eleverne skriver, noget de gør fordi forældrene har bedt dem om det, eller fordi de selv ønsker at skrive det?), modtageren (er modtageren en makrogruppe eller måske ældre personer som i eks. 2, eller er modtageren en nær veninde som i

eks. 13 og 14) og afsenderen (måden man skriver tak på, kan sige noget om afsenderen). I begyndelsen af afsnit [4.2.1](#) nævnte jeg hvordan Julie15Fdk's takkebesked kan give et billede af hende som en "artig og lidt kedelig pige der altid følger retskrivningsreglerne når hun skriver". I eks. 13 og 14 får man et andet billede af hende idet de mange emoji'er og anderledes stavemåder og multietnolekt snarere giver et billede af en sej pige der har en særlig stil.

Genros

En tredje beskedtype jeg har iagttaget blandt pigerne, er det jeg kalder *genros*. Det er et fænomen jeg har iagttaget når pigerne lægger billeder ud af sig selv – fx i form af et nyt profilbillede eller et billede de deler på deres egen væg. Når en af pigerne lægger et nyt billede ud, følges det oftest af en form for fast seance hvor veninderne først roser billeder, og derefter "genroses" den der har lagt billedet ud, veninderne. Dette sker mere eller mindre i faste turpar som i disse eksempler:

Kommentar : "så hot (hjerter)"

Svar : "vi kan være h(å)tte sammen (to smilende smileyer og et hjerte)"

Eks. 17, Maren15Fdk

Kommentar : "Smukke (to hjerter)"

Svar : "Det er du (hjerter)"

Eks. 18, Anita15Fdk

Kommentar : "Smukke (hjerter)"

Svar : "Smukke selv (hjerter)"

Eks. 19, Maren15Fdk

Når man som udenforstående læser genrosen, kan det virke omstændeligt eller underligt at pigerne på den måde sidder og bruger tid på at rose tilbage, men jeg mener man skal betragte det som kommunikation hvor formålet ganske enkelt er at bekræfte venskabet. I alle tre eksempler akkommoderer pigerne også idet pigerne der svarer, rent sprogligt tilpasser svaret til kommentaren ("hot" + "H(å)tte", "smukke" + "Det", "Smukke" + "Smukke"). Et andet eksempel på genros hvor pigerne også akkommoderer, er da Camilla15Fdk lægger et nyt profilbillede på

Facebook. Maren15Fdk skriver kommentaren "sikke en steg! (to glade smileyer)", og Camilla15Fdk svarer med kommentaren "Tak, skinke (en smiley der blinker, og en smiley der kysser)".

Camilla15Fdk akkommoderer ved også at bruge en kødbetegnelse (skinke) da hun takker og genroser veninden. Smilejerne i Camilla15Fdks kommentar kan være for at understrege at det bare er for sjov hun kalder Maren for "skinke", eller at det er positivt ment, da "skinke" ikke umiddelbart kan opfattes som en flatterende kompliment. Som jeg nævnte da jeg beskrev takkebeskederne, er akkommodationen også en måde pigerne bekræfter venskabet på, og i eksemplerne på genros er der på den måde tale om en dobbeltbekræftelse af venskabet.

Selv om pigerne roser hinanden og, som nævnt i gennemgangen af fødselsdagsbeskeder, skriver positive beskeder, kan pigerne også blive uenige og skrive mindre positivt til hinanden som i dette eks.:

DU SNAKKER UDEN OM!!!! DET FORKLARE OVERHOVED IKKE HVORFOR LARA ER UDE I SIDEN OG DU ER INDE I MIDTEN, NÅR I BEGGE TO ER OUTSIDERE!!!!

Eks. 20, Maren15Fdk

Eks. 20 er en kommentar til et billede Anita15Fdk har lagt på Facebook. Billedet forestiller en masse smileyer tæt ved siden af hinanden, og Anita15Fdk har tagget flere af pigerne fra klassen på billedet. Der opstår en diskussion mellem Maren15Fdk og Anita15Fdk fordi Maren15Fdk undrer sig over hvorfor en af pigerne fra klassen er tagget på en af smilejerne helt ude i siden af billedet og ikke ved siden af de andre. Anita15Fdk forsøger at forklare årsagen, men Maren15Fdk er tilsyneladende ikke tilfreds med hendes forklaring og vælger at skrive en hel kommentar udelukkende skrevet med store bogstaver og at bruge udråbstegn flere gange efter hinanden. Brugen af *emfase* i dette eksempel kan opfattes som et udtryk for irritation eller vrede.

Brug af ikkesproglige træk

Som nævnt i [3.6](#) hænger måden eleverne skriver på, ofte sammen med den identitet de ønsker at vise, og pigerne anvender både sproglige træk og ikkesproglige træk som affordances til at udtrykke identitet. Mange af de sproglige træk er de samme som dem Thode Hougaard (2014) har bemærket i analyser af unges sprog på sociale medier, og som jeg beskrev i [3.4](#). De ikkesproglige træk jeg vil komme ind på her, er inspireret af Bolander og Lochers (2010) studie, som jeg nævnte i

[3.6](#), af hvordan informanter konstruerer identitet implicit via forskellige handlemuligheder på Facebook. Ikkesproglige træk er fx når eleverne tagger hinanden, markerer hvem de er sammen med, deler videoer og lægger billeder ud. Nogle af disse træk vil naturligvis være både sproglige og ikkesproglige. Hvis man fx lægger et billede på Facebook med en tekst til billedet, er der tale om både et sprogligt og et ikkesprogligt træk. Kofoed og Larsen (2015) betegner også snaps på Snapchat som billedbeskeder eller "sms'er eller mms'er i nye klæder" og indholdets budskab som "en kombination af både billede, tekst og eventuelt tegning". Selv om jeg betragter det at tage, tjekke ind, dele videoer osv. som måder eleverne kan udtrykke identitet på, er det vigtigt at have for øje at man ikke kan være sikker på at oplysningerne er rigtige. Man behøver fx ikke at sidde fysisk i en biografsal i Grand Teatret for at kunne tjekke ind i den via Facebook, man kan godt markere at man er sammen med en masse venner selv om man reelt sidder alene hjemme på sit værelse, og selv om man ikke bryder sig om heavy metal, kan man dele videoer med heavy metal hvis man ønsker andre skal tro man godt kan lide det. De forskellige ikkesproglige træk kan altså kun give et "billede" af elevernes identitet – man kan ikke være sikker på at det er deres identitet.

Når pigerne tagger hinanden eller markerer hvem de er sammen med, er det en måde at udtrykke identitet på. De markerer at de er sammen med en eller flere andre personer, og hvilke personer de er sammen med. Det giver et billede af dem som sociale, og det giver et billede af den gruppe de færdes i. Et eksempel på det er dette billede hvor Eva17Fdk og flere andre af gymnasiepigerne bliver tagget, og det er markeret at de befinder sig i Borgergade. Over billedet er teksten "1d's damer (hjerter)" tilføjet:



Eks. 21, Eva17Fdk

Billedet markerer på mange måder en gruppeidentitet. Der bliver markeret en gruppe i form af de 17 tags der er på billedet, i form af personerne på billedet og i form af billedteksten med et hjerte tilføjet til sidst som markerer et sammenhold mellem pigerne i klassen, og at de har det godt sammen. Der er også eksempler på at eleverne deler gruppebilleder, men ikke tagger hinanden. Et eksempel på det er fra Maren15Fdk's profil hvor hun opdaterer sit coverbillede med et snapchatbillede af sig selv sammen med tre af pigerne fra klassen med teksten "Chillin' with da bitches" efterfulgt af et navn og en smiley jeg desværre har svært ved at afkode på grund af den lave billedopløsning.



Eks. 22, Maren15Fdk

Også dette billede markerer en gruppeidentitet. Maren15Fdk viser at hun er sammen med pigerne på billedet, og hun viser med teksten, som kan være et citat, at hun holder af dem. Ordet "bitches", som umiddelbart kan opfattes som uformelt eller groft sprog, opfatter jeg, på samme måde som de "grimme" billeder og den grove tone jeg beskrev under "Fødselsdagsbeskeder", som en særlig jargon der er mellem pigerne, og som ikke skal opfattes negativt. Deling af billeder hvor pigerne optræder alene eller sammen med andre, giver et billede af deres identitet. Med gruppebillederne kan de vise at de er sociale og populære, og de kan vise hvilke venner og veninder de færdes med.

Hvilket billede tegner pigernes ageren af dem?

I 3.6 beskrev jeg Eckerts indeksikalitetsbegreb, som bl.a. Quist (2012) brugte i sit studie til at tegne et billede af en gruppe elevers stilistiske praksisser. Eckerts begreb er også relevant at inddrage i mit studie hvor jeg ud fra Facebookdata og stile kan tegne et billede af de identiteter eleverne udtrykker i de to medier. Quist og Woetmann Christoffersen (2010) har også brugt Eckerts begreb til bl.a. at tegne et billede af deres informanternes tøjstil, politiske holdninger, musiksmag og vennegrupperinger. Pigernes ageren på Facebook kan give et indtryk af den identitet de ønsker at udtrykke. De anvender både en række sproglige træk og ikkesproglige træk til at tegne et bestemt identitetsbillede af sig selv og hinanden. De sproglige træk ses fx i de personlige fødselsdagsbeskeder hvor pigerne skriver kreativt og fx selv skaber ord der er sammensat af emojier og ord. Brugen af multietnolekt er også et sprogligt træk. De ikkesproglige træk er fx når pigerne tagger hinanden eller lægger "grimme" billeder ud af hinanden. De forskellige træk er med til at tegne et billede af den identitet pigerne gerne vil vise – et indexical landscape. Her tegner de sproglige og ikkesproglige træk et billede af pigerne som kreative – de leger med sproget og tilpasser det til de forskellige beskedtyper. De vægter venskaberne højt og viser det ved at rose hinanden, skrive fødselsdagsbeskeder, takke for fødselsdagsbeskeder og ved ofte at akkommodere når de skriver med hinanden. Brugen af multietnolekt kan give et billede af at pigerne er seje, og på sin vis kan de "grimme" billeder også give et billede af pigerne som seje fordi de viser at de ikke altid ser godt ud.

Den måde pigerne skriver på på Facebook, siger også noget om at de er gode til at skrive fordi de kan tilpasse sproget efter fx modtager og kommunikationssituation. Ser vi fx på eks. 2, 3, 13 og 14, er alle beskederne skrevet af Julie15fdk. Gennemgangen af tegnsystemet i eksemplerne viste at der er forskel på det tegnsystem hun anvender når hun skriver takkebeskeden (eks. 3), når hun skriver en fødselsdagsbesked til en veninde (eks. 2), og når hun skriver tak til veninder (eks. 13 og 14). Forskellene der er i tegnsystemet, hænger sammen med modtagerne af beskederne og det forhold der er mellem afsender og modtager. Forholdet mellem afsender og modtager i takkebeskeden er mere formelt, og det skyldes bl.a. at Julie15Fdk skriver til en masse gæster hun måske ikke kender så godt og ikke har et direkte forhold til. Jeg mener også måden hun skriver på, hænger sammen med kommunikationssituationen. Der er tale om en særlig kommunikationssituation idet formålet med kommunikationen er at takke gæsterne. Det er

en slags pligt eller tradition der skal udføres. Selv om jeg bruger ordet "formelt" om eks. 3, er det vigtigt at understrege at takkebeskeden sagtens kunne være mere formel, men den kunne også være mindre formel. Eks. 3 kunne have været mere formel hvis den fx var formuleret således: "Med denne skrivelse ønsker jeg hermed at takke de personer der deltog i min konfirmation. Jeg var særdeles fornøjet med jeres deltagelse. Den gjorde dagen mindeværdig".

Eks. 9 og 10 viser også at pigerne kan tilpasse sproget efter kommunikationssituationen og modtageren. Det er to takkebeskeder skrevet af Maren15Fdk, henholdsvis til dem der deltog i hendes nonfirmation, og til de andre veninder der blev konfirmeret/nonfirmeret samme dag. Formålet med beskederne er det samme – nemlig at skrive tak, men modtagerne er ikke de samme, og det ses tydeligt i tegnsystemet hvor takkebeskeden til veninderne er langt mere intim og uformel end den til familien og de andre gæster. På samme måde som med eks. 2 og 3 viser Marens beskeder at hun er i stand til at tilpasse sproget efter kommunikationssituationen og modtagerne.

4.2.2 Drengene

Drenggruppen jeg vil beskrive, består af Felix15Mdk og David15Mdk fra 8. klasse. Gruppen består egentlig af flere af drengene fra klassen, men da jeg ikke har tilladelse til at vise data fra de elever, er det kun de to drenge og deres ageren på Facebook jeg kan beskrive. Af de to drenge er det, som det fremgår af bilag 4, Felix15Mdk der er mest aktiv, og hans opdateringer er på mange måder interessante. Jeg betegner de to drenge som et praksisfællesskab fordi de ofte liker og kommenterer hinandens opdateringer på en måde jeg mener bekræfter deres venskab. Drengene har desuden et fælles repertoire i form af en særlig skrivestil, den samme musiksmag samt en interesse for konspirationsteorien Illuminati. Jeg vil starte med at gennemgå eks. 4, som er en statusopdatering fra Felix15Mdks profil:

Når jeg går i "seng" (jeg sover i seng ikke, går i den).
vil du overhoved sove eler bare gører klar til næst dag.
vil du håbe så ik løb

Eks. 4, Felix15Mdk

Afsenderen af eks. 4 er Felix15Mdk, og jeg finder ikke, som i eks. 3, noget der kunne give indtryk af at der skulle være en skjult afsender. Ser vi på tegnsystemet, skriver Felix15Mdk på dansk, men som jeg nævnte tidligere, er der nogle ting i tegnsystemet som kan få en til at tænke at afsenderen ikke er dansk. Det er fx ordstillingen hvor nægtelsen ("ikke") er placeret før verbet ("går"), at "seng" ikke er i bestemt form, og formuleringen "så ik løb". Jeg har ikke kompetencer til at udtale mig om om de anførte træk er typiske blandt udlændinge med anden etnisk baggrund der taler dansk, men jeg kan udtale mig om at det var fejl jeg tit lagde mærke til hos mine studerende da jeg arbejdede som dansk lektor i udlandet, og fejlene kunne derfor give mig det indtryk at Felix15Mdk ikke var af dansk oprindelse, havde boet nogle år i udlandet eller lignende, men intet af dette er tilfældet. Der er også andre ting i tegnsystemet man lægger mærke til. Felix15Mdk indleder to sætninger med lille begyndelsesbogstav ("vil du overhøvet", "vil du løbe"), der er stavfejl eller tastefejl ("overhøvet", "eler", "næst"), en bøjningsfejl/stavfejl ("gører"), han udelader en stavelse ("ik"), og han sætter ikke punktum efter det sidste ord i den sidste sætning ("løb"). Der er tale om en særlig skrivestil, som går igen i flere af hans statusopdateringer. Andre eksempler er disse:

ver dag jeg tænkte på dig

aldrig er du der

du ved

vem jeg tale om

dig

din spegl billede

det er dig

du tænker på dig

stol på dig

Eks. 23, Felix15Mdk

Er du hater? OK, du færdig, ruineret, flækt' smadrd'. Ign' chance held og lyk' det vil ik gavn' dig.

Eks. 24, Felix15Mdk

du bliver ikke bederere vis det er nemt, du bliver kun bedre vis det er svært. du er vad du vil være. sæt et mål.

Eks. 25, Felix15Mdk

I eks. 23 starter Felix15Mdk med lille begyndelsesbogstav ("ver"). Han anvender ligefrem ordstilling ("ver dag jeg tænkte") hvor der skulle have været omvendt ordstilling, og han rykker "aldrig" frem i forfeltet. Han udelader stumt "h" ("vem"), der er ikke noget nutids-r ("jeg tale"), og han bruger fælleskøn om et intetkønsord ("din spegl billede"), som han også skriver i to ord i stedet for et. Der er heller ikke tegnsætning overhovedet i eksemplet. I eks. 24 anvender Felix15Mdk det uformelle engelske ord "hater"³¹ i den første sætning. I den anden sætning anvender han emfase ("OK"), han udelader verbum ("du færdig"), og han udelader et eller flere bogstaver i flere af ordene ("flækt", "smadrd") – måske for på den måde at skabe en rytme i digtet eller gengive en udtale. I den tredje sætning udelader han også et eller flere bogstaver i ordene ("ign", "lyk", "gavn"), og han forkorter ordet "ikke" (ik). I eks. 25 starter han alle sætninger med lille begyndelsesbogstav ("du", "du", "sæt"), han staver "bedre" forkert ("bederere") første gang han anvender det, og han udelader stumme h'er ("vis", "vis", "vad"). Jeg har været i tvivl om hvad man egentlig kan kalde den form for statusopdateringer. Felix15Mdk deler tit musikvideoer på sin profil, så opdateringerne kunne betragtes som sangtekster han selv skriver. Man kunne også kalde det digte, og det er da også det hans venner kalder det. Jeg mener dog heller ikke det er nødvendigt eller måske muligt præcist at definere *hvad* man kan betegne det som – det interessante er snarere *hvordan* han skriver, og *hvorfor*. Jeg har flere gange brugt betegnelsen "fejl" og peget på træk som stavning og tegnsætning der ikke er korrekte ifølge retskrivningsreglerne, når jeg har beskrevet tegnsystemet i digtene, men egentlig mener jeg ikke det er rimeligt at tale om fejl – dels fordi jeg mener den måde Felix15Mdk staver ordene og konstruerer sætninger på, er et udtryk for en personlig stil, og dels fordi jeg ikke mener det er rimeligt eller relevant at tale om fejl når man skriver på Facebook, hvor der for de flestes vedkommende ikke er noget krav om at retskrivningsreglerne skal følges. På samme måde som

³¹ Ordet "hater" defineres både i Oxford Dictionaries og Dictionary.com som uformelt:

<https://en.oxforddictionaries.com/definition/hater>

<http://www.dictionary.com/browse/hater>

(hjemmesiderne er besøgt den 12/7 2018)

Hyttel-Sørensen og Stæhr mener jeg at "[...] slåfejl, stavefejl og andre afvigelser [må] ses i relation til, hvilke normer for sprogbrug sprogbrugeren orienterer sig imod i den interaktionelle og situerede kontekst." (2014, s. 67). Det ville være mere rimeligt at tale om fejl hvis Felix15Mdk skrev på samme måde i stilene hvor der netop er krav om at eleverne skal følge retskrivningsreglerne. Hvordan Felix15Mdk skriver i stilene, vil jeg vende tilbage til i [4.5](#). Der er mange der ikke vil være enige med mig i at man ikke kan tale om fejl i forbindelse med Felix15Mdks skrivestil på Facebook. Der findes, som nævnt i indledningen, adskillige Facebookgrupper som fx "Sprogpolitiet" hvor formålet med gruppen tilsyneladende er at påpege, diskutere og more sig over andres stavefejl og lignende, og jeg er ikke i tvivl om man i disse grupper ville betragte Felix15Mdks skrivestil som fuld af fejl.

Tegnsystemet i eks. 4, 23, 24 og 25 siger også noget om fortælleren. Det viser at han er interesseret i sprog og kan lide at lege med sproget, og at han har nogle budskaber han gerne vil have frem. Jeg vil også mene det tegnsystem Felix15Mdk anvender, hænger sammen med sagforholdet. Som nævnt tidligere kan man betragte eks. 4, og flere af Felix15Mdks andre statusopdateringer, som en form for digte hvor han har et bestemt budskab han vil have ud til sine venner, og det er det der er formålet med kommunikationen. Selv om Felix15Mdk anvender sin egen personlige skrivestil, hvor han ikke følger regler for retskrivning eller grammatik, er der også eksempler på at han retter stavefejl som i eks. 26. Eksemplet er kommentarer til et opslag Felix15Mdk har lavet på sin egen væg, hvor han ender med at diskutere med en ven og skriver flere korte kommentarer i stedet for blot at skrive en længere kommentar:

læs en anden gang

har ik tid

til pat

øjat***

Eks. 26, Felix15Mdk

Der er også et eksempel hvor Felix15Mdk gør opmærksom på at han har stavet et ord forkert med vilje. Det er i denne kommentar han selv skriver til digtet i eks. 23: "ver da jeg tænke på DAJ* (stavete forkert)". Nogle gange retter eleverne, på samme måde som i eks. 26, sig selv når de er

kommet til at lave en stavfejl eller en slåfejl, andre gange gør de ikke. I den forbindelse er det relevant at nævne at stavfejl og staveevner også kan bruges til at drille hinanden. Et eksempel på det er på Jane15Fdk's profil hvor hun har delt et billede af tavlen fra deres klasselokale hvor nogen har skrevet "Fritime!!!!!" og "Party" og tagget flere af eleverne fra klassen. Billedet afføder en større og temmelig anspændt diskussion mellem især David15Mdk og Maren15Fdk om hvorvidt det var passende at Maren15Fdk skrev "Party!" på tavlen når de i virkeligheden sad og spillede kort hele timen. Undervejs i diskussionen skriver Maren15Fdk som begrundelse for hvorfor hun skrev det, "bare et forsøg på at få jer til at PARTY!", og hun tilføjer "ved godt det var lidt, du ved weridow", "agtigt". Dette får en af drengene i klassen til at reagere og skrive en kommentar om at han mener hun har stavet ordet "weridow" forkert. Som svar på det skriver David15Mdk "der er ingen der har skrevet (wierdo), men jeg ved godt at Maren staver dårligt så det er sku' ikke så mærkeligt at du troede det..". Den kommentar får Maren15Fdk til tasterne, og hun skriver følgende kommentarer: "Stave? Jeg kan sku godt stave! Det ved du godt David! (navnet på den dreng fra klassen der mente hun havde stavet "weridow" forkert) er måske den eneste af jer der kan formulere det på en sød måde! Jeg kan ikke stave weridow pgr. en TASTEFEJL, og jeg toede ikke det gjorde noget, så jeg rettede det ikke!" og "Hvad er dit problem, David??". Eksemplerne fra diskussionen viser at eleverne kan finde på at drille hinanden med stavfejl, og at det er et emne der kan få sindene i kog blandt eleverne. David15Mdks påstand om at Maren15Fdk ikke kan stave, kan ses som et eksempel på social positionering hvor David15Mdk fremstiller Maren15Fdk som en dårlig staver og sig selv som overlegen. Hyttel-Sørensen og Stæhr (2014) finder i deres analyse af Facebookdata fra folkeskoleelever også eksempler på både selvrettelser og rettelser der bruges som social ressource.

Felix15Mdk har ikke tagget nogen i opdateringen i eks. 4 for at markere at den skulle være særligt henvendt til bestemte venner, som fx Jane15fdk gjorde i eks. 11 hvor hun taggedede vennerne fra skolen. Modtageren er på den måde alle Felix15Fdk's Facebookvenner. Kigger man nærmere på Felix15Mdks profil, er der dog noget der tyder på at eks. 4, og måske de opdateringer han i det hele taget skriver på sin profil, alligevel er henvendt til nogle bestemte venner – en adressat. Som regel er det kun drengevenner der kommenterer Felix15Mdks digte, men der er også et eksempel hvor Maren15Fdk kommenterer et af hans digte:

Felix15Mdk: gik i dag en tur
så 3 mennesker der grinte
jeg var alene
men ikke kun mig
jeg var med mig og migselv
aldrig stol på andre (du skal stole på andre du stoler på).
ps: haj haj..

Maren15Mdk: 100% logic (tommelfinger op)

Felix15Mdk: du forstå ik' bare ik kommenter hvis du ik forstå -- det hanler ik' om
logic men andrer ting

Maren15Mdk: Ja, det er derfor jeg likede (glad smiley)

Eks. 27, Felix15Mdk

Efterfølgende kommenterer en række af Felix15Mdks venner diskussionen og skriver bl.a. at Maren15Fdk ikke skal gøre nar af digtene, at der er andre ting i livet end logic, og at hun ikke forstår digtene. En af vennerne linker også til en video med sangen "Hun er alt for perfekt" med gruppen "ten Eyes" der deltog i MGP i 2015. Drengenes kommentarer og linket til videoen viser at Maren15Fdk ikke kan betragtes som adressat for de digte Felix15Mdk skriver. Hun er dog modtager forstået på den måde at hun jo er blandt Felix15Mdks venner og derfor kan læse statusopdateringen, men vennerne giver i kommentarerne udtryk for at hun ikke forstår digtene og skal holde sig fra at kommentere dem. Hun har kort sagt bevæget sig ind på et område hvor hun ikke er velkommen. Digtene er forbeholdt særlige adressater, som bl.a. roser digtene som David15Mdk gør i eks. 28:

Felix15Mdk: svend og hans venner var sure. AV, skreg svend. svends nye mursten
var blevet tabt over hans tæer. hans venner blev sure. de gav ham kys
og alt muliiiiiiigt. de blev venner

David15Mdk: God digt

Eks. 28, Felix15Mdk

Der er også eksempler på at Felix15Mdks venner skriver han aldrig skal stoppe med at skrive digte, og at digtene giver dem håb i livet. Eks. 28 mener jeg også er et eksempel på akkommodation hvor David15Mdk tilpasser sig den skrivestil Felix15Mdk ofte anvender. En af de ting der går igen i Felix15Mdks skrivestil, er at han nogle gange anvender forkert køn som i eks. 23 hvor han skriver "din spegl billede", og David15Mdks anvendelse af forkert køn i kommentaren "God digt" kan derfor være et eksempel på akkommodation der viser at han kan lide Felix15Mdks skrivestil, og at han bekræfter deres venskab. Et andet eksempel er dette, hvor David15Mdk kommenterer Felix15Mdks statusopdatering med en slags ordleg hvor han akkommoderer:

Felix15Mdk: gal ludo er fucking sygt,,shout out til Partners fra Danspil

David15Mdk: Matador = sindsygt

Eks. 29, Felix15Mdk

Venskabet mellem de to drenge kommer også til udtryk på andre måder, bl.a. i en slags ekstranavne drengene har tilføjet på deres profiler. Felix15Mdk kalder sig, som tidligere nævnt, "Milf" eller "Milfo", og David15Mdk har tilføjet mellemnavnet "Nilf" på sin profil. "Milf" er en forkortelse for "mother I'd like to fuck" eller "mom I'd like to fuck" (Rathje, 2018), og "nilf" er en forkortelse for "nerd I'd like to fuck". De to kaldenavne minder meget om hinanden, og man kan formode at drengene har valgt to kaldenavne der minder så meget om hinanden, netop for at udtrykke en samhørighed.

En anden samhørighed mellem de to drenge er en interesse for konspirationsteorien Illuminati. Felix15Mdk deler bl.a. en video hvor der bliver vist en særlig Illuminati-T-shirt, og der er også en reference til Illuminati i eks. 30:

[redacted] har ændret sit profilbillede.
6. november 2014 · 🌐



Synes godt om · Kommenter · Del · 📌 8 🗨️ 9



6. november 2014 kl. 20:12 · Synes godt om

F [redacted] lucky
6. november 2014 kl. 20:18 · Synes godt om

D [redacted] Hoes before bros! Am i right or what?
6. november 2014 kl. 20:51 · Redigeret · Synes godt om

F [redacted] nah bictthes then hoes then porn then osterejer then
familiyy and freinds and bros
6. november 2014 kl. 20:43 · Synes godt om · 👍 3

D [redacted] Bitches + hoes= pornstar
Pornstar=porn?
6. november 2014 kl. 20:44 · Synes godt om

F [redacted] omg shcience to gone far???+++
6. november 2014 kl. 20:46 · Synes godt om

D [redacted] Sunuminati confirmed?

6. november 2014 kl. 20:47 · Redigeret · Synes godt om

F [redacted] oK
6. november 2014 kl. 20:48 · Synes godt om · 👍 1

Eks. 30, David15Mdk

Korrespondancen starter da David15Mdk lægger et nyt profilbillede ud hvor han sidder og holder om to piger lavet af Legoklodser. Efterfølgende skriver David og Felix skiftevis kommentarer til billedet, hvor David starter med et meme med teksten "JEJEJEJEJ JEG LAVER DAMER G". Herefter diskuterer de to drenge lidt frem og tilbage på engelsk (jeg har indsat bogstavet D for David15Mdk og F for Felix15Mdk for at give et overblik over hvem der skriver hvilke kommentarer) om i hvilken rækkefølge de skal prioritere ting som piger, venskab, familie, porno og osterejer. Diskussionen afsluttes da David15Mdk indsætter et billede med et Illuminatisymbol – et øje – og skriver teksten "Sunuminati confirmed?" hvortil Felix15Mdk svarer "ok". Jeg skal ikke gøre mig klog på hvad de forskellige Illuminatisymboler og udtryk står for. Jeg har eksemplet med fordi det tyder på at der også er en særlig samhørighed mellem drengene i form af Illuminatiinteressen. Drengene refererer tilsyneladende til hinanden som "bros" i eksemplet hvilket kan være en almindelig tiltaleform blandt unge, men noget tyder på at der også er et særligt magthierarki blandt

drengene. Det ses i et eksempel hvor Felix15Mdk har skrevet et digt på sin profil og dedikerer digtet til en af drengene fra klassen. Efterfølgende roser to af drengene fra klassen digtet og kalder Felix15Mdk for "mestar" og nævner at de følger hans råd. Eksemplerne kan give indtryk af at der er et særligt hierarki blandt drengene hvor de betragter hinanden som en slags brødre, og hvor Felix15Mdk er lederen. Stæhr (2014) viser i sin afhandling også eksempler på at drengene der deltager i hans projekt, viser interesse for Illuminati. Det kunne tyde på at der blandt flere drenge er en interesse for konspirationsteorien.

Humoristiske billeder og beskeder

Der er flere eksempler på at drengene deler humoristiske eller ironiske billeder. Et eksempel er billedet i eks. 30 hvor David15Mdk sidder og holder om to piger lavet af legoklodser og efterfølgende deler et meme med teksten "JEJEJEJEJ JEG LAVER DAMER G". Et andet eksempel er dette hvor David15Mdk har taget en selfie i klasselokalet, men hvor det er tydeligt at det ikke er ham der er omdrejningspunktet for billedet, men derimod en af pigernes bagdel:



Eks. 31, David15Mdk

Vennerne skriver kommentarer som "Gal en göt" ("göt" er tyrkisk og betyder "røv") og "HAHAHAHA". Endnu et eksempel er da Felix15Mdk ændrer sit profilbillede til et billede hvor han har sat sit eget portrætfoto ind på et billede af en anden persons meget muskuløse overkrop:



Eks. 32, Felix15Mdk

Ironien fremgår også af kommentarerne til billedet hvor David15Mdk med kommentaren "Virkelig? Rly? IK' tro' at' du' tagr' dam' fra' mig'." tilsyneladende lader som om han føler sig truet af Felix' nye udseende, og udtrykker bekymring for at han vil tage damer fra ham, og Jane15Fdk kommenterer at han har en "Go krop". David15Mdks kommentar til billedet er også et eksempel på at han akkommoderer og anvender den skrivestil Felix15Mdk ofte anvender i sine digte. Ironien ses også i eks. 33 og 34 hvor Felix15Mdk først deler et billede af sangeren Justin Bieber og skriver "min helt" og efterfølgende, i eks. 34, deler endnu et billede af sangeren med teksten "Yndlignz kunstner altid pæn i tøjet, og lækker flot synger godt giver blyanter til små afrikanske børn og har overskæg (hjerter)".



Eks. 33, Felix15Mdk



Eks. 34, Felix15Mdk

Felix15Mdk brug af z kan ses som ironi idet stavning med z, som fx i "knuz", ofte associeres med noget tøsset eller barnligt. David15Mdk viderefører desuden den ironiske tone i sin kommentar til

billedet hvor han indsætter et citat fra et sultent afrikansk barn: ””Den blyant smagte godt” – sultent afrikaans barn”.

Hvilket billede tegner drengenes ageren af dem?

På samme måde som med pigegruppen tegner drengenes ageren på Facebook et billede af den identitet de ønsker at udtrykke. Drengene kommenterer ofte hinandens billeder og statusopdateringer så man får indtryk af at de også er venner uden for Facebook. De anvender på samme måde som pigegruppen både sproglige og ikkesproglige træk til at tegne et bestemt identitetsbillede af sig selv og hinanden. De sproglige træk er fx Felix15Mdk's særlige skrivestil. Han er optaget af at skrive og lege med sproget, og når han skriver, giver han sproget en særlig funktion – Jakobsons poetiske funktion, som jeg nævnte i [3.3.3](#). Han har et budskab han gerne vil have ud til sine modtagere. Måden han skriver på, hænger dog også sammen med den kontekst han bruger sproget i. Han skriver på Facebook hvor der ikke er nedskrevne regler om hvordan han skal stave, konstruere sætninger osv. Hans budskab havde sandsynligvis været formuleret anderledes hvis han skulle udtrykke det i en stil, fordi eleverne i stilene skal følge retskrivningsreglerne. Felix15Mdk tilpasser altså sproget efter det medie han anvender (her Facebook), og efter det budskab han gerne vil have frem, men han tilpasser det også efter modtageren. Som jeg skrev i analysen af eks. 4, får man en fornemmelse af at de digte Felix15Mdk skriver, er forbeholdt en særlig modtagergruppe. Denne modtagergruppe af drengevenner akkommoderer og anvender Felix15Mdk's skrivestil når de kommenterer digtene. Som tidligere nævnt har jeg kun tilladelse til at indsamle data fra Felix15Mdk og David15Mdk, men drengegruppen består i virkeligheden af flere end de to, og de akkommoderer alle når de kommenterer digtene, så man kan tale om et særligt gruppesprog.

Drengene har en fællesinteresse i konspirationsteorien Illuminati, og man får indtryk af at de har dannet deres egen gren med Felix15Mdk som leder. Hvad angår musik, bryder de sig tydeligvis ikke om Justin Bieber, og de forskellige videoer de deler og kommenterer, kunne give et indtryk af at de kan lide rapmusik. Felix15Mdk deler desuden bl.a. musikvideoer, blogvideoer og lignende. Det drejer sig primært om videoer hvor han har fundet inspiration, og hvor han roser dem der optræder, og en af hans venner skriver en kommentar til en af videoerne om at han er en god talentspejder. Et eksempel er denne video af en rapsang om madspild som Felix15Mdk deler på sin profil med teksten ”ja han har ret, pas på”.



Eks. 35, Felix15Mdk

Drengenes stilistiske praksis på Facebook giver på den måde et billede af deres musiksmag – de kan lide rap, men tydeligvis ikke Justin Bieber. Drengene har også humor og en ironisk distance til kropsidealer, og det viser de bl.a. via ikkesproglige træk som billeder. Jeg vil desuden betegne især Felix15Mdk som modig fordi han tør anvende en anderledes skrivestil på Facebook, og fordi han nogle gange deler sine inderste tanker og følelser på Facebook. Jeg vurderer også at der er et stærkt fællesskab i drengegruppen fordi de akkommoderer og, som i eks. 27, forsvare hinanden mod pigerne.

4.3 Analyse af italienske Facebookdata

I dette afsnit vil jeg på samme måde som i analysen af de danske Facebookdata vise *hvordan* de italienske elever skriver, og *hvorfor* de skriver som de gør. Ved hjælp af bl.a. Tgebys analysemodel Praxt vil jeg vise hvordan eleverne både med sproglige og ikkesproglige træk tegner et billede af både afsenders og modtagers identitet, og dette identitetsbillede vil jeg ligeledes beskrive. Jeg inddeler analysen af de italienske Facebookdata i en pigegruppe og en drengegruppe. Det gør jeg fordi pigerne skriver nogle beskedtyper som drengene ikke skriver, fordi der er forskel på hvilke ikkesproglige træk drengene og pigerne bruger til at udtrykke identitet, og fordi det er forskellige identitetsbilleder man kan danne af drengene og pigerne. Selv om jeg inddeler i en pigegruppe og en drengegruppe, skal det indskydes at der tilsyneladende er et stærkt fællesskab

mellem pigerne og drengene – også på tværs af årgangene. Pigerne fra 4. liceo tagger ofte drengene fra de andre årgange på billeder og i videoer fra studieture eller skolearrangementer, og Margherita18Fit har endda lavet et hashtag med skolens navn som hun bruger når hun deler skolebilleder:



Margherita18Fit:

Yes please! #vienna #2015 #starbucks #frappuccino #[skolens navn]

Silvia17Fit:

Quanto sei patriottica con questo #[skolens navn] (smiley der skærer tænder, hjerte)

(Hvor er du patriotisk med det #[skolens navn])

Margherita18Fit:

Anche se è un po' manicomio, amo la mia scuola (hjertekort)

(Selv om det er lidt en galeanstalt, elsker jeg min skole)

Eks. 36, Margherita18Fit

Margherita18Fit giver i eksemplet udtryk for at hun elsker sin skole. Og det at eleverne laver videoer og deler billeder fra skolearrangementer, tyder på at skolen binder eleverne sammen på tværs af årgangene, og at der er et stærkt sammenhold blandt eleverne så de mere eller mindre er som en lille familie. Og familien spiller tydeligvis en stor rolle for de italienske piger – det vil jeg vende tilbage til i [4.3.1](#) under "Billeder".

4.3.1 Pigerne

Den italienske pigegruppe består af Francesca17Fit, Lidia18Fit, Liliana18Fit, Margherita18Fit og Silvia17Fit. Det er således alle pigeinformanterne, de går alle på det sidste år i gymnasiet, og de er alle 17-18 år. Jeg betragter pigegruppen som et praksisfællesskab. Ud fra pigernes ageren på Facebook tyder det på at de er veninder. De ses uden for skoletiden, de har fælles interesser og et fælles repertoire som både består af nogle sproglige træk de anvender, og fælles skønhedsideal.

Citater

Der findes forskellige former for citater, men i denne analyse af citater bruger jeg Den Danske Ordbogs definition af citater som "(mindre) del af noget sagt eller skrevet der gengives ordret"³² fordi de citater jeg finder i data, bedst dækkes af den definition. Der er dog også et eksempel på et citat der er en slags iscenesættelse af noget nogen kunne have sagt. De italienske piger anvender bl.a. citater i deres statusopdateringer hvor citaterne udgør al teksten i statusopdateringen. Der er eksempler på citater fra sange, fra bøger, ordsprog eller skuespillere. Der er også eksempler hvor korrespondancer mellem veninderne citeres. Flere af citaterne fra kendte personer flourer ofte på sociale medier som Facebook og Tumblr, og der eksisterer forskellige italienske hjemmesider som fx www.pensieriparole.it, www.letteralmente.net og www.lefrasi.com hvor man kan finde citater inden for kategorier som "kærlighed", "poesi", "filosofi", "bøger" og lignende. Det er forskelligt om pigerne markerer citaterne med citationstegn, og det er også forskelligt om og hvordan kilden til citatet er markeret. I de tilfælde hvor kilden til citatet ikke er nævnt, har jeg søgt på citatet på de førnævnte hjemmesider eller på Google. I gennemgangen af citaterne har jeg har inddelt dem efter det formodede formål med dem.

Når pigerne anvender citater, er ordene ikke deres egne. Det er andre der har skrevet teksten pigerne bruger. Pigerne er afsendere fordi det er dem der lægger citaterne ud på

³² <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=citat&tab=for>. Hjemmesiden er besøgt den 15/2 2017.

Facebook, og citaterne tegner et billede af fortælleren. Når selve teksten er et citat, er der dog en dobbelthed i afsender- og fortællerbegrebet. Afsenderen er også kilden til citatet – som fx Pino Daniele i eks. 39 og Audrey Hepburn i eks. 44, og ordene tegner også et billede af dem som fortællere. Når pigerne bruger citater i statusopdateringerne, er der således ikke "[...] overensstemmelse mellem 'fortælleren' og den virkelige 'afsender' [...]", som Togeby mener der skal være (1993, s. 30). Skulle man følge Togeby's definition af hvornår noget er en tekst, ville statusopdateringerne således ikke kunne betegnes som tekster, og de ville heller ikke kunne betegnes som vellykkede tekster. Jeg mener dog statusopdateringerne er tekster, og jeg mener de er vellykkede fordi de opfylder det formål pigerne har med dem: at tegne et bestemt identitetsbillede af sig selv hos modtageren. På dette punkt mener jeg Togeby har et for rigtigt billede af hvad en tekst er, og et for rigtigt syn på forholdet mellem fortæller og afsender.

I gennemgangen af citater vil jeg først komme med eksempler på citater hvor formålet efter alt at dømmes er at bekræfte venskabet. Det første eksempel består af en statusopdatering som er et citat af forfatteren Douglas Pagels samt et billede af en korrespondance – givetvis mellem Margherita18Fit og en veninde – som derfor også er citater. Der er på den måde tale om flere citater i eksemplet:



(Statusopdatering: - un amico è la cosa più preziosa che tu possa avere, e la cosa più bella che tu possa essere.-

Billedtekst: - Ti voglio un sacco bene (kaldenavn for Margherita18Fit)
- E ora con calma
- Ce la caveremo e riusciremo a fare tutto
- A essere tutto
Ti voglio bene, davvero -
- (to hjerter))

(Statusopdatering: - En ven er det mest værdifulde du kan have, og det smukkeste du kan være.-

Billedtekst: - Jeg er superglad for jeg har dig (kaldenavn for Margherita18Fit)
- Nu tager vi den med ro
- Vi klarer den og det skal nok lykkes at klare det hele
- At være det hele
Jeg er så glad for dig, virkelig -)

Eks 37, Margherita18Fit

Jeg antager at citaterne på billedet er fra en korrespondance mellem Margherita18Fit og en veninde fordi Margherita18Fits kaldenavn figurerer i korrespondancen. Med citatet i statusopdateringen viser Margherita18Fit at hun sætter pris på sin veninde og deres venskab, og med citaterne på billedet viser hun at hun selv er en god ven der hjælper andre. Det giver et billede af Margherita18Fit som en person der både er en god ven og sætter pris på venskaber. Et andet eksempel på et citat der bekræfter venskabet, er dette hvor Margherita18Fit deler et billede af sig selv sammen med to veninder, som hun tagger:



("Gli amici veri li riconosci nel tempo. Sono quelli che, se anche non frequenti per un po', poi tornano nella tua vita e tutto è come sempre." #friendship (hjerter med to pile igennem))

("De rigtige venner kan du kende med tiden. Det er dem der, også selv om du ikke ser dem i et stykke tid, vender tilbage til dit liv og alt er som før.")

Margherita 18Fit

Eks. 38, Margherita18Fit

I dette eksempel er det ikke lykkedes mig at finde kilden til citatet, men jeg går ud fra der er tale om et citat eftersom der er anvendt citationstegn. Med opdateringen og billedet og citatet viser Margherita18Fit at hun sætter pris på venskabet med de to veninder.

Der er også eksempler på brug af citater hvor formålet med dem tilsyneladende primært er at tegne et billede af afsenderens identitet, som i dette eksempel hvor den italienske sanger Pino Daniele citeres:



("Siamo angeli che cercano un sorriso"... Pino (hjerter))

("Vi er engle der søger et smil"... Pino)

Eks. 39, Lidia18Fit

Her fortæller citatet hvilken type musik Lidia18Fit kan lide, og det tegner et billede af hende som en person der sætter pris på poesi. Citatet kan også referere til en form for livssyn – at Lidia18Fit måske opfatter sig selv som en engel der søger et smil. Et andet eksempel er dette hvor Margherita citerer fra Pablo Nerudas bog og deler et billede af bogen:



(”Din tavshed glæder mig, for du synes langt borte, og du hører mig fra det fjerne, skønt min stemme ikke kan nå dig. Det synes, som kunne dine øjne være fløjet bort, og det synes, som et kys så lukkede din mund. Just som det hele er fuldt af min sjæl, dukker du frem fra det hele, fuld af min sjæl. Som en sommerfugl i dvale ligner du min sjæl, og du minder om ordet tungsind. Din tavshed glæder mig, når du synes så fjern. Og det er, som du klager dig, en kurrende sommerfugl. Og du hører mig fra det fjerne, skønt min stemme ikke kan...³³)

Eks. 40, Margherita18Fit

Her tegner citatet et billede af Margherita som en person der kan lide at læse, og en poetisk person fordi der er tale om et citat fra et digt. Identiteten som en læseglad person viser Margherita18Fit også i dette eksempel hvor hun deler et billede af en boghylde med bøger af Nicholas Sparks:



³³ Jeg har anvendt Engberg Hansens (1984) oversættelse af digtet (se Neruda, 1984).

(Alone at home, reading some Nicholas Sparks. I really adore his books, these always make me cry.
Best Saturday night ever.

#NicholasSparks #quotes #uncuoreinsilenzio)

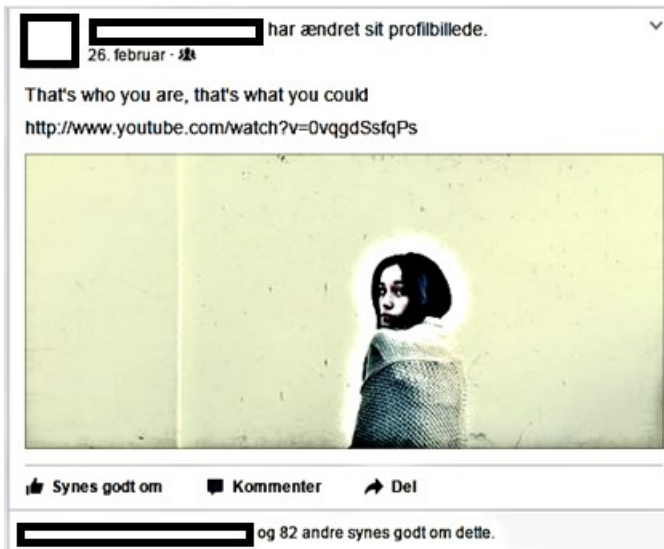
Eks. 41, Margherita18Fit

I dette eksempel skriver Margherita18Fit på engelsk bortset fra hashtagget "#uncuoreinsilenzio", der er på italiensk. Selv om Margherita18Fit, som det fremgår af billedet, læser bøgerne i italiensk oversættelse, kan en af grundene til at hun skriver på engelsk, være at Nicholas Sparks er amerikaner. Dette og flere efterfølgende eksempler tyder dog også på at pigerne bruger engelsk som en leksikalsk ressource og en social ressource. Når pigerne anvender engelsk som en leksikalsk ressource, kan det være fordi de oplever det som mere kraftfuldt at skrive på engelsk. De mener måske at deres budskab står stærkere hvis det bliver udtrykt på engelsk, og de vælger således at skrive på engelsk om begivenheder der har særlig stor betydning for dem. Når pigerne anvender engelsk som social ressource, giver det at anvende engelsk et særligt billede af dem, måske fordi det er forbundet med prestige at skrive på engelsk. Det kan give et billede af pigerne som seje eller cool. Det kan også give et billede af dem som dygtige. Engelske og amerikanske film og tv-serier er som oftest synkroniseret i Italien, og bortset fra engelskundervisningen i skolen er det derfor begrænset hvor meget kontakt pigerne har med engelsk. Når de anvender engelsk på Facebook, kan det derfor signalere at de er dygtige fordi de skriver på engelsk. Pigerne laver på den måde kodeskift hvor de skifter mellem at skrive statusopdateringer på engelsk og italiensk, eller på italiensk med et enkelt engelsk ord som i eks. 38 hvor hashtagget "#friendship" er engelsk. Margherita18fit kunne også have brugt et italiensk hashtag "#amicizia". Når hun bruger det engelske, kan det være fordi hun mener hendes billede passer bedst ind i konteksten med de andre billeder der er opmærket med det engelske hashtag, eller fordi hun mener der er mere prestige eller kraft i at anvende det engelske hashtag. I analysen af de danske Facebookdata gennemgik jeg et eksempel hvor der opstod en diskussion, og drengene kommenterede en af pigernes staveevner. I de italienske data er der et eksempel der minder lidt om det.

Margherita18Fit deler et billede på sin væg sammen med et engelsk citat. Herefter beder en af drengene hende om at skrive på italiensk, og Margherita18Fit oversætter citatet til italiensk og laver en glad smiley. Kort efter skriver drengen kommentaren "A a a cercasi istruttore scuola

guida” (Åh åh støttepædagog søges). Drengens kommentar kan opfattes som en kritik af Margheritas engelskkundskaber, og Margherita18Fit svarer igen med kommentaren ”Niente prese in giro grazie (glad smiley)” (Lad være med at gøre nar tak) for at lukke diskussionen.

Der er eksempler på at pigerne lægger nye billeder ud af sig selv sammen med et citat som i de følgende tre eksempler:



(That's who you are, that's what you could)

Eks. 42, Liliana18Fit

Citatet er fra sangen ”Imitation of Life” med R.E.M., og Liliana18Fit har også sat et link ind til musikvideoen på Youtube. Citatet tegner på den måde et billede af Liliana18Fit som en person der kan lide R.E.M., og en person der sætter pris på poesi. Der er desuden flere lighedstræk mellem billedet af Liliana18Fit og en af kvinderne i musikvideoen, og statusopdateringen kan derfor også være en måde hvorpå hun viser at hun identificerer sig med den kvinde. I eks. 43 og 44 lægger Margherita18Fit to profilbilleder ud sammen med citater. Der er tale om citater der ofte florerer på sociale medier. Det er ikke lykkedes mig at finde kilden til citatet i eks. 43, og på hjemmesiden www.pensieriparole.it står kilden som ”anonym”. I eks. 44 er citatet af skuespilleren Audrey Hepburn.



("Ho visto persone allontanarsi da me senza alcun motivo, e poi persone restare quando avevano tutte le ragioni per andarsene." (bølgestreg))

("Jeg har set folk tage afstand fra mig uden nogen grund, og så folk der blev selv om de havde al grund til at gå fra mig.")

Eks. 43, Margherita18Fit



(La mia vittoria più grande è stata quella di essere capace di convivere con me stessa, di accettare i miei difetti... Sono molto lontana dall'essere umano che vorrei essere. Ma ho deciso che non sono tanto male, dopo tutto.)

(Min største sejr har været at kunne leve med mig selv, at acceptere mine svagheder... Jeg er langt fra den person jeg gerne vil være. Men jeg har besluttet at jeg ikke er helt værst, trods alt.)

Eks. 44, Margherita18Fit

Man får indtryk af at Margherita18Fit har brugt tid på at lægge makeup og vælge smykker og tøj inden billederne blev taget, og det identitetsbillede hun ønsker at give modtageren, er billedet af en smuk pige som er meget tænsksom og poetisk. Det er på den måde både sproglige og ikkesproglige træk hun anvender til at tegne en bestemt identitet.

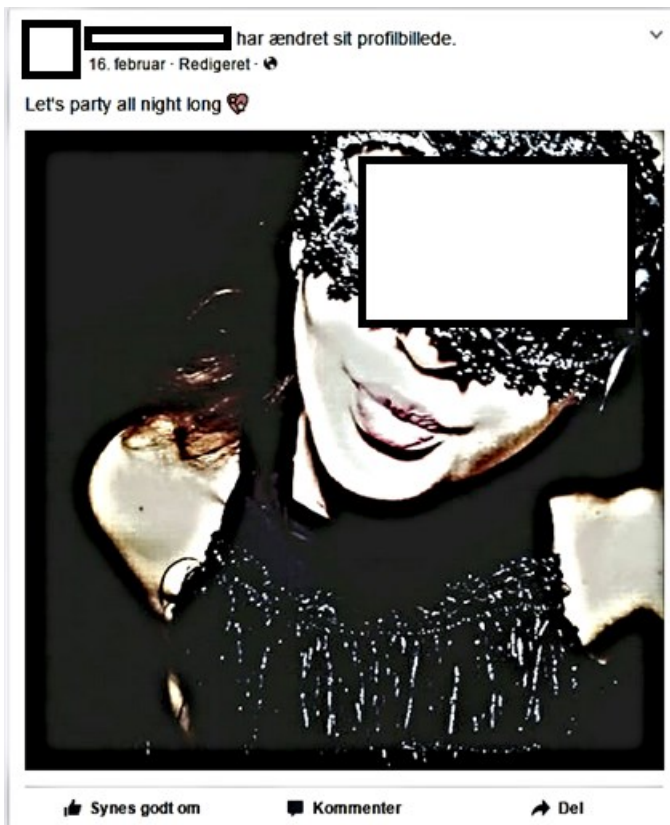
Pigerne bruger citaterne, ofte sammen med billeder, til at vise hvordan de gerne vil opfattes af modtageren. Det kan fx være som smukke, tænsksomme og nogen der forbindes med en bestemt musiksmag. På den måde fortæller både billeder og tekst også noget om adressaten – det er en person der vil kunne opfange dette identitetsbillede og afkode det. En person der måske har det samme skønhedsideal og kan se at der er tale om poetiske tekster, eller ved hvem Audrey

Hepburn var. Elevernes brug af citater bekræfter desuden Bolander og Lochers (2010) konklusion om at informanterne udtrykker identitet *implicit* og ikke *eksplicit*. Ingen af eleverne har anført citater eksplicit i kategorien *Om* på Facebook hvor de har mulighed for at tilføje et citat under *yndlingscitater* – de bruger citaterne til implicit at udtrykke identitet i deres statusopdateringer.

Som nævnt før er der også et eksempel på et citat hvor der ikke er tale om en gengivelse af noget nogen *har* sagt eller skrevet, men snarere en iscenesættelse af noget nogen *kunne* have sagt. Liliana18Fit deler først et citat på sin væg ("Chi non dimostra ciò che sente, perde ciò che ama." ("Den der ikke viser det han/hun føler mister det han/hun elsker.")) hvorefter en af hendes venner begynder at spørge ind til hvad citatet betyder. Liliana18Fit svarer med endnu et citat: "No ahahahah tipo "ehh che ci vuoi far?" Lol" (nej ahahahah sådan "øhh hvad vil du så gøre ved det?" Lol). Citatet kan ses som en forklaring på hvordan citatet i statusopdateringen skal opfattes.

Billeder

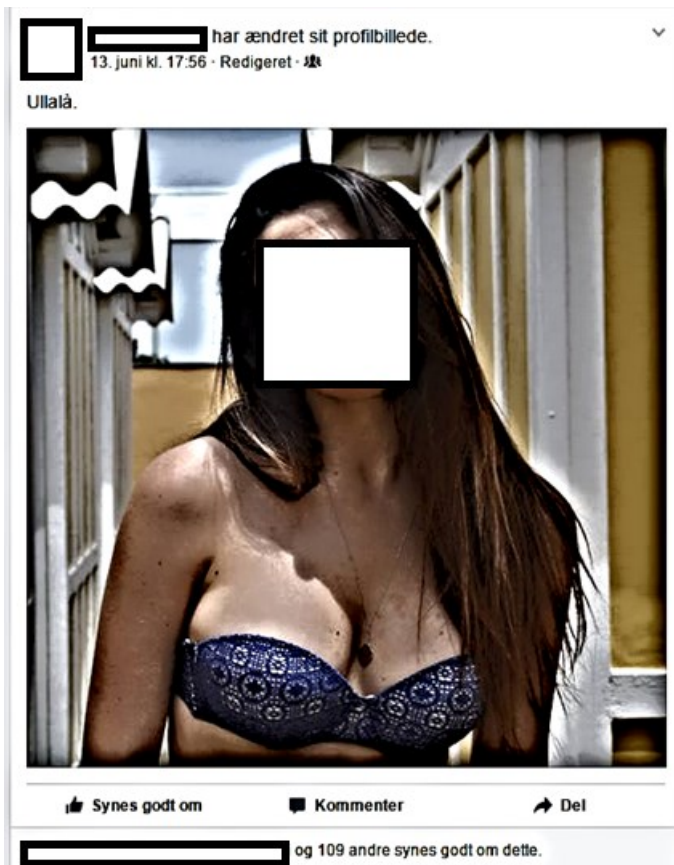
Billeder sammen med en statusopdatering udgør tilsyneladende en vigtig del af pigernes kommunikation. De deler billeder af sig selv, fx sammen med et citat, som jeg viste eksempler på i det forrige afsnit, billeder af sig selv sammen med deres kæreste, sammen med familien eller sammen med venner. Når pigerne deler billeder af sig selv, er det tydeligvis billeder hvor de har gjort meget ud af sig selv så de ser smukke ud som i eks. 43 og 44 i forrige afsnit. Det kan være mere eller mindre frække billeder som dette hvor Francesca17Fit har en glitrende kjole på med bare skuldre, en maske og laver trutmund:



(Let's party all night long (hjerter med to stjerner i))

Eks. 45, Francesca17Fit

Eller som eks. 46 hvor Silvia17Fit ændrer sit profilbillede til et hvor hun har bikini på:



(Ullalå)

Eks. 46, Silvia17Fit

Billeder giver indtryk af at pigerne kan lide at vise sig selv frem og kan lide at få opmærksomhed i form af likes og kommentarer. Nogle af billederne og de tilhørende statusopdateringer giver indtryk af at pigerne søger en bekræftelse som de kan få via positive kommentarer og likes:



(Statusopdatering: Cercasi disperatamente simpatia. #capellacci
Tekst på selve billedet: Questa giungla mi distrugge (abe der holder sig for øjnene))
(Søger desperat efter sympati. #???)
Den her urskov driver mig til vanvid)

Eks. 47, Silvia17Fit

Silvia17Fit får da også den bekræftelse hun efterlyser, idet flere af hendes venner liker billedet og skriver kommentarer som fx "Vedo capelli perfettamente lisci... Mai quanto i miei però (smiley der blinker)" (Jeg ser perfekt glat hår... Ikke ligesom mit altså). Dagen efter er Silvia17Fit tilsyneladende mere tilfreds med sit hår eftersom hun deler et nyt billede hvor hun ser mere glad ud, og hvor statusopdateringen også udtrykker tilfredshed:



(Inutile dire che vado molto fiera dei miei capelli. #ilreleone)

(Unødvendigt at sige jeg er meget stolt af mit hår. #løverneskonge)

Eks. 48, Silvia17Fit

De billeder pigerne deler, hvor de optræder sammen med deres kærester, kan være udfordrende eller seksuelle som eks. 49 hvor Francesca17Fit deler et billede hvor hun kysser sin kæreste:



(My man always takes care of me (hjerter))

Eks. 49, Francesca17Fit

På samme måde som med eks. 41 kan jeg kun gisne om hvorfor Francesca17Fit skriver på engelsk i opdateringen. Det kan være fordi hun på den måde lægger særlig vægt på at hendes kæreste tager sig af hende, eller fordi det er sejere at skrive på engelsk. Et andet frækt billede er eks. 50, hvor Liliana18Fit står sammen med sin kæreste. Hun har undertøj på, og han har bar overkrop, og de viser begge muskler:



Eks. 50, Liliana18Fit

Når pigerne deler kærestebilleder, kan det være fordi der er prestige i at have en kæreste, eller fordi de mener de signalerer modenhed og at de er voksne.

Via billeder giver pigerne også indtryk af at familien spiller en vigtig rolle for dem. I modsætning til de danske piger er det pigerne selv der deler familie billeder, og altså ikke deres mødre. Et eksempel på et familie billede er dette hvor Silvia17Fit optræder sammen med sin søster og bror:



(Il magico trio)

(Den magiske trio)

Eks. 51, Silvia17Fit

Her udtrykker statusopdateringen "Den magiske trio" at hun er stolt af sin familie.

Et andet eksempel er dette hvor Margherita18Fit deler et billede hvor hun står og holder om sin bror som netop er dimitteret:



(My half (en dreng og pige der måske holder hinanden i hånden) So proud of you (dimitendhat, hjerte) #brotherhood #lifegoal #degree #proudsister)

Eks. 52, Margherita18Fit

Både tekst og emoji'er viser at hun er stolt af og glad for sin bror, og hendes brug af engelsk bekræfter mig i at pigerne skriver på engelsk når de skriver om en vigtig begivenhed eller om noget der har stor betydning for dem. Margherita18Fit viser også at familien har stor betydning for hende når hun deler et link til en artikel med titlen "12 motivi per cui un fratello è la persona più importante della vita" (12 grunde til at en bror er den vigtigste person i livet"). I eks. 53 deler Francesca17Fit et billede hvor man ser fire af hendes veninder bagfra:



(Family)

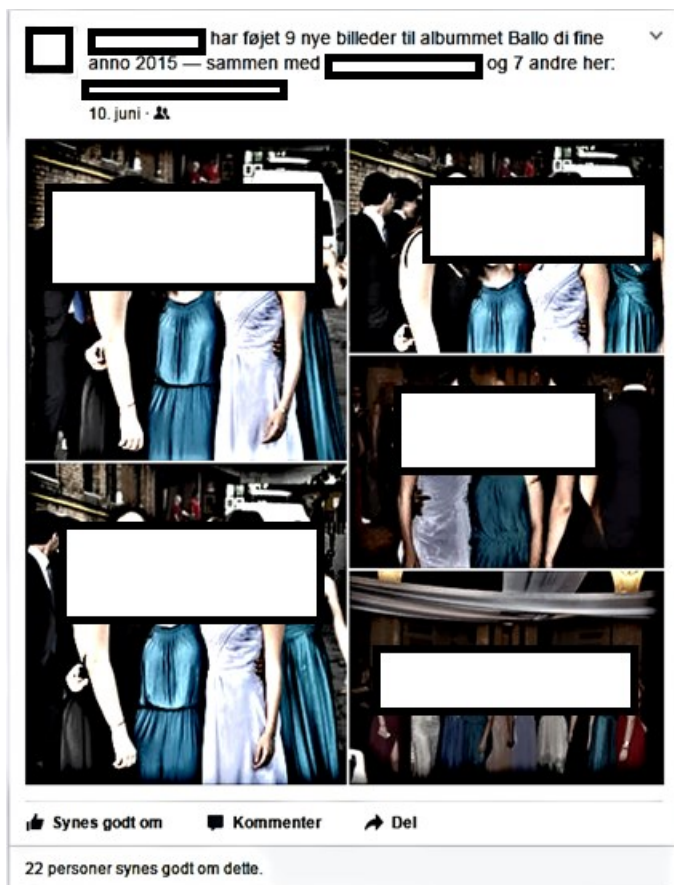
#instadaily#instapic#instapicmixapp #night #followforfollow #shoutout #wcw
#followback #harrystyles #boyfriend #statigram #throwback #repost
#photo#picoftheday #instamood #sky #repost4repost #instalike #likesforlikes
#GINSTOPPABLE #TagsForLikes

Eks. 53, Francesca17Fit

I statusopdateringen skriver hun "Family" og laver i næste linje en mængde engelske hashtags. Når hun anvender ordet "family" om sine veninder, indikerer det at veninderne betyder meget for hende – hun betragter dem som sin familie. Hun understreger også venindernes betydning ved at skrive på engelsk. Brugen af engelsk kan også være et gruppesprog pigerne bruger internt, eller det kan være for at udtrykke at hun er god til engelsk.

Når pigerne lægger billeder ud hvor de optræder sammen med venner og veninder, er det ofte billeder hvor de er tjeppet ind til en begivenhed. Det kan være til skolens årlige bal som

i eks. 54 hvor Silvia17Fit føjer en række billeder af veninderne til et album fra skoleballet og markerer at hun befinder sig til ballet sammen med veninderne:



Eks. 54, Silvia17Fit

Det kan også være på en restaurant:



(Statusopdatering: (to ulæselige emojis) #ginepro #ginlemon #gintonic #ecosci
#allingrasso

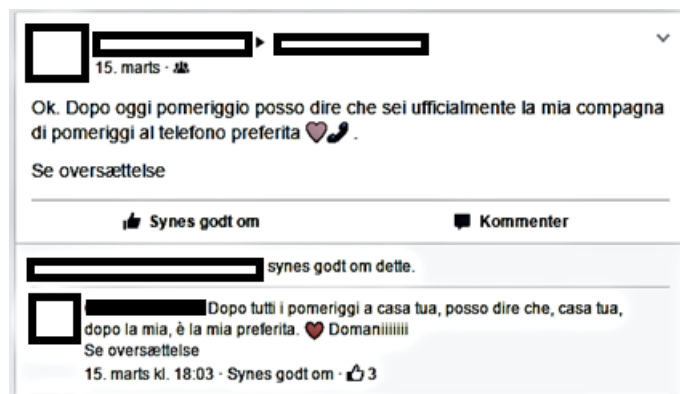
Tekst på selve billedet: Sempre noi (hjerter)

(
#ginepro #ginlemon #gintonic #herervi #påopfedning
Os for altid)

Eks. 55, Margherita18Fit

Her er Martina18Fit tjekket ind på en restaurant sammen med Francesca17Fit, og opdateringen bekræfter på flere måder venskabet mellem pigerne. Det bekræftes via billedet hvor de to piger optræder sammen, via teksten på selve billedet efterfulgt af hjertet og via de fem hashtags. I tre af hashtagene laver Margherita18Fit et ordspil med sin veninde. Veninden kalder sig for "Ginevra" på Facebook, og Margherita18Fit leger således med navnet når hun laver hashtagene #ginepro, #ginlemon og #gintonic. "Ginepro" betyder enebær på italiensk. Venskabet bliver også bekræftet af Lidia18Fit, der skriver kommentaren "Belline le mie cucciole (hjerter) tutti all'ingrasso!!!"

(Smukke mine små hundehvalpe (hjerte) kom så hen og bliv fedet op). En anden måde pigerne bekræfter venskabet på, er via tegnsystemet når de akkommoderer:



(Margherita18Fit: Ok. Dopo oggi pomeriggio posso dire che sei ufficialmente la mia compagna di pomeriggi al telefono preferita (hjerte, telefonrør)

Francesca17Fit: Dopo tutti i pomeriggi a casa tua, posso dire che, casa tua, dopo la mia, è la mia preferita. (hjerte) Domaniiiiiii)

Margherita18Fit: Ok. Efter i eftermiddag kan jeg sige at du officielt er min foretrukne eftermiddagstelefonveninde

Francesca17fit: Efter alle eftermiddagene i dit hjem, kan jeg sige at, dit hjem, efter mit, er mit foretrukne. Seeeeees”)

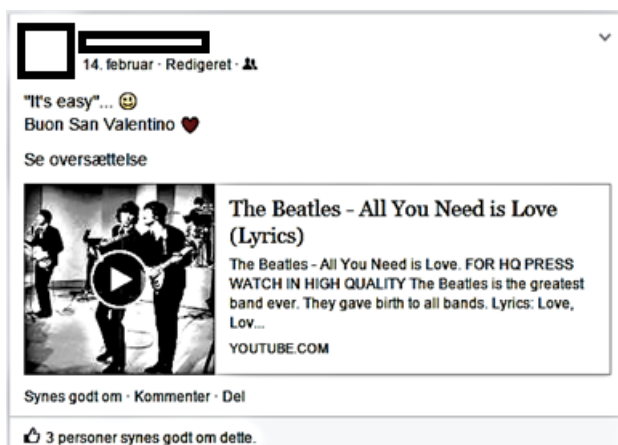
Eks. 56, Francesca17Fit

I eks. 56 skriver Margherita18Fit en besked på Francesca17Fits væg, og Francesca17Fit anvender i sin kommentar til beskeden en række af de samme ord og formuleringer og den samme emoji som Margherita18Fit. Margherita18Fit bekræfter altså pigernes venskab ved at skrive beskeden, og Francesca17Fit genbekræfter det ved at akkommodere. I et andet eksempel på akkommodation lægger Margherita18Fit et nyt profilbillede ud, og flere af hendes venner roser billedet. Liliana18Fit skriver kommentaren ”No vabbè...” (Ej okay...) hvortil Margherita18Fit svarer ”Evvabbe. (hjerte)” (ja okay) og tagger veninden. Jeg opfatter kommentaren ”Ej okay...” som et overraskelsesudbrud hvor Francesca17Fit viser at hun er overvældet af venindens skønhed på billedet, og akkommodationen mellem pigerne som en måde pigerne bekræfter venskabet på. I de italienske sætninger består akkommodationen af et ordspil pigerne laver med ordet ”bene”.

Ordspillet er svært at gengive i en dansk oversættelse hvor jeg har valgt at gengive akkommodationen ved at bruge "okay" i både beskeden og kommentaren.

Delinger og indtjekninger

Ud over at dele billeder af sig selv og hinanden deler pigerne også videoer og tagger hinanden i opslag. To af pigerne optræder selv i forskellige videoer. Den ene er Margherita18Fit, der har sin egen videokanal på Youtube. Hun deler fx videoer hvor hun anmelder makeup, viser hvordan man lægger festmakeup, og viser de seneste køb fra Tiger i Rom. Pigerne deler musikvideoer som i eks. 57 hvor Lidia18Fit på valentinsdag deler en musikvideo med The Beatles:



("It's easy" ... (glad smiley)

Buon San Valentino (hjerte)

(Glædelig valentinsdag (hjerte))

Eks. 57, Lidia18Fit

De deler madvideoer med opskrifter hvor man kan se hvordan man fra bunden laver forskellige madretter. Dette gør de sandsynligvis fordi de har en fælles interesse for god mad og at lave mad, og delingerne viser på den måde et fællesskab om mad. Det er primært dessertvideoer, men også kødretter som i eks. 58 hvor Margherita18Fit deler en video på Francesca17Fits væg og tagger hende:

M [redacted] har delt BuzzFeed Foods video.
8. juni kl. 23:19 · 👤

[redacted] emh.. parliamone. lo proporrei anche questo a colazione 😊
Se oversættelse



56.249.235 visninger

BuzzFeed Food overførte en ny video
Bacon Wrapped Grilled Cheese — inspired by the god of bacon/author of DudeFoods.com

👍 Synes godt om 💬 Kommenter ➦ Del

[redacted] synes godt om dette.

F [redacted] Ti odio.
Se oversættelse
Synes godt om · Svar · 👍 1 · 8. juni kl. 23:21

[redacted]

M [redacted] Non puoi odiare la tua preparatrice preferita di panini al salmone e maionese. Oh. [redacted]
Se oversættelse
Synes godt om · Svar · 👍 1 · 9. juni kl. 00:59

(M: (tag) emh.. parliamone. lo proporrei anche questo a colazione (glad smiley)

F: Ti odio.

M: Non puoi odiare la tua preparatrice preferita di panini al salmone e maionese. Oh.
(tag))

(M: øhm... lad os lige snakke om det. Jeg foreslår også det her til morgenmad

F: Jeg hader dig.

M: Du kan ikke hade din sandwich-med-laks-og-mayonnaise-yndlingskok)

Eks. 58, Francesca17Fit

Som kommentarerne giver indtryk af, foregår der en form for leg mellem pigerne hvor de deler forskellige madvideoer på hinandens væg og kommenterer dem og driller hinanden på en kærlig måde. Et par dage efter at Margherita18Fit har delt videoen på Francesca17Fits væg, deler Francesca17Fit selv en video på sin egen væg og tagger Margherita18Fit:

F [redacted] har delt BuzzFeed Foods video. 24. juni kl. 22:28 · 🌐



45.463.645 visninger

BuzzFeed Food overførte en ny video
3-Ingredient Nutella Brownies You Need To Try

👍 Synes godt om 💬 Kommenter ➦ Del

[redacted] synes godt om dette.

M [redacted] Mi vuoi male.. Ma in questo momento, dopo la quantità di sushi esagerata nel mio corpo, mi viene il vomito anche a guardare queste meraviglie 🤔
Se oversættelse
Synes godt om · Svar · 👍 1 · 24. juni kl. 23:52

(F: (tag)

M: Mi vuoi male.. Ma in questo momento, dopo la quantità di sushi esagerata nel mio corpo, mi viene il vomito anche a guardare queste meraviglie (smiley der græder)
(Du holder ikke af mig.. Men i dette øjeblik, efter den overdrevne mængde sushi jeg har i min krop, er jeg ved at kaste op selv når jeg ser disse herligheder)

Eks. 59, Francesca17Fit

Pigerne deler også en interesse for tv-serierne Grey's Anatomy og House of Cards og deler og tagger hinanden i forskellige opslag om tv-serierne. Et eksempel er dette hvor Francesca17Fit deler et link til en blog med et opslag om at en af hovedpersonerne, Derek Shepherd, forlader serien:



Eks. 60, Francesca17Fit

I forrige afsnit viste jeg et eksempel hvor to af pigerne var tjekket ind på en restaurant i Rom (eks. 55). Der er flere eksempler på at pigerne på den måde dokumenterer deres egen eller hinandens færden ved fx at markere at de har været til en demonstration (eks. 61), i biografen (eks. 62), henne at købe kager (eks. 63) eller til træning i dansestudiet (eks. 64):



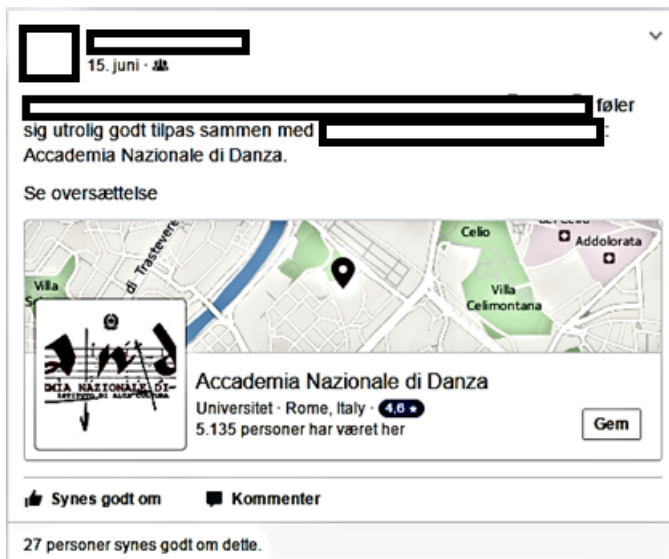
Eks. 61, Francesca17Fit



Eks. 62, Margherita18Fit



Eks. 63, Margherita18Fit



Eks. 64, Liliana18Fit

Hvilket billede tegner pigernes ageren af dem?

Da jeg beskrev det billede de danske pigers ageren tegnede af dem, var det primært et billede jeg kunne tegne både ud fra tegnsystemet og de beskedtyper de skrev til hinanden. Når jeg skal beskrive det billede de italienske pigers ageren tegner af dem, er det et billede jeg især kan tegne ud fra de ikkesproglige træk som billeder, delinger og indtjekninger som pigerne anvender. Her viser pigernes stilistiske praksis at familien og venskaberne har en høj værdi for dem, og disse værdier "plejer" de på Facebook når de omtaler familien eller venskaberne i rosede vendinger eller deler familie- eller venindebilleder. Også kærligheden spiller en stor rolle for pigerne – det viser de ved at dele billeder hvor de optræder sammen med deres kærester. Pigerne har mange fælles interesser som fx mad og madlavning, diverse tv-serier, og nogle af pigerne deler en interesse for at danse og går til dansetræning sammen. De mange venindebilleder og indtjekninger giver indtryk af at pigerne er populære og aktive. Billederne viser også at pigerne går op i deres udseende og ønsker at fremstå smukke. De er optagede af at "fare bella figura" – at fremstå smukke og give et godt indtryk og skabe et rum uden konflikter. Det gælder både på billederne og i sproget. Sprogligt kommer det til udtryk ved at pigerne ikke ønsker negative kommentarer eller diskussioner, og hvis der er optræk til en diskussion, forsøger pigerne at lukke ned for den, som Margherita18Fit gjorde med diskussionen af hendes engelskkundskaber, jeg beskrev i gennemgangen af citater. Efter en skoleudflugt lægger Margherita18Fit et billede ud fra turen hvor hun tagger flere af pigerne fra klassen. De fleste af pigerne skriver positive

kommentarer til billedet som "Siamo bellissime" (Vi er supersmukke) og "Che belle che siete" (Hvor er I smukke), men Liliana18Fit og Francesca17Fit skriver to negative kommentarer "Schifoouoo" (Klaaaaaamt) og "Belle facce de merda" (Smukke lorteansigter). Dette får Silvia17Fit til at reagere, og hun skriver en ironisk kommentar hun adresserer til Francesca17Fit: "Francesca la tua delicatezza mi assale" (Francesca din diskrete facon overvælder mig). Margherita18Fit reagerer også og skriver denne kommentar: "Daii ma perché devi rovinare le foto con questi commenti? (to vrede smileyer) (lih hvorfor skal du ødelægge billederne med de her kommentarer?). Francesca17Fit opfanger tilsyneladende kritikken og svarer med kommentaren "Bellissimaaa foto vi voglio bene" (Smuuukt billede jeg elsker jer), og Margherita18Fit godkender tilsyneladende undskyldningen ved at skrive "Ora ci siamo (hjerte, to hænder der klapper)" (Sådan skal det være). Et andet eksempel der viser at pigerne ikke bryder sig om negative kommentarer, er da Silvia17Fit deler et familie billede på sin profil (eks. 51), og Francesca17Fit skriver kommentaren "Guarda che facce ahahahaha" (Se lige de ansigter ahahahaha). Den kommentar er Silvia17fit tilsyneladende ikke glad for, og hun skriver kommentaren "Ehm senti (hun tagger Silvia17Fit), taci." (Øhm hør lige (tag) ti stille.). Som eksemplerne viser, skriver Francesca 17Fit flere gange negative kommentarer til venindernes billeder, men hun bryder sig heller ikke selv om at andre skriver negative kommentarer til hendes billeder. Det fremgår da hun lægger billedet hvor hun kysser sin kæreste, ud på sin profil (eks. 49). Hun tagger sin kæreste på billedet og skriver statusopdateringen "My man always takes care of me (hjerte)". Efterfølgende begynder Francesca17Fits kæreste og en af hendes venner at diskutere billedet, og vennen antyder at der måske er brugt Photoshop til at gøre billedet smukkere. Dette bryder Francesca17Fit sig imidlertid ikke om, og hun skriver følgende kommentar for at få stoppet diskussionen "(tag hvor hun tagger sin ven) non rovinare questa bellissima foto" (hold op med at ødelægge dette virkelig smukke billede). Pigerne leger således ikke med grimhed som de danske piger gør. Francesca17Fits negative kommentarer til venindernes billeder tyder på at hun godt kan lide at provokere, og hun er da også den eneste af pigerne der kan finde på at bruge bandeord og uformelt sprog som "damn", "fanculo" (skrid ad helvede til) og "cazzo" (pik). Det træk jeg kalder uformelt sprog, dækker primært over grove ord og formuleringer, som bandeord eller skældsord eller ord der i ordbøger er markeret med betegnelsen uformelt, som fx ordet "røv", der betegnes som uformelt i

Den Danske Ordbog³⁴. Bandeord og uformelt sprog er på den måde tilsyneladende ikke noget man anvender hvis man ønsker at "fare bella figura". Opdateringerne skrevet på engelsk kan som tidligere nævnt give et billede af pigerne som cool og dygtige, og citaterne kan vise at pigerne er poetiske og tænsomme.

4.3.2 Drengene

Som det fremgår af bilag 5, er det meget begrænset hvor mange data jeg har fra de italienske drenge. De er ganske enkelt ikke særlig aktive på Facebook, og når de er aktive, er det især med ikkesproglige træk som at dele billeder, videoer og lignende. De data jeg har adgang til, giver ikke et indblik i grupperinger blandt drengene eller et dybere indblik i hvordan de skriver på Facebook, men især de ikkesproglige træk giver et indtryk af det identitetsbillede drengene ønsker at vise. Analysen af Facebookdata fra drengene er derfor mere kortfattet end analysen af data fra pigerne, og jeg vil primært vise hvilket billede drengenes ageren tegner af dem.

Fodbold spiller tydeligvis en stor rolle i drengenes liv, og flere af drengene bliver både tagget i fodboldopslag og fodboldvideoer deres venner deler, og de deler selv fodboldvideoer og fodboldnyheder:

³⁴ <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=r%C3%B8v&tab=for>. Hjemmesiden er besøgt den 24/8 2018.



Eks. 65, Ludovico15Mit

De billeder drengene deler, giver indtryk af at de går op i deres udseende og gerne vil se seje eller lækre ud, som her hvor Emanuele16Mits optræder i bar overkrop både på sit baggrundsbillede og sit profilbillede:



Eks. 66, Emanuele16Mit

Og her hvor Daniele17Mit ses henholdsvis surfende og på skiferie:



Eks. 67, Daniele17Mit

Flere af de videoopslag drengene bliver taget i eller selv deler, giver indtryk af at de er glade for piger:



Eks. 68, Stefano16Mit

4.4 Sammenligning af danske og italienske Facebookdata

Analysen af hvordan de danske elever skriver på Facebook, viser at eleverne kan skrive på mange forskellige måder. De kan tilpasse sproget efter kommunikationssituation og formålet med kommunikationen, efter modtageren og efter det billede de vil tegne af sig selv. På den måde kan man ikke tale om ét Facebooksprog – eleverne kan skrive på mange måder på Facebook. Nogle gange anvender de træk som fx ellipser, multietnolekt og forkortelser som forskere har peget på som kendetegnende for unges sprog på nettet, og andre gange gør de ikke.

De italienske elever anvender ikke umiddelbart forskellige varieteter på samme måde som de danske. I eks. 1 viste jeg hvordan en af eleverne tiltalte sin lærer med "prof" på Facebook og dermed til dels anvendte en formel tiltaleform når hun skrev en kommentar til sin lærer på Facebook. Sproget i eks. 1 kan dog ikke siges at være en særlig høflig eller formel varietet eleverne anvender på Facebook, og Margherita18Fit anvendte også en glad smiley i kommentaren. Der er ikke beskeder hvor jeg får indtryk af at afsender og fortæller ikke er den samme person, som der var blandt de danske elever. Det kan dog hænge sammen med at der i mine italienske data ikke er eksempler hvor eleverne skriver til en makrogruppe. En anden grund til det kan være at forældrene ikke er synlige på de italienske elevs profiler på samme måde som

de danske elevers forældre er på deres børns profiler. Der er fx ikke eksempler på at de italienske mødre deler ferie billeder eller skriver statusopdateringer om hvilke karakterer deres børn har fået til eksamen, på deres børns profiler. Dette er i sig selv interessant da der ofte generelt hersker et billede af italienske unge som mere eller mindre uselvstændige personer der er stærkt knyttede især til deres mødre – heraf det italienske udtryk ”mammone”, som netop bruges om børn eller unge der er stærkt knyttet til deres mødre. Der er ingen tvivl om at familien er vigtig for de italienske elever, det afspejles også på Facebook, som jeg nævnte i analysen, men de italienske mødre bevæger sig ikke ind på børnenes profiler på samme måde som de danske.

De danske elever kunne jeg primært tegne et billede af ud fra de forskellige beskedtyper de skrev, og ud fra de sproglige træk de anvendte. Det var anderledes med de italienske elever – deres identitet har jeg primært fået et indtryk af ved at analysere de ikkesproglige træk de anvender. De identitetsbilleder de danske og italienske elever tegner, er også forskellige. Kort sagt tegner de sproglige og ikkesproglige træk de danske elever bruger, et billede af dem som seje, kreative og humoristiske. De har et afslappet forhold til deres eget udseende, de sætter stor pris på venskab, de kan lide at lege med sprog, og de er ikke bange for at skændes eller diskutere ting på Facebook. De sproglige og ikkesproglige træk de italienske elever anvender på Facebook, tegner et billede af dem som elever der går meget op i deres udseende og hvordan de i det hele taget fremstår – især de italienske piger ønsker ikke diskussioner eller kritik af deres billeder eller opdateringer og forsøger at nedtone skænderier eller diskussioner. Det er til dels et stereotypet identitetsbillede man får af henholdsvis drengene og pigerne, hvor kerneværdierne for pigerne tilsyneladende er familie, kærlighed, venskab, mad og skønhed og for drengenes vedkommende sport, især fodbold, nøgenhed og piger. Her er aldersforskellen på de danske og italienske piger interessant. De danske piger jeg tegner et billede af på Facebook, er omkring 15 år, mens de italienske er 17-18 år. Umiddelbart ville jeg ikke have forventet at de italienske piger i den alder var så aktive på Facebook. Jeg ville nok heller ikke have forventet at de brugte så mange ikkesproglige træk og gik så højt op i at fremstille sig selv på en bestemt måde. Det var nok snarere noget jeg ville have forventet af en yngre aldersgruppe som de danske skoleelever. Der kan være tale om kulturelle forskelle hvor det at fremstå på en bestemt måde og ”fare bella figura” ganske enkelt betyder mere i Italien end i Danmark, uanset hvor gammel man er.

Det skal understreges at det at de italienske elever ikke bruger forskellige varieteter på Facebook, kan skyldes at jeg blot ikke har eksempler i mine data hvor de skriver til en makrogruppe. Det betyder derfor ikke at de er dårligere til sprog eller til at skrive. Det kan også vise at de tilsyneladende har nogle andre sproglige værdigrundlag, forstået på den måde at de også via sproget ønsker at "fare bella figura", og det at bruge forkortelser og kreativt sprog er tilsyneladende ikke noget man gør når man ønsker at "fare bella figura". Jeg kan kun gisne om hvad det sprogideal kan skyldes. Det kan fx hænge sammen med en indgroet italiensk ide om hvordan kvinder bør opføre sig, men det kan også være skolens sprogværdier, som jeg omtalte i [3.10](#) og [3.11.4](#), der påvirker elevernes måde at skrive på. Det kan også være en eventuel påvirkning fra skolens sprogværdier man ser når de italienske piger anvender citater fra digte og lignende til at fremstille sig selv på en bestemt måde. Som jeg nævnte i [3.10](#), opfattede man i Italien længe sprog som poesi og det at skrive godt som at skrive på samme måde som de større italienske poeter – en opfattelse der, som nævnt i [3.11.4](#), stadig har indflydelse i skolerne. På det punkt er det en interessant kontrast at de danske selv skriver poesi på Facebook, mens de italienske piger anvender andres poesi til at fremstille sig selv på en bestemt måde.

4.5 Analyse af danske stile

I dette afsnit vil jeg på samme måde som i analysen af Facebookdata undersøge *hvordan* de danske elever skriver i stilene, og *hvorfor* de skriver som de gør. Det vil jeg også her undersøge ved at anvende Togeby's analysemodel til at analysere afsender, modtager og tegnsystem i stilene. Jeg vil dog indlede med at beskrive nogle mere generelle træk der vedrører stilenes udformning. I analysen inddeler jeg data i to grupper: 8. klasse og gymnasie. Det gør jeg bl.a. fordi der, som jeg nævnte i [3.8.2](#) og [3.9.1](#), i skolen og gymnasiet er forskellige krav til hvilke genrer eleverne skal skrive inden for, og det skaber nogle forskelle i måden eleverne i de to grupper skriver på. I analyserne bruger jeg primært eksempler hvor jeg gengiver det eleverne har skrevet, men enkelte gange henviser jeg også til scannede bilag. I de eksempler hvor det er relevant, har jeg markeret det træk jeg beskriver, ved at understrege det. Jeg vil desuden kort berøre emnet lærerrettelser i analysen af stilene fra 8. klasse. I de tilfælde jeg bruger eksempler med lærerrettelser, er lærerens rettelse markeret med overstregning, og lærerens tilføjelser med fed skrift. Lærernes rettelse fremgår ikke af gymnasiestilene fordi jeg fik de fleste af stilene inden læreren havde rettet dem. I 8. klasse fremgår lærerens rettelse kun af enkelte stile. Hvorfor er jeg ikke klar over – måske

ønskede eleverne ikke at jeg skulle se lærerens rettelser, og de kan derfor have printet et eksemplar uden lærerrettelser ud til mig.

4.5.1 Skolestile

Det er meget forskelligt hvordan eleverne udformer stilene, og hvilke mere eller mindre generelle oplysninger som navn, klassetrin, genre de vælger at angive i stilene. I 8. klasse er der i alle stilene, bortset fra Lises anden stil hvor læreren efterspørger det med kommentaren "OVERSKRIFT?", en form for overskrift. Det er ofte en overskrift der angiver den opgave eleven har fået, som fx "RESUMÉ" eller "Halfdan Rasmussen portræt", men det kan også være en overskrift som "Opgave 6: Ude" eller "Mainstream", som ikke på samme måde direkte angiver hvilken opgave eleven har fået stillet. Det er forskelligt om eleverne i 8. klasse angiver klassetrin, navn og dato, og hos den samme elev varierer det fra stil til stil. Eleverne bruger ofte en slags udfyldningsskema eller går frem efter en fast disposition når de skriver – det gælder især når de laver reklameanalyse og "litteraturprofil", som er en form for boganmeldelse. I den type opgave er de punkter eleven kommer ind på som fx "**Afsenderen**", "**Reklamekneb**" og "**Budskabet**", ofte markeret med fed skrift (se fx Camilla15Fdk, stil 1). Eleverne i 8. klasse indsætter ofte billeder som illustrationer i deres stile, og der er flere eksempler på meget fine grafiske opstillinger, som fx Maren15Fdks boganmeldelse (stil 3), som er meget professionelt opstillet med overskrift, underoverskrift, manchete, forskellige skrifttyper, spalter, billeder og en vurdering i form af hjerter, og Camilla15Fdks artikel om en middelalderfestival (stil 4), som også er meget fint opstillet med overskrift, manchete, underoverskrifter og et interview med en af de frivillige til festivalen.

Modtagere

Stilen er en skriftlig opgave eleverne skriver og afleverer til deres lærer. Læreren retter elevernes stile, og eleverne får så deres stile tilbage med lærerens rettelser. Der kan være andre måder at rette på, fx hvor eleverne skal læse hinandens stile og rette dem inden de afleverer dem til deres lærer, men lærerne på den skole jeg indsamlede data fra, anvendte den traditionelle metode jeg beskrev først.

At læreren er modtager, fremgår af flere af stilene fra 8. klasse, hvor der er eksempler på at eleverne skriver mere eller mindre direkte henvendelser til deres lærer. De direkte henvendelser er af samme type som dem jeg nævnte i [3.9.4](#), hvor eleverne ofte er i tvivl om noget der omhandler selve stilen, og derfor indsætter en kommentar eller et spørgsmål til

læreren. Et eksempel er dette hvor eleven er i tvivl om om han skal bruge "han" eller "ham", og derfor spørger læreren i en parentes:

Hun havde lige som han (eller ham?) selv ikke kommet fra de høje lag [...]

Eks. 69, Jakob15Mdk, stil 2

I et andet eksempel er Maren15Fdk ikke helt tilfreds med den måde computeren har placeret linjer på da hun forsøgte at markere det gyldne snit i et billede, og hun meddeler dette til læreren i en parentes:

(Min computer ville ikke placere linjerne helt lige)

Eks. 70, Maren15Fdk, stil 2

I eks. 71 og 72 skriver Jakob15Mdk en form for vejledninger til læreren i hvordan hun skal læse hans stil:

Det nedenstående afsnit er lidt ligegyldigt, jeg ville bare inkludere det, men det er ikke nødvendigt at læse.

Eks. 71, Jakob15Mdk, stil 3

Det nedenunder her er afslutningen. Til at afslutte med vil jeg sige [...] Så det her er afslutningen på min anmeldelse, da jeg ikke ved hvordan jeg ellers skal afslutte den. Jeg håber den har været læsbar og du har nydt den. Vh. Jakob

Eks. 72, Jakob15Mdk, stil 3

Især de to kommentarer "Det nedenstående afsnit er lidt ligegyldigt" og "Så det her er afslutningen på min anmeldelse, da jeg ikke ved hvordan jeg ellers skal afslutte den" kan opfattes som et indirekte råb om hjælp til hvordan han skal få indhold i sin stil, og hvordan han skal opbygge den. Eks. 72 indeholder også en henvendelse til læreren som er af en anden karakter end de andre: "Jeg håber den har været læsbar og du har nydt den. Vh. Jakob". Jakob15Mdk kalder selv stilen for en artikel ("*Overskriften som du ser til denne artikel er et berømt citat fra den legendariske Vito Corleone i "The godfather"*"), men han afslutter den med en personlig hilsen der

kan minde om afslutningen på et brev. Der er dog ikke nogen indikationer på at stilen skulle være udformet som et brev.

Lærerenes rolle som modtager ses også når eleverne forudsætter læserens kendskab til en række oplysninger, som i eks. 73:

Der er brugt udredelsesknebet [...] Ingen af de andre kneb er brugt.

Eks. 73, Camilla15Fdk, stil 1

Her nævner Camilla15Fdk "udredelsesknebet" uden at hun har introduceret begrebet i sin analyse, og hun bruger formuleringen "de andre kneb" hvor læseren ikke har mulighed for at vide hvilke andre kneb der er tale om. Det kan skyldes at hun tænker modtageren (læreren) jo godt kender begrebet fordi de har gennemgået det i timerne. I eks. 74 bruger Jane15Fdk's begrebet "attraktiv sprogbrug", men forklarer ikke hvad det vil sige. Det kunne også tyde på at det er et begreb læreren har gennemgået i timen og bedt eleverne om at prøve at anvende i deres analyser:

I højre side af reklamen står "Begin an enduring love affair," som betyder "Begynd en vedvarende kærlighedsaffære", som nok skal forstås som en kærlighedsaffære med uret. Dette er et attraktivt sprogbrug.

Eks. 74, Jane15Fdk, stil 4

Læreren som modtager er på den måde synlig i elevernes stile i form af de mere eller mindre direkte henvendelser til læreren og når eleverne ikke introducerer diverse begreber fordi de jo udmærket ved at deres lærer kender dem. Læreren som modtager er også synlig når eleverne får deres stile tilbage og kan læse hendes rettelser. Fokusområdet i analysen her er ikke lærernes kommentarer eller rettelser, men jeg vil alligevel kort nævne hvad læreren fokuserer på i de stile jeg har med lærerrettelser. Samlet set har jeg lærerrettelser til 17 af stilene fra 8. klasse. I nogle tilfælde skriver læreren en generel kommentar til stilen, og i nogle tilfælde giver hun også karakter for stilen. Læreren retter stavfejl og kommafejl, men har også fokus på at rette fx gentagelser, formuleringer der kan udelades, og fokus på steder hvor eleverne med fordel kunne uddybe det

de skriver. I de tilfælde stiller hun spørgsmål som "Interessant. Hvorfor tror du det?", "Hvorfor? Begrund", "Hvordan vil du bruge dette eksempel" eller "Kvinder generelt?". Læreren har også fokus på plagiering og skriver denne kommentar da hun opdager at en af eleverne har kopieret fra hjemmesiden forfatterweb. Understregningerne i dette eksempel er lærerens egne.

Opgaven var at DU skulle skrive et portræt. Dette er i store dele DIREKTE fra forfatterweb.

Eks. 75, David15Mdk, stil 1

Et andet træk jeg har observeret i elevernes stile, er styrkemarkører. Her kan det dog diskuteres om de hænger sammen med lærerens rolle som modtager. Eleverne anvender styrkemarkører som fx "vist", "nok", "efter min mening" og "vil jeg sige". Et eksempel er i Lise15Fdk's stil hvor hun først anvender styrkemarkøren "nok" og senere "vil jeg sige":

Man kan tydeligt se, at billedet er taget inde i et studie, da lyset er meget kunstigt, og baggrunden er nok ikke noget, man ville se ude i naturen eller inde i byen. [...] Det gyldne snit vil jeg sige ligger lige på hendes briller, der også tager meget opmærksomhed da de er så skinnende.

Eks. 76, Lise15Fdk, stil 2

Et andet eksempel er i David15Mdk's stil:

Jeg ville sige at det gyldnesnit er klippen midt i billedet. [...] Fuglen midt i billedet skal vist forstille [...].

Eks. 77, David15Mdk, stil 2

Styrkemarkører kan enten være svækkende eller forstærkende. En styrkemarkør er forstærkende hvis den viser at afsenderen er sikker i sin påstand. Forstærkende styrkemarkører er fx "helt sikkert" og "utvivlsomt". Svækkende styrkemarkører som fx "sandsynligvis", "efter alt at dømme" og "for mig at se" er derimod markører der kan vise at afsenderen ikke er sikker i sin påstand. De

svækker på den måde afsenders påstand. Styrkemarkørerne "nok" og "vist" fra eks. 76 og 77 er svækkende, mens det kan diskuteres om styrkemarkørerne "vil jeg sige" og "jeg ville sige" fra de samme eksempler er svækkende eller forstærkende. Nogle vil mene styrkemarkørerne udtrykker usikkerhed, og opfatter en formulering som "Det gyldne snit ligger lige på [...]" som langt mere sikker end "Det gyldne snit vil jeg sige ligger lige på [...]". Andre vil mene der blot er tale om en mere eksplicit måde at give udtryk for egen holdning på. Det er ofte forskelligt hvor eksplicit man er når man giver udtryk for egen holdning – nogle er mere direkte som fx "novellens morale er at man skal hjælpe hinanden", og andre indskyder et "efter min mening" for at eksplicite at der er tale om ens egen personlige holdning som fx "novellens morale er efter min mening at man skal hjælpe hinanden". Man kan hævde at styrkemarkører som "efter min mening" og "vil jeg sige" er overflødige i stile hvor eleverne netop ofte skal udtrykke egen holdning, og som det fremgår af eksemplerne, har læreren også streget flere af styrkemarkørerne over. Man kan også mene at det virker mere høfligt at tilføje en vending som "efter min mening". Der er både eksempler hvor styrkemarkører som disse virker svækkende fordi de kan udtrykke en usikkerhed i form af et forbehold, og eksempler hvor de snarere virker forstærkende fordi de udtrykker selvsikkerhed. Måden man opfatter en styrkemarkør på – altså som enten svækkende eller forstærkende, tror jeg hænger sammen med hvordan og i hvor høj grad eleverne giver udtryk for egen holdning. I flere af Jakob15Mdk's stile giver han meget eksplicit udtryk for egen holdning, og når han gør det, virker styrkemarkører som "for mig" eller "vil jeg mene" ikke svækkende. Man får ikke indtryk af at han er usikker, men snarere at han er sikker i sin sag og gerne vil have sin egen personlige holdning frem:

På en måde afskyr jeg lidt det mainstream, fordi det (for mig) er nemt at lave noget mainstream, fordi det er noget alle kan lide i forvejen [...].

Eks. 78, Jakob15Mdk, stil 1

I eks. 78 giver Jakob15Mdk meget eksplicit udtryk for sin holdning ved at bruge ordet "afskyr" og ved at udtrykke at det mainstream er noget alle kan lave, og alle kan lide. Netop fordi han er så eksplicit, virker styrkemarkøren "for mig" i dette eksempel ikke svækkende, men forstærkende. Et andet eksempel er dette:

Konceptet med kærlighed er efter min mening helt fucked, fordi alle vil gerne opleve kærlighed i livet, derfor er der nogle der hører pop [...].

Eks. 79, Jakob15Mdk, stil 2

Også her udtrykker Jakob15Mdk meget eksplicit sin egen holdning ved at bruge det uformelle udtryk "fucked", og styrkemarkøren "efter min mening" virker derfor heller ikke svækkende, men forstærkende. I de eksempler hvor styrkemarkørerne er svækkende som "vil jeg mene" og "ville jeg sige" i eks. 76 og 77, kan det fortælle noget om forholdet mellem afsender og modtager. Det kan fortælle at der ikke er et symmetrisk forhold mellem afsender og modtager. Modtager er både højere oppe i hierarkiet og har større viden end afsender. I de eksempler hvor styrkemarkørerne snarere er forstærkende og bidrager til at styrke eleverne holdning eller budskab som i eks. 78 og 79, tyder det på et mere symmetrisk forhold mellem afsender og modtager hvor afsenderen ikke er bange for at udtrykke sin egen holdning selv om modtageren kan have en anden holdning. Når eleverne anvender styrkemarkører, kan det dog også signalere at eleverne er klar over at de skriver i en skolesammenhæng hvor påstande og holdninger kan diskuteres, og svækkende styrkemarkører behøver på den måde ikke nødvendigvis at udtrykke forbehold eller usikkerhed.

De forbehold jeg finder i stilene, er desuden af en anden type end dem Togeby (1996, s. 23) nævner, hvor eleverne udtrykker forbehold vha. anførelstegn. Forbehold udtrykt vha. anførelstegn mener Togeby er et udtryk for at skribenten ikke tager ansvar for sin tekst, mens de forbehold jeg finder i stilene, kan opfattes på forskellige måder, men kan bl.a. ses som udtryk for at eleverne ved at udsagnene er til diskussion.

Tegnsystemet

Togeby skriver at "[...] teksten [som kontakt gennem kanalen] skal være **rigtig**, dvs. støjfri og taktfuld." (1993, s. 18). Kanalen er, når det drejer sig om stile, skolen. Det er via skolen som institution at afsender og modtager mødes i de stile eleverne skriver. "Rigtig", "støjfri" og "taktfuld" er i dette tilfælde skolens normer for hvordan sproget skal være i stilene, og her skal eleverne, som nævnt i [3.9.1](#), bl.a. følge retskrivningsnormerne og opfylde en række mål og krav udstedt af Undervisningsministeriet. Man kan på flere måder se at det er skolens normer der gælder. Et eksempel er at eleverne, som jeg nævnte i forrige afsnit, nogle gange nævner begreber, men ikke introducerer dem. Det sker sandsynligvis fordi eleverne ved at læreren udmærket kender

begreberne, eftersom det jo er læreren der har lært dem begreberne i undervisningen og bedt dem bruge dem. De begreber er på den måde en del af det tegnsystem eleverne bruger og *skal* bruge når de skriver stiler. I stilene er der også eksempler på formuleringer hvor man får indtryk af at eleverne forsøger at skrive på en akademisk måde. "At skrive akademisk" eller "anvende akademisk stil" er ikke et begreb man kan definere på samme måde som man fx kan med "kancellistil". Det påpeger Stray Jørgensen (1998, s. 7) også i "Klart sprog i universitetsopgaver", der skal vejlede universitetsstuderende i skriftlig fremstilling. Hvad begrebet dækker over, er på den måde ofte et personligt skøn. Når jeg bruger begrebet, dækker det over formuleringer hvor jeg fornemmer at eleverne forsøger at bruge en højere stil end de plejer at gøre, og forsøger at skrive på en måde som de tror hører sig til i skolen. Ofte inkluderer det brug af ord eller vendinger som eleverne ikke helt mestrer. Det skal tilføjes at Anne Sofie Jakobsen (2018), der netop har afleveret ph.d.-afhandling ved CIP på Københavns Universitet, i sit projekt undersøger hvad akademisk ordforråd er. Det gør hun ved at finde de ord der optræder hyppigst på tværs af fagområder i forskningsartikler fra de fire store fagområder, humaniora, naturvidenskab, samfundsvidenskab og sundhedsvidenskab. Sådanne ordlister vil på den måde kunne hjælpe med at definere hvad akademisk sprog er, men der vil selvfølgelig ofte være forskellige traditioner inden for de forskellige fagområder. Eks. 80 mener jeg er et forsøg på at skrive akademisk. I eksemplet retter læreren den "akademiske" formulering:

Begrundet af Da, at de to modeller er unge, og fordi, ~~at~~ der er nogle ungdommelige elementer i reklamen.

Eks. 80, Maren15Fdk, stil 2

Jeg kan ikke vide om det har været Maren15Fdks hensigt at forsøge at formulere sig akademisk da hun skrev formuleringen "begrundet af", men det er en formulering jeg som læser studser over når det er en pige på 15 år der skriver den. I det samme eks. studser jeg også over formuleringen "ungdommelige elementer" som på samme måde virker påtaget eller gammeldags. Det kunne tyde på at Maren15Fdk forsøger at tilpasse sig det sprog hun tror læreren ønsker hun skal anvende. Hun prøver altså at tilpasse sig det hun opfatter som skolens normer, men lykkes ikke altid helt med det.

Der er eksempler på fremhævelser i elevernes stile hvor de fremhæver det de skriver, ofte deres holdning, fx ved hjælp af ord som "super", "rigtig", "virkelig" og "så". Et eksempel er dette hvor Felix15Mdk bruger ordet "super" til at fremhæve at han mener det McDonald's har gjort, er sejt:

Jeg synes, at det er super sejt, det McDonalds gør [...]

Eks. 81, Felix15Mdk, stil 3

Et andet eksempel er i en analyse af en mascarareklame hvor Julie ved hjælp af "virkelig" understreger at mascaraen fremhæver modellens øjne:

[...] det fremhæver virkelig hendes øjne og vipper [...]

Eks. 82, Julie15Fdk, stil 3

Fremhævelserne kan være et udtryk for en personlig stil. I [4.2.1](#) viste jeg i analysen af fødselsdagsbeskeder på Facebook hvordan pigerne anvender en meget positiv tone hvor der også er eksempler på fremhævelser som "helt fantastisk" og "sindssygt meget". Det kunne tyde på at det er en personlig skrivestil. At pigerne både anvender fremhævelser på Facebook og i stilene, betyder ikke automatisk at der er tale om afsmitning, eller at pigerne bruger samme skrivemåde på Facebook og i stilene. Jeg betragter brugen af fremhævelser som en personlig skrivestil. Nogle gange bruger eleverne fremhævelser når de giver udtryk for noget der betyder meget for dem, som i dette eks. hvor Lise15Fdk beskriver hvor meget venskabet med to af pigerne fra klassen betyder for hende:

Jeg er virkelig glad for de venner jeg har, jeg kunne ikke være gladere!

Eks. 83, Lise15Fdk, stil 4

I nogle af de genrer eleverne skriver stile inden for, passer fremhævelserne ganske godt ind. Det gælder fx Camilla15Fdks anmeldelse af en middelalderfestival hvor den fremhævende og rosende stil passer fint til genren:

I år er der ekstra feltlejligheder, så det giver god mulighed for at se på mændenes dagligdag og opgaver. [...] *Jeg synes, at det er rigtig godt, at de her arrangementer bliver holdt. Det viser virkelig, hvordan det var i Middelalderen og folk får meget ud af det.*

Eks. 84, Camilla15Fdk, stil 4

Der er også eksempler på at eleverne anvender slang eller uformelt sprog i stilene. Jeg vil først vise eksempler på uformelt sprog:

Konceptet med kærlighed er efter min mening helt fucked [...]

Eks. 85, Jakob15Mdk, stil 1

Forfatteren er bare en gammel alkoholiker, der opfører sig som et kæmpe røvhul [...]

Eks. 86, Lise15Fdk, stil 1

I en af stilene er der også et eksempel hvor en elev forsøger at lave en omskrivning af uformelt sprog og bruger ordet "gaskanal" i stedet for "røv" eller "røvhul":

Til gengæld synes jeg dem der sidder fast i det mainstream, skal prøve at få fingeren ud af gaskanalen [...]

Eks. 87, Jakob15Mdk, stil 1

Eksempler på slang ses bl.a. her:

Jeg kan rigtig godt lide farverne, for de får en til at stoppe op og kigge en ekstra gang, teksten er også meget god for de bruger nogle gange "moderne" ord i den, hvilket er fedt.

Eks. 88, Lise15Fdk, stil 2

De kommer ind på, hvordan de vælger de bedste fra bunken, og det ikke gælder, om det er Mia eller Mohammed.

Eks. 89, Felix15Mdk, stil 2

Uformelt sprog og slang er ikke nødvendigvis bandlyst i stile. Togeby beskriver at der skal være tale om korrekt og forståelig brug af tegnsystemet i teksten (1993, s. 23), og når eleverne skriver stile i forskellige genrer – fx reklameanalyser, boganmeldelser og essays og noveller, mener jeg ikke nødvendigvis det er ukorrekt eller bandlyst at bruge fx bandeord eller slang i nogle af disse genrer. I Lise15Fdk's novelle udspiller der sig fx en dialog hvor to personer bliver skræmt af en halvfuld mand på en forfalden bar:

Jeg stod selv og rystede mens jeg så ham rejse sig op. "Hva' fanden!" råbte han igen, det var først nu jeg lagde mærke til, at hans ansigt var helt forbrændt.

Eks. 90, Lise15Fdk, stil 3

Her er det uformelle sprog en del af en dialog, og den fulde mands banderi med til at gøre ham skræmmende og voldsom. Der kan på den måde være genrer hvor både uformelt sprog og slang passer godt ind og kan være med til fx at styrke en personbeskrivelse.

Der er forskel på kohæsionen i stilene fra 8. klasse. Jeg bruger begrebet kohæsion om en sammenhæng på tekstens sproglige overflade. I nogle af stilene skriver eleverne lange sætninger, men bevarer dog overblikket. I andre stile er der eksempler på sætninger hvor man derimod fornemmer at eleven *har* mistet overblikket:

Jeg er jo ikke helt sikker på, om alt hvad McDonald's siger sandt, men, jeg tror dog ikke, at alt det her med at ansætte folk med skavanker og skævheder, men, at de gør det, fordi ~~at~~ det er, nemmere at ansætte dem til en lav løn.

Eks. 91, Felix15Mdk, stil 3

Når eleverne mister overblikket over sætningerne, som i det forrige eksempel, kan det hænge sammen med at eleverne ikke genlæser det de har skrevet. Dermed opdager de ikke at sætningen ikke hænger sammen, eller at det som læser kan være svært at holde rede på så lange sætninger.

Afsendere

Afsenderne af stilene er eleverne. Det er dem der skriver stilene og afleverer dem til deres lærer, og nogle af dem udtrykker ligefrem tilfredshed eller overraskende tilfredshed med dette:

Til at afslutte med vil jeg sige, at jeg både har nydt at læse bogen, se filmen, (og overraskende nok (i hvert fald for mig)) og skrive anmeldelsen.

Eks. 92, Jakob15Mdk, stil 3

Det har været spændende, at lære mere om ham i dette forløb. Jeg har virkelig fundet ud af, hvem der gemte sig bag *Halfdans ABC* og det har været rigtig sjovt.

Eks. 93, Julie15Fdk, stil 2

Formuleringer som disse kan anskues fra flere vinkler. Set fra én vinkel kan de fortælle noget om afsenderne – at de har været glade for at lave den opgave de blev bedt om. Set fra en anden vinkel er de måske slet ikke udtryk for afsenderens ærlige holdning. Togeby nævner bl.a. i sin beskrivelse af afsenderen at ” [...] teksten skal være et **ærligt** udtryk for hensigter, viden og holdninger.”, og at ærligt bl.a. vil sige ”[...] at afsenderen er engageret i at udtrykke sin viden, holdning og hensigt overfor modtageren.”. Det kan i det hele taget diskuteres om en stil i den forstand kan kaldes ærlig eller opfordrer til ærlighed. Er stilene ærlige, forstået på den måde at det er *eleverne* der har en viden, holdning og hensigt de vil ud med, og derfor skriver en stil? Eller er det snarere *skolen* der har et ønske om at eleverne skal skrive stilene, et ønske om særlige begreber eleverne skal anvende i stilene, og et ønske om særlige genrer eleverne skal skrive inden for? Eleverne ved at de skriver stilene til deres lærer, og at de bliver evalueret, og derfor kunne det tænkes at de snarere skriver sådan af hensyn til modtageren. Dette har Gheno (jf. fodnote 3) bemærket i italienske stile, hvor hun mener eleverne ”falsa il risultato” – dvs. tilpasser sprog og måske holdning efter hvad de mener læreren sætter pris på, sandsynligvis for at fremstå i et godt lys hos læreren.

I analysen af Facebookdata kunne jeg, ud fra primært det sprog eleverne anvendte på Facebook, tegne et billede af den identitet de ønskede at udtrykke der. Selv om eleverne ikke anvender det samme kreative sprog i stilene, giver sproget dog stadig et billede af den identitet eleverne ønsker at udtrykke her. Der er blot tale om et andet identitetsbillede end på Facebook. I stilene udtrykker eleverne identitet via det sprog de anvender, og via de holdninger de udtrykker. Eleverne skal i stilene følge skolens normer, og det er dermed til dels skolens sprog de skal anvende. Når eleverne følger skolens normer, kan det ses som et forsøg på at udtrykke en identitet som dygtige elever. Der er forskel på hvor godt eleverne mestrer sproget i de forskellige genrer de skal skrive inden for i stilene. De stile hvor jeg oplever at eleverne skriver mest flydende, er når eleverne skriver essays eller noveller. Her fornemmer jeg at eleverne kan lade sproget flyde og skrive ubekymret løs. De skal ikke anvende diverse begreber de har lært om i timerne, de skal ikke få deres sprog til at passe ind i diverse udfyldningsskemaer, og de forsøger ikke dér at mestre en særlig akademisk stil som, selv om de forsøger at anvende den, kan være svær for dem. Jakob15Mdks stile kan give et indtryk af dette. Jakob15Mdks anden stil er en novelle der beskriver en polsk familie der i 1940 bor i udkanten af Warszawa. Stilen giver et meget fint billede af familien og deres tanker og bekymringer i forbindelse med krigen. Teksten er ikke fejlfri, hvilket heller ikke kan være forventeligt i 8. klasse, men den hænger glimrende sammen, og som læser er man ikke i tvivl om at Jakob15Mdk er dygtig til at skrive og mestrer den genre han formulerer sig i:

En alarm begyndte at ringe. Den var høj og uhyggelig, det lød som et døende uhyre, det var bombealarmen. Manden var gået i panik og løbet op fra opgangens dørtrin, hvor han havde siddet, til lejligheden. Han tænkte at han skulle dø, og at han ville være sammen med hans familie inden han døde. Han blev beroliget da han hørte Warsawa's borgmester sige at dette bare var en advarsel. Byen skulle evakueres hurtigst muligt.

Eks. 94, Jakob15Mdk, stil 2

Ser man derimod på Jakobs15Mdks tredje stil, som er en boganmeldelse af Mario Puzos "The Godfather", er der flere eksempler på at han ikke mestrer genren. Man fornemmer ikke det samme skriveflow i boganmeldelsen. Her får man indtryk af at han har svært ved at finde de rette

formuleringer, fx når han starter nye afsnit og bevæger sig fra et emne til et andet, og derfor bruger en form for dispositionssignaler eller læserhenvendelser som "Jeg siger bare en ting til at starte med [...]", "Okay, nu til forfatteren [...]", "Her er en liste over de bøger han har skrevet [...]", "Her er en kort personkarakteristik [...]" og "det her nedenunder er afslutningen.", og som jeg viste i eks. 72, afslutter han stilen med "Vh. Jakob". Nogle af eksemplerne kan, som jeg nævnte i afsnittet om modtagere, hænge sammen med at modtageren af stilen er hans lærer, men det kan også hænge sammen med en mere generel usikkerhed over for genren som gør ham usikker på hvordan han skal formulere sig. Det er påfaldende hvor stor forskel der er på sproget i de to stile, og det viser at nogle af genrerne kan være sværere for eleverne at håndtere end andre.

I analysen af de danske Facebookdata beskrev jeg bl.a. Felix15Mdk's digte hvor han leger med sproget og anvender en særlig skrivestil. Jeg nævnte hvordan denne skrivestil kunne få nogle læsere til at mene at Felix15Mdk ikke kan formulere sig, eller at han ikke skriver godt. Ser man på Felix15Mdk's stile, er de ikke fejlfri, men det er tydeligt at han i stilene retter sig efter skolens normer og skriver som man bør i en skolestil, og der er ikke det samme kreative sprog som i hans Facebookopdateringer:

Jeg fik selv læst mange af hans digte op som lille. Jeg kan huske mange af hans bogstavrim fra "Halfdans ABC". Hans samlinger har måske ikke gjort den store forskel på min barndom, men når jeg husker tilbage mindes jeg da min mor synge dem. Jeg har selv en lillesøster på fem år, som jeg også selv har læst rim op for. "Lange Peter Madsen" og "Tyggegummikongen Bobbe" er nok dem jeg husker bedst.

Eks. 95, Felix15Mdk, stil 1

Felix15Mdk kan på den måde skifte mellem to forskellige måder at skrive på – det kreative sprog han anvender på Facebook, og sproget i stilene hvor det er andre normer der gælder. Det er ikke alle skolegenrerne han mestrer helt endnu, men han forsøger.

De holdninger eleverne udtrykker i stilene, kan som nævnt også give et indtryk af den identitet eleverne ønsker at udtrykke. Et eksempel på det er fx her hvor Jakob15Mdk giver udtryk for sin musiksmag og længere fremme i stilen også udtrykker sin holdning til forskellige typer af spil:

Jeg synes der ligger meget mere kvalitet i akustisk musik,(metal, klassisk, etc.) end elektronisk musik, fordi elektronisk musik er kunstige lyde, der bliver mixed så det lyder godt.

Eks. 96, Jakob15Mdk, stil 1

I Lise15Fdk's anden stil får jeg også en beskrivelse af et venskab og hendes holdning til dette venskab. Stilen har overskriften "Venner er for mig nogle der...:", og hun beskriver i stilen det venskab hun har med to af pigerne fra klassen. Det beskriver hun i meget rosende vendinger og nævner bl.a. at hun håber det venskab de har, vil vare hele livet, og at hun er blevet mere glad og selvsikker efter hun er startet i klassen og har mødt de to andre piger. Den stil hun har skrevet, er på den måde en bekræftelse af pigernes venskab og kan fortælle noget om den identitet hun ønsker at udtrykke.

4.5.2 Gymnasiestile

Overordnet kan jeg se der sker en form for ensretning i opstillingen af stilene fra 8. klasse til 1. g – hvor eleverne i 1. g stort set alle angiver navn, klasse, dato og overskrift i deres stile. Det er tydeligt at se at eleverne i gymnasiet skal skrive inden for en af de tre genrer essay, kronik og litterær artikel, og eleverne angiver ofte genren i sidehovedet i stilen. Bortset fra Minna18Fdk's første stil, der både indeholder en hovedoverskrift og underoverskrifterne "Redegørelse", "Karakteristik af argumentationsformen og sproget" og "Diskussion", indeholder alle gymnasiestilene kun én overskrift.

Modtagere

Som jeg nævnte i [3.8.2](#), indførte man med gymnasireformen i 2005 genrekrav i gymnasiet, og man introducerede den intenderede modtager der skal betragtes som en litterært og almenkulturelt interesseret læser som skal kunne følge fremstillingen uden kendskab til materialet. Modtageren af både skolestilene og gymnasiestilene er læreren, men i gymnasiestilene kan man desuden tale om en adressat – den intenderede modtager – som altså ikke er en person af kød og blod på samme måde som læreren, men en slags fiktiv person som eleverne skal forestille sig at skrive til.

Det virker som om det er en svær opgave for eleverne at forestille sig at de skriver til en anden person end deres lærer. Fx bruger eleverne en række af de begreber de har lært i timerne, men de glemmer at introducere den intenderede læser for de forskellige begreber, og de omtaler dem som om deres læser allerede kender dem. Det kunne tyde på at eleverne skriver til modtageren (deres lærer) og ikke den intenderede modtager (adressaten). Dette fænomen kalder Togeby som nævnt i [3.9.4](#) for præsuppositionsfejl. Eleverne nævner fx begreber som "lixtal", "face work", "etos" og "rygdækning" uden at introducere dem for læseren og fortælle hvad de betyder:

Lixtallet ligger på 41,86 og høre dermed til en middelsvær tekst, hvilket også indikere, at vi ligger på en normalstil.

Eks. 97, Anni17Fdk, stil 3

Et andet virkemiddel Jalving gør brug af, er et meget aggressivt facework. Han angriber Helle Thorning-Schmidts facework, med den hensigt at udstille hende, og dermed indirekte at opbygge sit eget facework.

Eks. 98, Eva17Fdk, stil 3

Når McGhee argumenterer, bruger hun Dan Turell i form af både etos og rygdækning.

Eks. 99, Minna18Fdk, stil 1

På samme måde som i stilene fra 8. klasse er der også i gymnasiestilene eksempler der kunne tyde på at eleverne forsøger at formulere sig akademisk og påtage sig en form for fagidentitet, men ikke helt har held med det:

Disse ord ville måske ikke bliver modtaget af ældre, da de ikke forstår ordenes betydning, hvor det for unge tvært imod bliver nemmere at sætte sig i sted med skribenten.

Eks. 100, Minna18Fdk, stil 1

Alt den kritik han har til Thorning, vil henholdsvis ligge vægt på hvilken politisk holdning Jalving han har.

Eks. 101, Kristian18Mdk, stil 4

Tegnsystemet

I indledningen nævnte jeg at Palermo (2017) betegnede italienske stile som "allungamento del brodo" – en "kogen suppe" på et emne for at få stilen til at fylde mere. Denne "kogen suppe" ses også i nogle af de danske stile hvor eleverne gentager sig selv, og man får indtryk af at de skriver nogle særlige formuleringer for at forsøge at få opgaven til at fylde mere. Der er både eksempler hvor eleverne gør opmærksom på at de gentager sig selv (eks. 102 og 103), og eksempler hvor det ikke virker som om eleverne er klar over de gentager sig selv (eks. 104). De gentagelser hvor eleven selv gør opmærksom på at der er tale om en gentagelse ved hjælp af formuleringer som fx "som sagt" eller "som jeg også nævnte tidligere", kalder Tøgeby i sin liste med stiltræk for tomgang (1996, s. 57).

Hans måde at bruges patos på i sit debat indlæg er med til, at gøre det helt tydeligt om hvad hans formål med teksten er. (s. 2, l. 3-4)

[...] Patos kommer tit til udtryk som sagt. (s. 2, l. 12)

Eks. 102, Kristian18Mdk, stil 4

Han har svært ved at udtrykke sine følelser [...] (s. 1, l. 8-9)

Det er svært for digterjeget, at gøre rede for sine følelser. (s. 1, l. 10-11)

Som sagt er det svært for digterjeget, at finde hoved og hale i sine følelser, og disse skifter meget undervejs. (s.1, l. 19-20)

Eks. 103, Eva17Fdk, stil 2

Denne sætning viser helt tydeligt savnet til pigen (s. 2, l. 1)

Det er åbenlyst, at han stadig savner pigen [...] (s. 2, l. 5)

Savnet til hende og lysten til at skrive til hende er tydelig [...] (s. 2, l. 14)

Eks. 104, Eva17Fdk, stil 2

Eleverne mestrer på den måde ikke genren helt og lykkes ikke i deres identitetsarbejde med at fremstille sig selv som dygtige elever. Forskellige konstateringer, som i eks. 105, kan også betragtes som "kogen suppe" på et emne så stilen kan komme til at fylde mere:

Hvis du er en Dan Turell eller en Tina McGhee, så vil du have to personer med meget stor forskellighed inden for hvordan Københavns udvikling ville være. Dan Turell ville selvfølgelig ikke kunne sige særlig meget, da han ikke lever, men man ville se et mønster, efter hvad McGhee har skrevet.

Eks. 105, Kristian18Mdk, stil 1

Læreren, den intenderede modtager eller andre læsere vil næppe være i tvivl om at døde mennesker ikke taler. Formuleringer som i eks. 105 mener jeg hænger sammen med genren stil. Eleverne har sandsynligvis fået at vide hvor mange sider stilen som minimum skal fylde, og hvis eleverne har svært ved at leve op til det, kan de indsætte små konstateringer som denne.

Gentagelserne hvor eleverne tilsyneladende ikke er klar over at de gentager sig selv, kan give indtryk af at eleverne ikke har læst stilen igennem inden de har afleveret den. Det samme indtryk får man i eks. 106, 107, 108 og 109 hvor der er formuleringer der tyder på manglende genlæsning:

Hans måde at omtale Helle Thorning på trækker nemlig ned, hans brug af bandeord og hans hashtags.

Eks. 106, Anni17Fdk, stil 3

På den anden side, er tilliden til at Thorning kan styre staten er ikke den bedste, så den mangler selvfølgelig noget politisk ryggrad, som Jalving skriver. Der kan argumenteres for, at han i en mindre grad er misundelig på Thorning?

Eks. 107, Kristian18Mdk, stil 3

Når Thorning snakker om Børne Rettigheder, beskyttelse og udvikling, der sætter Jalving en pind i jorden og mener, at der mangler politisk ryggrad og tyngde, især når hun siger hendes afskedsord til sine taler.

Eks. 108, Kristian18Mdk, stil 3

En af de gennemgående temaer i digtet er ægte følelser mod facaden.

Eks. 109, Minna18Fdk, stil 2

Det er svingende hvor gode eleverne er til at variere sætningsindlederne. Nogle er gode til at variere dem – Minna18Fdk skifter fx mellem at omtale forfatteren bag den kronik hun analyserer, som "Tina McGhee", "Skribenten" og "Hun" når hun indleder sætningerne. I Anni17Fdks anden stil indleder hun fem sætninger i træk med "Han", og i Eva17Fdks anden stil indledes stort set alle sætningerne med "hun", "McGhee", "Tina McGhee", "det" og "jeg". Forskellen på elevernes variation i sætningsindlederne kunne også tyde på at nogle af eleverne ikke har læst stilene igennem inden afleveringen.

Der er stor forskel på kohæsionen i gymnasieelevernes stile. Som nævnt i [4.5.1](#) anvender jeg begrebet kohæsion om en sammenhæng på tekstens sproglige overflade. Det træk jeg kalder kohæsion, kan dække over flere forskellige træk, og jeg vil i det følgende illustrere det med et længere eksempel:

Han er meget umoden, på den måde han skriver, han tager ikke hensyn til læseren, især når han skriver i teksten: "Fordi din iphone viser hvornår du er aktiv" (s.212-1.29). Han sidder, og holder øje med, hvornår duet er aktiv eller ikke aktiv, det vil man nok kalde en barnlig tilgang til at takle sådan noget på.

Det giver et indblik i, at den referere til unge eller moderne mennesker der har styr på hvilken teknologi man skal bruge, men også hvilke konsekvenser det kan have, men nok også hvad du kan bruge internettet til.

Eks. 110, Kristian18Mdk, stil 2

På samme måde som i stilene fra 8. klasse kan den manglende kohætion hænge sammen med at eleverne ikke har genlæst stilen inden de har afleveret den. Jeg vil ikke lave en udtømmende gennemgang af eks. 110, men jeg vil gennemgå de overordnede træk som kan tyde på at stilen ikke har været genlæst. Ofte kan det også som læser være svært at afgøre hvad der er galt i de uklare sætninger, men jeg vil forsøge at komme med bud på hvad eleven måske havde ønsket at skrive. Den første sætning er uklar, og eleven er måske kommet til at blande udtrykkene "på den måde" og "i den måde" sammen. Her kunne man forestille sig han havde ønsket at skrive "Han er meget umoden på den måde at han ikke tager hensyn til læseren [...]" eller "Hans måde at skrive på virker umoden [...]". I den første sætning mangler der desuden enten tegnsætning eller konnektorer. Det kunne fx indsættes på denne måde: "[...], og han tager ikke hensyn til læseren.". Også i den følgende sætning kunne der med fordel indsættes enten et punktum eller et "og" på følgende måde: "[...] og det vil man nok kalde en barnlig måde at takle sådan noget på" eller "Det vil man nok kalde en barnlig måde at takle sådan noget på.". I det andet afsnit indleder eleven med "Det", og her er det for læseren uklart om eleven refererer til digtet eller til det han har beskrevet i det forrige afsnit. Man kunne formode at han ønsker at referere til digtet fordi han indleder et nyt afsnit, men som læser er det uklart hvad "Det" refererer til. Den samme sætning virker desuden opremsende på grund af de to formuleringer med "men" – "men også hvilke konsekvenser det kan have" og "men nok også hvad du kan bruge internettet til". Det kunne undgås ved at bruge "og" i stedet for "men" på denne måde: "[...] men også hvilke konsekvenser det kan have og hvad du kan bruge internettet til.".

Afsendere

I gymnasiet skal eleverne som tidligere nævnt skrive stile inden for tre forskellige genrer. Det er ikke genrer hvor eleverne på samme måde som i nogle af genrerne i 8. klasse kan skrive løs og anvende en mere personlig skrivestil som kan udtrykke identitet. Gymnasiegenrerne er genrer hvor eleverne skal anvende en særlig række begreber og forsøge at forestille sig at de ikke skriver stilen til deres lærer, selv om det jo i virkeligheden er det de gør. Forsøgene på at skrive på en særlig akademisk måde kan også ses som udtryk for at eleverne prøver at tilpasse sig det de tror er lærerens og skolens normer. Stilene og sproget i stilene giver på den måde et indtryk af skolen og dens normer og elevernes evne til at tilpasse sig det identitetsbillede de tror der forventes af dem. De holdninger eleverne udtrykker, som også kan give et billede af den identitet de ønsker at

udtrykke, begrænser sig ofte til erklæringer om hvorvidt de er enige eller uenige med forfatterne bag de kronikker eller digte de analyserer:

Jeg er enig med Tina McGhee i, at storbyen måske udvikler – eller har udviklet sig – til at være upersonlig. Men jeg mener også at McGhee overdriver i sin kronik. Jeg er ikke af den overbevisning, at byen er så anonym, som hun giver udtryk for.

Eks. 111, Eva17Fdk, stil 1

København ER i konstant udvikling. Tina McGhee repræsenterer dem, som ikke synes om forandringen, mens jeg er lettere inspireret af den konstante udvikling og nytænkning, som sker i vores hovedstad, København.

Eks. 112, Minna18Fdk, stil 2

I eks. 112 skriver Minna18Fdk verbet "ER" med store bogstaver for at understrege sin holdning. Selv om eleverne, som nævnt i analysen af Facebookdata, nogle gange skriver enkelte ord eller hele sætninger med stort (se fx eks. 2, eks. 7 og eks. 20), mener jeg ikke eks. 112 er et tegn på afsmitning fra det mere kreative sprog pigerne ofte anvender på Facebook. Ifølge Politikens "Håndbog i Nudansk" (2013) er hovedreglen " [...] at man skriver med små bogstaver med mindre der er en særlig grund til at skrive med store.". Når Minna18Fdk skriver "ER" med stort, kan det altså være fordi hun ønsker at lægge vægt på netop det ord og udtrykke sin personlige holdning. Hun kunne også have anvendt kursiv til at fremhæve "er", men det er ikke sikkert hun er klar over at kursiv kan bruges på den måde. Der er ikke andre eksempler på hele ord skrevet med stort i gymnasiestilene.

Togeby anfører i sin pragmatiske analysemodel at teksten i forhold til modtageren skal være en relevant meddelelse (1993, s. 23). Det uddyber han bl.a. med at teksten skal være informativ og "[...] informere om noget der ikke er kendt eller accepteret af modtageren [...]", og at teksten skal "stå i forhold til modtagerens interesser". Jeg mener ikke stilene kan betragtes som relevante meddelelser til modtageren. Det eleverne i stilene skal meddele modtageren, er noget modtageren allerede ved, og noget eleverne ved at læreren allerede ved, og det kan diskuteres om stilen så står i forhold til det Togeby egentlig mener er modtagerens interesser. Jeg mener ikke

det kan betegnes som en modtagers interesse at blive belært om ting man allerede ved, men med stilene er der tale om en kunstig situation hvor man ønsker at teste om eleverne kan bruge de begreber de har lært i timerne, og derfor er det i skolens interesse at blive belært om ting de allerede ved. Den relevante meddelelse i stilene er på den måde ikke det budskab eleverne fremfører, men om de kan gøre det man tester dem i. Det er på den måde begrænset hvor meget ny viden stilene kan berige modtageren med, og der er også tale om en kunstig situation fordi eleverne skal lade som om de ikke skriver direkte til deres lærer, selv om det reelt er det de gør.

4.6 Analyse af italienske stile

I dette afsnit vil jeg analysere de italienske stile med henblik på at undersøge *hvordan* eleverne skriver i stilene, og *hvorfor*. Det gør jeg på samme måde som i de forrige analyser ved ud fra Tøgebys analysemodel at analysere afsender, modtager samt tegnsystem. Undervejs i analyserne vil jeg desuden referere til Orlettis (2002), Benedetti og Seriannis (2009) og Ruggianos (2011) forskning i stile, som jeg beskrev i [3.11](#), og drage paralleller til nogle af de karakteristika de har beskrevet, i italienske stile. I analyserne gengiver jeg det eleverne har skrevet, eller refererer til bilag med en scannet stil. I mine gengivelser af det eleverne har skrevet, er lærerens rettelser markeret med overstregning, og lærerens tilføjelser med fed skrift. Der er flere eksempler på at lærerne ikke retter accenter der vender forkert – dette fænomen vil jeg kommentere og komme med eksempler på i [4.6.2](#). Jeg vil således *ikke* markere de forkerte accenter med et (sic!), men lade dem stå umarkerede i de eksempler hvor de forekommer – på samme måde som de er umarkerede i stilene fordi lærerne ikke retter dem.

4.6.1 Udformning

De italienske stile er stort set udformet ens. De er som nævnt i [2.5](#) alle skrevet i hånden, de er skrevet på papir med skolens navn og adresse og med plads i højre side af papiret til lærerens kommentarer. Nogle af eleverne skriver det opgavespørgsmål de har valgt at skrive om, ind på første side eller endda alle opgavespørgsmålene som i Ludovico15Mit stil 2.

Opgaveformuleringerne er meget forskellige, og da det ikke er alle eleverne der skriver opgaveformuleringen ind i stilen, har jeg ikke dem alle. I nogle af opgaveformuleringerne bliver eleverne bedt om at kommentere et aktuelt emne, en film eller en avisartikel, mens andre har karakter af en form for fristil hvor eleverne skal fortælle om sig selv som i dette eksempel:

Scrivi una lettera ad una persona a te cara, raccontando questa fase della tua vita, esprimendo le tue certezze e le tue incertezze...

(Skriv et brev til en person du holder af, og fortæl om denne fase af dit liv, idet du gør rede for dine sikkerheder og usikkerheder...)

Eks. 113, Emanuele16Mit, stil 2

Et andet eksempel er Margheritas anden stil hvor jeg ikke har selve opgaveformuleringen, men hvor Margheritas disposition tyder på at det også er en fristil hvor hun skal fortælle om sig selv:

- 1) Descrizione di me e della mia vita; (Beskrivelse af mig og mit liv)
- 2) Cosa non apprezzo di me (timidezza ecc.); (Hvad bryder jeg mig ikke om ved mig selv (generthed osv.))
- 3) Cosa cambierei del mondo (odio, cattiveria); (Hvad vil jeg gerne ændre i verden (had, ondskab))
- 4) Conclusione: siate voi stessi. (Konklusion: vær jer selv)

Eks. 114, Margherita18Fit, stil 2

Oftest er der ikke en overskrift på selve stilen, men en angivelse af hvilken opgaveformulering eleven har valgt, fx "Traccia 2" (Emne 2) efterfulgt af overskriften "Tema" (Stil). Flere af eleverne anvender også overskriften "svolgimento" som betyder "besvarelse", og nogle af eleverne skriver disse overskrifter med store bogstaver som i Francesco14Mit stil 1. Der er kun to eksempler hvor eleverne selv har formuleret en titel – det er Daniele17Mit, der har givet den ene af sine stile overskriften "Traccia 6 LA RADIO E I GIOVANI" (Emne 6 RADIOEN OG DE UNGE), og Lidia18Fit, der har givet den ene af sine stile overskriften "Mondo, 1945-2014" (Verden, 1945-2014). Eleverne bruger ikke overskrifter undervejs i stilene, og nye afsnit markeres med linjeskift. I flere af stilene er der slet ikke markeret nye afsnit. Eleverne på fjerde år laver ofte en disposition i starten af stilen som i Lidia18Fit stil 1. Dispositionen kan også være udformet som en brainstorm som i Liliana18Fit stil 1. Hvis eleverne ikke har lavet en disposition, efterspørger læreren det ofte i sin kommentar til stilen.

4.6.2 Modtager

Modtageren af stilene er læreren og skolen som institution. Eleverne skal derfor følge skolens regler når de skriver og bl.a. aflevere stile skrevet på skolens papir og følge retskrivningsnormerne. Der er eksempler der kunne tyde på at det er svært for eleverne at abstrahere fra at læreren er modtageren. Et eksempel er i en stil af Emanuele16Mit, der har valgt den opgaveformulering jeg beskrev i forrige afsnit: "Scrivi una lettera ad una persona a te cara, raccontando questa fase della tua vita, esprimendo le tue certezze e le tue incertezze..." ("Skriv et brev til en person du holder af, og fortæl om denne fase af dit liv idet du gør rede for dine sikkerheder og usikkerheder..."). Emanuele16Mit anvender overskriften "Tema" og indleder derefter et brev til sin ven Andrea på følgende måde:

"Caro amico Andrea, lo so che mi stavi guardando da lassú, ~~che~~ **dove** si sta molto meglio di qua...

("Kære ven Andrea, jeg ved at du kiggede på mig deroppe fra, ~~som~~ **hvor** man har det meget bedre end her...)

Eks. 115, Emanuele16Mit, stil 2

I afslutningen af brevet inddrager Emanuele16Mit sin lærer da han som begrundelse for at afslutte brevet skriver at han er bange for at læreren bliver træt af at læse alle de sider han har skrevet:

~~Vabbene~~ **ora** Andrea ho scritto quattro pagine e mezzo poi **rischia di diventare troppo lungo**, e la professoressa si stancherà a leggere...

(~~Okay~~ Andrea jeg har **nu** skrevet fire en halv side og så **risikerer den at bliver den** for lang, og læreren bliver træt af at læse...)

Eks. 116, Emanuele16Mit, stil 2

I stilene er der også andre eksempler som ikke er direkte henvendelser til læreren, men som kan opfattes som om eleverne har en øget opmærksomhed på læreren som modtager. I Emanuele16Mits brev til vennen Andrea nævner han bl.a. skolen og fortæller at han er gået om, men nu er begyndt at studere mere og har fået gode karakterer og har nogle fantastiske lærere:

Ti comincio con il parlare del mio andamento scolastico, tu sai che io sono ripetente e per questo quest'anno mi sono messo a studiare, sai ero partito alle grande con tutti sei, sette, otto e addirittura nove in condotto, ora però sono un po' calato, forse per la pigrizia e la poca voglia che ho. Poi ho dei professori stupendi, gentili e sempre disposti ad aiutarmi.

(Jeg begynder med at fortælle dig om hvordan det går i skolen, du ved at jeg er gået om og derfor er jeg i år begyndt at studere, som du ved fløj jeg derudaf med både seks, syv, otte og endda ni i opførelse, nu er jeg dog gået tilbage, måske på grund af dovenskab og manglende lyst. Og så har jeg nogle fantastiske lærere, venlige og altid parate til at hjælpe mig.)

Eks. 117, Emanuele16Mit, stil 2

Eksemplet kan opfattes som en indirekte henvendelse til lærerne hvor eleven forsøger at skabe en alliance med læreren. Et andet lignende eksempel er Albertos17Mits stil hvor han beskriver en skoleudflugt hvor de har besøgt Trajans marked. Han roser udflugten og beskriver hvordan han selv blev betaget af stedet og drømte sig tilbage til de gamle romeres tid, mens klassekammeraterne blot udtrykte irritation over at udflugten varede så længe:

All'uscita, i miei compagni sembravano stanchi e continuavano a criticare la durata della visita; ma io non riuscivo proprio a comprenderli. Sarei rimasto lì per tutta la giornata.

(Ved udgangen virkede mine klassekammerater trætte og blev ved med at kritisere udflugtens varighed; men jeg kunne slet ikke forstå dem. Jeg kunne være blevet der hele dagen.)

Eks. 118, Albertos17Mit, stil 3

Endnu to eksempler er Lidia18Fits stil hvor hun beskriver et foredrag og en koncert hun har været til, som var arrangeret af skolen, og Roberto16Mits stil hvor han skriver hvordan skolen hjælper eleverne i en form for dannelsesrejse:

L'incontro di ieri è stato divino, una vera rivelazione per me.

(Begivenheden i går var guddommelig, det var i den grad en åbenbaring for mig.)

Eks. 119, Lidia18Fit, stil 3

Infatti quasi ogni ragazzo e ragazza frequenta fin dai primi anni delle proprie vite una scuola che li prepara per il mondo adulto. La scuola ci aiuta quindi giorno per giorno ad apprendere non solo nozioni scolastiche ma anche lezioni di vita, che ci aiuteranno a vivere.

(Faktisk går alle drenge og piger lige fra de første år af deres liv i en skole der forbereder dem på voksenlivet. Skolen hjælper os på den måde dag for dag med at lære både skolens grundbegreber og livsvisdom, som hjælper os med at leve.)

Eks. 120, Roberto16Mit, stil 1

Det kan diskuteres om alle disse eksempler er forsøg på at skabe en alliance med læreren, eller om de blot er udtryk for afsendernes ærlige holdninger. Som dansker studser jeg over formuleringer som disse, og hvis jeg var læreren, ville jeg ikke kunne undgå at blive beklemmt ved at læse dem. Eksemplerne kan hænge sammen med at der som nævnt i [3.11.2](#) ofte ikke er censur på elevernes stile. Eleverne kan derfor opfatte det som nødvendigt at holde sig gode venner med læreren fordi han/hun kan vise sig at spille en vigtig rolle for elevernes fremtid i forhold til om de består eksamen, hvilken karakter de får osv. Eksemplerne kan dog også hænge sammen med at der som nævnt i [3.3.3](#) er et andet forhold mellem lærer og elev i Italien end i Danmark. Eleverne udtrykker i eksemplerne en identitet hvor de underkaster sig skolens normer og fremstiller sig selv som gode og dygtige elever der nyder at gå i skole og sætter pris på de ting skolen arrangerer og står for i det hele taget.

Som nævnt i [3.11.2](#) påpeger Ruggiano (2011) at eleverne i hans studie ofte nedtoner egen holdning – måske som en form for forbehold. Dette finder jeg også eksempler på i mine data hvor der er formuleringer som "può sembrare banale ma" (måske virker det banalt men) og "spero di non cadere nella banalità" (jeg håber jeg ikke vover mig ud i banaliteter). Jeg finder desuden styrkemarkører som "a mio parere" (efter min mening), "a mio avviso" (efter min overbevisning), "mi sento di dire" (føler jeg det nødvendigt at sige), "secondo me" (ifølge mig) og

”dal mio punto di vista” (ud fra mit synspunkt). Som nævnt i analysen af de danske skolestile (4.5.1) kan det dog diskuteres om styrkemarkører som disse er svækkende og dermed kan udtrykke et forbehold, eller om der blot er tale om en mere eksplicit måde at give udtryk for egen holdning på. Man kan vælge at betragte styrkemarkørerne som et udtryk for at eleverne er i lærerens lomme og føler sig usikre i forhold til at udtrykke egen holdning. De kan dog også ses som et udtryk for at eleverne er klar over at deres synspunkter kan bestrides.

Fokus i denne afhandling er ikke lærernes rettelser, men jeg vil alligevel kort kommentere de iagttagelser jeg har gjort mig vedrørende lærernes rettelser. De italienske stile er, som nævnt i [4.1.2](#), skrevet af elever fra tre forskellige gymnasietrin, og de er rettet af tre forskellige lærere. Det er desværre ikke alle lærercommentarerne det er muligt at læse i de kopier jeg har fået af elevernes stile, fordi kvaliteten af kopierne er for dårlig. Jeg mener det er interessant at få et indtryk af hvilke ting lærerne lægger vægt på når de retter, fordi bl.a. lærerrettelserne skal hjælpe eleverne til at skrive bedre. Det er også interessant at se på lærerrettelserne fordi Ruggiano (2011), som nævnt i [3.11.3](#), har bemærket at lærerne ofte glemmer at se på det diafasiske aspekt, og at deres rettelser ofte skaber diafasiske usikkerhed fordi de retter til en mere formel stil. Et eksempel på det i mine data er at læreren retter de personlige pronomener til de ældre former *egli, ella, esso* og *essa*:

Dio ci fa morire per farci rinascere, ~~tu~~ **Egli** ci ha promesso qualcosa di piú bello, molto piú grande di questo mondo.

(Gud lader os dø for at vi kan genopstå, han har lovet os noget smukkere og meget større end denne verden.)

Eks. 121, Emanuele16Mit, stil 1

Et andet eksempel er dette hvor læreren retter ordet ”futuro” (fremtid) til ordet ”avvenire” (fremtidige kår) af højere stilleje:

Se qualcuno, in questo momento, mi chiedesse dove vorrei costruirmi un future **avvenire**, come penso tutti i ragazzi, gli risponderei: “Di certo non in Italia” [...]

(Hvis nogen, i dette øjeblik, spørger mig hvor jeg vil skabe mig en fremtid **fremtidige kår**, ville jeg svare som jeg tror andre drenge ville: ”I hvert fald ikke i Italien” [...])

Eks. 122, Francesco14Mit, stil 2

I Emanuele16Mits anden stil skal han skrive et brev til en person han holder af. Den opgaveformulering burde indebære at Emanuele16Mit, alt efter hvem han vælger at skrive brevet til, og hvor tæt relation han har til den person han skriver til, kan vælge at udforme brevet mere eller mindre formelt. Ud fra både ordvalg og de emner han kommer ind på, er det tydeligt han skriver til en meget nær ven. Hverken selve genren, et brev, eller modtageren, en personlig ven, lægger op til at man skal anvende formel stil i brevet – snarere tværtimod. Alligevel retter læreren diverse formuleringer fra en uformel stil til en mere formel stil:

Ora ti parlo di come vanno le cose a casa, con papà tutto apposto bene, è come sempre, non si arrabbia mai con me [...] Anche mamma è così però ~~lei~~ si arrabbia un pochino di volte in piú, perche non metto apposto sono ordinato [...].

(Nu fortæller jeg dig om hvordan det går derhjemme, med far alt ok vel, det er som det plejer, han bliver aldrig vred på mig [...] Sådan er mor også men hun bliver nogle gange lidt mere vred, fordi jeg ikke rydder op holder orden [...].

Eks. 123, Emanuele16Mit, stil 2

I begge formuleringer ("apposto" og "metto apposto") har Emanuele16Mit stavet ordene med dobbelt p hvor de kun skal staves med enkelt p og i to ord. Læreren har måske rettet ordene af den grund eller for at skabe variation, men i stedet for blot at rette stavefejl vælger læreren imidlertid at rette til helt andre ord. Som nævnt i indledningen kan brevet i det hele taget være en svær genre for eleverne at skrive i fordi de ikke skriver breve som man gjorde før i tiden. Lærerens rettelser kan også være med til at gøre genren endnu sværere for eleven fordi han retter til en mere formel stil selv om brevet er skrevet til en nær ven, og det derfor ville være naturligt med en uformel stil. Lærerne har i det hele taget fokus på at rette stavefejl, tegnsætningsfejl, gentagelser og generaliseringer. Dette påpeger Ruggiano (2011) som nævnt i [3.11.3](#) også, og han mener lærerne glemmer at se på det diafasiske aspekt. Et andet eksempel på det kan man se i Emanuele16Mits stile. På side 2 i stil 1 skriver Emanuele "un idea" som burde være skrevet med apostrof: "un'idea". Læreren skriver "errore grave" (alvorlig fejl) i margenen og kommentaren

”Tale errore non si presenta nella brutta copia, dove tale espressione non c’è!” (Denne fejl forekommer ikke i kladden hvor det pågældende udtryk ikke er med!), og i kommentaren til stilen på den første side skriver han bl.a. ”C’è un errore molto grave che è inaccettabile dopo una fase di revisione attenta” (Der er en meget alvorlig fejl som er uacceptabel efter en grundig gennemlæsning). Eksemplet viser at læreren vægter stavefejl højt når han/hun retter, men det viser også at læreren benytter sig af at eleverne skriver en kladde. Læreren gennemser kladden, sandsynligvis for at undersøge om elevens fejl måske blot er en skrivefejl der kun forekommer i den endelige udgave, men finder ud af at det ikke er tilfældet. Den samme lærer retter dog hverken da Emanuele i stil 2, som nævnt i [4.6.2](#), skriver en henvendelse til sin lærer i et brev der skulle være til en nær ven, eller da han i stil 3 afslutter sin stil med en sætning skrevet med majuskler: È COSI CHE SI CAMBIA IL MONDO (DET ER SÅDAN MAN ÆNDRER VERDEN). Når læreren ikke retter sætningen skrevet med majuskler, kan det måske hænge sammen med at lærerne også selv kan finde på at skrive med majuskler som fx ”(PUNTEGGIATURA!!)” (TEGNSÆTNING!!) (Roberto16Mit, stil 3) og ”ORTOGRAFIA!!” (Stefano16Mit, stil 3).

Især en af lærerne lægger stor vægt på at eleverne laver en disposition eller arbejdsplan inden de skriver stilen:

Hai scritto ed elaborato tante riflessioni sul problema trattato, però dovevi mettere un po’ di ordine alle tante idee e qualificarle in modo più specifico: dovevi creare uno schema di lavoro e fare delle scelte più precise sugli argomenti da trattare.

(Du har skrevet og udarbejdet mange overvejelser om det beskrevne problem, du burde dog ordne alle dine mange ideer og beskrive dem mere specifikt: du bør lave en arbejdsplan og tage mere specifikke valg i forhold til hvilke emner du vil komme ind på.

Eks. 124, Francesca17Fit, stil 1

I Francesca17Fits anden stil anbefaler læreren en bedre gennemlæsning af stilen inden eleven afleverer den: ”La forma lascia un po’ a desiderare; avresti dovuto rileggerlo con più attenzione.” (Formen er ikke fyldestgørende; du burde have genlæst den mere opmærksomt.), og i Silvia17Fits første stil anbefaler læreren en arbejdsplan: ”[...] manca però uno schema di lavoro che consente

di procedere in modo logico e unitario [...]” ([...] der mangler dog en arbejdsplan der kan hjælpe med at gå frem på en logisk og sammenhængende måde [...]).

Nogle af lærerkommentarerne tror jeg kan være svære for eleverne at forstå, og de kunne med fordel have været uddybet med eksempler på konkrete steder hvor eleven har formuleret sig uheldigt, eller med forslag til omformuleringer. Det gælder fx denne kommentar hvor jeg tror eleven kunne have brug for hjælp til hvordan han kan argumentere på en mere moden måde:

Circa il contenuto, devi impegnarti e sviluppare le tue argomentazioni in modo più maturo e meno ripetitivo.

(Angående indholdet, du bør være mere grundig og udvikle din argumentation på en mere moden og mindre repeterende måde.)

Eks. 125, Stefano16Mit, stil 1

Et andet eksempel er dette hvor læreren ikke retter noget eller kommenterer noget i selve stilen, men giver karakteren 6 (den italienske karakterskala går fra 1-10; karakteren 6 er således lidt over middel) og skriver denne kommentar:

Lettura piuttosto enigmatica del fenomeno terroristico.

(Temmelig gådefuld læsning om fænomenet terrorisme.)

Eks. 126, Francesca17Fit, stil 3

Det kan være svært for eleven at forstå hvorfor hun har fået karakteren 6, når læreren ikke har rettet nogen fejl i stilen, og det kan være svært at forbedre stilen uden forslag til forbedringer og blot med en lærerkommentar som kan betragtes som lige så gådefuld som læreren betragter hendes stil.

Som nævnt i indledningen i dette afsnit er der eksempler på at eleverne laver accenter der vender forkert, men dette rettes ikke af lærerne. Dette er der eksempler på på alle de tre gymnasietrin. I den italienske encyklopædi fra Treccani nævnes det at man i forbindelse med håndskrift efterhånden ser en tendens til og en anerkendelse af at man kan skrive de to

accenter, *accent grave* og *accent aigu*, som man vil³⁵. I eks. 124, som er en lærercommentar, er der desuden et eksempel på at læreren også vender en accent forkert.

4.6.3 Tegnsystemet

Når man læser de italienske stile, kan man flere steder i tegnsystemet ane modtageren (læreren og skolen). Palermos (2017) beskrivelse af hvordan elever i stile "allunga il brodo" – koger suppe på noget, er der også eksempler på i mine data. Man kan bl.a. se det når eleverne skriver en form for personlig vurdering af noget af det de har skrevet. Inden for sociolingvistik bruger man begrebet *evaluering*. Begrebet er udviklet til narrativer, men det har en lignende funktion i stilene, og jeg bruger derfor den samme term, *evaluering*. Møller (1991) beskriver termen således:

The evaluation is multi-functional (referential, connotative, and emotive) and enables the listener to understand the narrative, in that the narrator can display his or her attitude towards the experience through it. [...] By using the external evaluation the narrator steps out of the narrative to evaluate the event, e.g. "But it was really quite terrific" (Labov 1972:371). As such the dramatic development of the narrative stops and instead the narrator comments on the event which have so far taken place in the narrative.

(Møller, 1991, s. 255-256)

Et eksempel på evaluering er her hvor Daniele17Mit "træder ud af" sin beskrivelse og evaluerer ved at skrive at bilen er et perfekt sted at lytte til musik:

Di conseguenza é molto piú facile ascoltare la musica che si vuole, dove si vuole, ovunque, persino in macchina, posto d'eccellenza per ascoltarsi un po' di radio. (På grund af det er det meget lettere at lytte til den musik man har lyst til, hvor man vil, overalt, endda i bilen, perfekt sted at lytte til radio.)

Eks. 127, Daniele17Mit, stil 2

³⁵ http://www.treccani.it/enciclopedia/accento-grave-e-acuto_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/. Hjemmesiden er besøgt den 12/8 2017.

Et andet eksempel er her hvor Emanuele16Mit starter med at evaluere at Paris er en smuk by, for så at begynde at beskrive forholdene i Paris:

Parigi è una città bellissima, ma sotto attacco, io da quando Parigi è attaccato mi chiedo: "Come reagirà la capitale francese".

(Paris er en meget smuk by, men den er under angreb, siden Paris blev angrebet har jeg spurgt mig selv: "Hvordan reagerer den franske hovedstad".)

Eks. 128, Emanuele16Mit, stil 3

Begrebet evaluering kan minde om det Stefinlongo (2002, s. 116) betegner som "fyld", "i nostri figli giocano in strada: sinceramente, è molto pericoloso" (vores børn leger på gaden: naturligvis er det meget farligt), eller det hun kalder "irrelevante tilføjelser", "le popolazioni si sono accoppiate con quelle provenienti dall'Africa (continente ricco di sole)" (befolkningerne har forenet sig med dem der stammer fra Afrika (et solrigt kontinent)). Det er irrelevante oplysninger som kan hænge sammen med den genre – stilen – eleverne skal skrive inden for. Eleverne har givetvis fået besked om at stilen skal fylde et bestemt antal sider, og evalueringerne kan være en måde at få stilen til at fylde mere på. Emanuele16Mits begrundelse for at skrive brevet til sin ven (stil 2) er ikke en evaluering, men begrundelsen kan også betegnes som fyld og hænger sammen med modtageren og genren en stil:

Sono appena le nove e un quarto del mattino e sono a scuola, questo è un compito in classe, e la traccia era di scrivere una lettera ad una persona a me cara ed io ho scelto te.

(Klokken er lige blevet kvart over ni om morgenen og jeg sidder i skolen, det her er en stil vi skal skrive i klassen, og opgaven var at vi skulle skrive et brev til en nær ven og jeg har valgt dig)

Eks. 129, Emanuele16Mit, stil 2

Både dette eksempel og eks. 116 viser at Emanuele16Mit har svært ved at skille de to genrer – en stil og et brev - fra hinanden. Det er en kunstig situation for ham at sidde i skolen og blive bedt om

at skrive et personligt brev til en nær ven, for brevet er jo ikke til en nær ven, men til hans lærer, og det er jo slet ikke et brev, men en stil. På sin vis kan man også betegne det som en urimelig opgave at stille eleverne fordi et brev er et personligt dokument hvor man nogle gange skriver ting man ikke ønsker andre skal kunne læse.

Der er flere eksempler der tyder på at eleverne forbinder det at skrive en stil med at skulle formulere sig på en særlig måde. Et eksempel på det er i en stil af Ludovico15Mit hvor han i en parentes gør opmærksom på at han har omformuleret en sætning for ikke at bruge formuleringer han ikke mener man bør bruge i en stil:

Mi dispiace per gli altri, ma tutti colori che compiono queste malefatte andrebbero riuniti per poi essere mandati su un altro pianeta (per non dire cose che scrivere su un tema mi sembrerebbe eccessivo).

(Jeg er ked af det på de andres vegne, men alle dem som begår disse forbrydelser burde samles for så at blive sendt af sted til en anden planet (for ikke at sige ting jeg ville mene var upassende at skrive i en stil).)

Eks. 130, Ludovico15Mit, stil 1

I flere af stilene er der desuden eksempler på stilistiske træk som kan være træk eleverne forbinder med hvordan sproget i stile bør være, og hvordan de bør være som elever. Nogle af disse kan hænge sammen med den ældre italienske tradition med at betragte sprog som litteratur, som jeg beskrev i [3.10.2](#) og i [3.11.4](#). Et af disse stilistiske træk er en poetisk skrivestil som i Liliana18Fits stil hvor hun meget poetisk beskriver hvordan man kan bruge myter:

Sono quelli che, come una scossa elettrica, ti danno l'input per agire e raggiungere i tuoi traguardi, invece che limitarsi a lamentarsi di quello che si è, aspettando passivamente la manna dal cielo che ci faccia cambiare.

(Det er dem der, som et elektrisk stød, giver dig et input så du kan handle og nå dine mål, i stedet for blot at begrænse sig til at klage over den man er, mens man passivt venter på mannaen der skal falde ned fra himlen og forandre os.)

Eks. 131, Liliana18Fit, stil 2

Også Silvia17Fit beskriver kærlighed og det Dantecitat hun indleder sin stil med, i meget poetiske vendinger:

Amore, amore, amore. Mi sorprende il suo x³⁶, soprattutto ai giorni nostri, in cui i sentimenti sono inghiottiti e lasciati morire della freddezza incurante degli schermi. (Kærlighed, kærlighed, kærlighed. Dens x overrasker mig, især i vore dage, hvor følelser bliver opslugt og dør af skærmenes lige gyldige kulde.)

Eks. 132, Silvia17Fit, stil 3

Den poetiske stil ses også når Lidia18Fit beskriver hvad klassisk musik gør ved hende:

Mi piace, mi emoziona, mi coccola. È come se cancellasse la vita di tutti i giorni fermanone il tempo, come se mi facesse fluttuare tra le nuvole trasformandomi in aria

(Jeg kan lide den, jeg bliver rørt af den, jeg bliver kærtegnet af den. Det er som om den udvisker dagligdagen idet den stopper tiden, som om den lader mig svæve mellem skyerne ved at lave mig om til luft.)

Eks. 133, Lidia18Fit, stil 2

Et andet stilistisk element er brug af to- eller treleddede ordpar som jeg nævnte i [3.11](#), og som Stefinlongo (2002) også har observeret i italienske stile. De to- eller treleddede ordpar kan skabe en poetisk stil som i eks. 132. De kan også skabe en dramatisk stil:

In ogni istante l'umanità continua ad urlare, piangere e soffrire; il mondo talvolta grida in silenzio e non riesce ad uscire dal logorante e distruttivo conflitto [...] (Menneskeheden bliver hele tiden ved med at skrige, græde og lide; verden skriger undertiden i stilhed og kan ikke slippe ud af den opslidende og ødelæggende konflikt [...])

Eks. 134, Lidia18Fit, stil 1

³⁶ Dette ord kan jeg ikke læse i stilen. Af samme årsag kan jeg heller ikke oversætte hele eksemplet.

De to- eller treleddede størrelser bruges ikke kun til at opnå en dramatisk eller poetisk effekt – de bruges også mere generelt:

É fondamentale essere forti e determinati, perché l'amore non dá certezze, ed ha una potenza tale da far smarrire le sue "vittime", privarle della propria ragione e personalitá, e secondo me non c'è cosa peggiore che essere indefiniti, spersonalizzati e privati della determinazione necessaria per raggiungere qualcosa fermamente e assoluto.

(Det er fundamentalt at være stærk og beslutsom, fordi kærligheden ikke giver sikkerheder og har kraften til at ødelægge sine "ofre", frarøve dem deres egen fornuft og personlighed, og efter min mening er der ikke noget værre end at være ubestemmelig, upersonlig og frataget den nødvendige beslutsomhed for at opnå noget fast og absolut.

Eks. 135, Margherita18Fit, stil 3

Eleverne indleder ofte stilene med et citat – ofte af forfattere som Dante, Calvino eller Machiavelli. Eleverne anvender citaterne til at illustrere det de selv tænker, eller fordi de kan se en sammenhæng mellem citatet og det emne de skal skrive om i stilen, som her i Lorenzo14Mits stil hvor emnet er helte, og han bruger et citat fra filmen Spiderman:

"Se tu hai la possibilita di aiutare qualcuno, hai la responsabilita di farlo." Furono queste le parole che disse lo zio di Peter Parker a Peter prima di morire e sono sempre quelle parole che ancora oggi mi fanno riflettere su che cosa siamo in grado di fare per aiutare gli altri e quanto invece non facciamo per loro.

("Hvis du har muligheden for at hjælpe nogen, er det din pligt at gøre det." Det var disse ord Peter Parkers onkel sagde til Peter før han døde og det er altid de ord der selv i dag får mig til at tænke over hvad vi er i stand til at gøre for at hjælpe andre og hvad vi ikke gør for andre.)

Eks. 136, Lorenzo14Mit, stil 3

Silvia17Fit indleder også sin stil med et citat fordi det understreger hendes holdning:

Ho sempre sostenuto che ognuno di noi sia, in realtà, il risultato di molteplici e varie influenze e decisioni. "Homo faber fortunae suae" diceva Boccaccio e secondo me questa frase cattura proprio l'essenza del nostro essere.

(Jeg har altid hævdet at enhver af os, i realiteten, er resultatet af adskillige og forskellige påvirkninger og beslutninger. "Homo faber fortunae suae" sagde Boccaccio og efter min mening beskriver denne sætning netop essensen af vores tilstedeværelse.)

Eks. 137, Silvia17Fit, stil 2

I dette eksempel retter læreren hende dog og skriver at citatet ikke er af Boccaccio, men af Appio Claudio Cieco. Brugen af citater kan skyldes at eleverne har arbejdet med citater i timerne og måske har fået at vide at det er en god ide at indlede stilene med et citat. Citaterne er på den måde en del af det tegnsystem der hører til stilene. Brugen af citater kan også drage en parallel til den ældre italienske skoletradition hvor man mente at hvis man skulle skrive godt, skulle man skrive på samme måde som de store italienske forfattere. Når læreren opfordrer eleverne til at bruge citater i stilene, kan det således skyldes at læreren ønsker eleverne skal blive inspireret af sproget i citaterne.

Som læser føler man sig taget i hånden når man læser de italienske stile. Der er en meget fin kohæsi on og kohærens i stilene. Jeg bruger som tidligere nævnt begrebet kohæsi on om en sammenhæng på tekstens sproglige overflade og kohærens om den logiske sammenhæng i teksten. Sætningerne hænger sammen, og som læser fornemmer man en rød tråd gennem teksten hvor eleverne anvender dispositionssignaler som "vado avanti con" (jeg vil fortsætte med), "continuando la mia ricerca" (idet jeg fortsætter min undersøgelse), der viser frem i teksten, og "per finire" (afslutningsvis), "in conclusione" (konkluderende), "alla fine" (til slut) og "concludendo posso dire" (konkluderende kan jeg sige) så man fornemmer hvor i teksten man befinder sig, og bliver guidet gennem læsningen. Kohæsi onen og kohærens en kan hænge sammen med at flere af eleverne laver en disposition inden de skriver stilen – og hvis eleverne ikke har lavet en disposition, efterspørger læreren det som regel i sin kommentar til stilen. Det kan også

hænge sammen med at eleverne skal lave en kladde og en indskrivning. På den måde er de tvunget til at gennemlæse det de har skrevet, og kan opdage fx stavefejl og sætninger der ikke hænger sammen. Kladden kan, som jeg viste eksempel på i [4.6.2](#), også være en hjælp til læreren, der fx hvis han/hun opdager en stavefejl i den endelige udgave, kan kontrollere kladden og se om eleven har lavet samme stavefejl der, eller om der blot er tale om en skrivefejl i den endelige udgave. Eleverne er gode til at variere ordforrådet og bruge synonymmer eller omskrivninger når de refererer til et ord de har indført i en tidligere sætning, som fx "a Parigi" (i Paris) der i en følgende sætning omskrives til "nella capitale francese" (i den franske hovedstad). Flere af eleverne varierer også sproget når de anvender styrkemarkører. I Alberto17Mits første stil anvender han fx disse forskellige formuleringer: "a mio parere" (efter min mening, side 1), "dal mio punto di vista" (ud fra mit synspunkt, s. 1), "a mio avviso" (efter min overbevisning, s. 2), "a mio parere" (efter min mening, s. 3) og "personalmente ritengo" (personligt mener jeg, s. 3), og i Francesca17Fits første stil bruger hun disse forskellige formuleringer: "mi sento di dire" (føler jeg det nødvendigt at sige, s. 2), "a mio avviso" (efter min overbevisning, s. 2) og "secondo me" (jeg mener, s. 3). Der er dog også eksempler på stile hvor eleverne ikke varierer styrkemarkørerne, som fx Roberto16Mits anden stil hvor han udelukkende anvender styrkemarkøren "secondo me" (s. 2, s. 3, s. 4, s. 5). Den sproglige variation og evnen til at strukturere stilene så der er en tydelig rød tråd, er ikke kun noget mine informanter er gode til. Skytte og Korzen (2000) påpeger at de italienske universitetsstuderende i deres studie var bedre til at variere sproget end de danske (s. 46-51). Det er mit indtryk at italienerne generelt er gode til det, og det skyldes formentlig at der bliver lagt stor vægt på det i undervisningen.

4.6.4 Afsendere

Hvis man skulle følge Togeby's beskrivelse af afsenderen af en tekst, skal teksten være et ærligt udtryk for afsenders hensigter, viden og holdninger, og afsenderen skal være "engageret i at udtrykke sin viden, holdning og hensigt overfor modtageren". Spørgsmålet er om de italienske elever er ærlige og engagerede i at udtrykke holdninger og hensigt. Jeg er ikke i tvivl om at eleverne er engagerede i at udtrykke sig – jeg synes ligefrem der er eksempler på at de er så engagerede at man kan komme i tvivl om om de er ærlige. Der er flere eksempler hvor man kan få det indtryk at eleverne udtrykker en bestemt holdning eller tegner et bestemt billede af sig selv for at fremstå i et godt lys hos læreren. Som nævnt i [3.11.2](#) bemærker både Ruggiano og forskerne

bag projektet "Mr. Bean på dansk og italiensk" at eleverne ofte udtrykker en voksenholdning eller gør hvad de kan for at fremstå politisk korrekte, hvilket kan opfattes som en måde at behage læreren på. Jeg finder også i mine data eksempler på holdninger hvor man får indtryk af at eleverne ikke er ærlige, men udtrykker en bestemt holdning for at behage læreren. Et eksempel på det er en stil hvor eleverne er blevet bedt om at skrive om terrorismen i Paris og gøre rede for de refleksioner og overvejelser de har omkring emnet, og en af eleverne indleder stilen på denne måde:

Il terrorismo a Parigi: non ne so molto riguardo a questo argomento perché non mi interessa di giornali e telegiornali e non me ne voglio interessare, anche se só che è sbagliato perché ormai a quindici anni devo **dovrei** cominciare ad interessarmi di ciò che mi succede intorno, ~~a che~~ **di cosa** x³⁷ il mondo intorno a me. Ma fortunatamente posso scrivere qualcosa in questo tema, perchè qualcosa só, grazie alle lunghe conversazioni della professoressa ~~con noi~~ [...]

(Terrorismen i Paris: jeg ved ikke meget om det emne fordi jeg ikke interesserer mig for aviser og tv-aviser og jeg vil heller ikke interessere mig for det, selv om jeg godt ved det er forkert for når man er femten år gammel bør **burde** jeg begynde at interessere mig for det der sker rundt om mig, x (se fodnote 37). Men heldigvis kan jeg godt skrive noget i den her stil for noget ved jeg, takket være lærerens lange samtaler ~~med os~~ [...]

Eks. 138, Emanuele16Mit, stil 3

Det kan opfattes som en voksenholdning og som en måde at behage læreren på når Emanuele16Mit skriver at han burde interessere sig mere for hvad der sker omkring ham. Den sidste sætning kan desuden opfattes som en indirekte lærerhenvendelse hvor han viser at han ønsker at holde sig gode venner med læreren. I Roberto16Mits tredje stil og Umberto15Mits tredje stil finder man desuden næsten den samme holdning til brug af computer som også kan opfattes som udtryk for en voksenholdning – her kun citeret fra Umberto15Mits stil hvor han konkluderer følgende:

³⁷ Dette ord kan jeg ikke læse i stilen. Af samme årsag kan jeg heller ikke oversætte hele eksemplet.

Io consiglio a tutti di sfruttare al meglio le possibilità che da 25 anni ci offre internet, ma di non abusarne e di cercare di passare più tempo all'aria aperta o magari a leggere un libro invece di stare tanto tempo davanti al computer.

(Jeg anbefaler alle at benytte sig så godt de kan af de muligheder internettet i 25 år har ført med sig, men ikke misbruge det og forsøge at tilbringe så meget tid som muligt i det fri eller måske med at læse en bog i stedet for at tilbringe lang tid foran computeren.)

Eks. 139, Umberto15Mit, stil 3

Alberto17Mits første stil er også interessant i forhold til at udtrykke egen holdning. I stilen er han meget kritisk over for undervisningen i de italienske skoler og på de italienske universiteter. Han nævner bl.a. at man ikke kan "[...] assicurare un'istruzione efficace ai giovani odierni." ([...] at man ikke længere kan garantere en tilfredsstillende undervisning af dagens unge), og han mener at man både i skolerne og på universiteterne ikke bør se sociale netværk og ny teknologi som noget negativt eller skadeligt. Skolerne og universiteterne bør forny sig og inddrage disse ting fordi man så vil kunne skabe gode resultater. Lærerens kommentar til stilen kunne tyde på at han ikke er enig med Alberto17Mit: "D'accordo, quello che scrivi può essere giusto, ma hai dimenticato qualcosa di importante come la famiglia e la formazione personale di chi sa fare delle scelte opportune. La forma è discreta." (Ok, det du skriver kan godt være rigtigt, men du har glemt noget vigtigt som familien og den personlige udvikling hos dem der kan træffe de passende valg. Formen er god.). Selv om læreren starter med at udtrykke enighed, i og med han skriver "d'accordo", udtrykker "può" imidlertid et forbehold. Lærerens tilsyneladende uenighed kan muligvis have fået Alberto17Mit til at tænke over hvilke skoleholdninger han kan udtrykke i en stil – i hans tredje stil er holdningen i hvert fald som vist i eks. 118 anderledes, og han roser indirekte skolen til skyerne. Eleverne er på den måde engagerede i at udtrykke sig, men nogle af de holdninger de udtrykker, giver indtryk af at det ikke er deres egen holdning de udtrykker. De er engagerede i at fremstå i et positivt lys hos læreren og udtrykker derfor holdninger de tror læreren vil synes om. Dette kan hænge sammen med at der som nævnt i [3.11.2](#) ofte ikke er censur på de italienske stile, men det kan dog også hænge sammen med at der som nævnt i [3.3](#) er et anderledes forhold med større distance mellem lærer og elev i Italien.

I nogle af stilene er det interessant at se på det billede eleverne tegner af sig selv, fordi det også kan hænge sammen med at læreren er modtager. I Emanuele16Mits anden stil roser han som vist i eks. 118 sine lærere, og han beskriver på side 5 at han ikke længere er sammen med sin kæreste fordi han ønsker at have mere tid til at lave lektier og koncentrere sig om det. Han tegner på den måde et billede af sig selv som en dreng der er glad for at gå i skole og glad for sine lærere, og som har valgt kærligheden fra til fordel for skolen. Et identitetsbillede der næsten ikke kan undgå at behage læreren. I sammenligningen af italienske Facebookdata og stile i [4.9](#) vil jeg vende tilbage til dette identitetsbillede og diskutere om det er det samme identitetsbillede han tegner på Facebook. Margherita18Fits anden stil er til dels en beskrivelse af hende selv, dog skrevet som en fortælling hvor hun pludselig en aften, hvor hun ligger og er ved at falde i søvn, får en tryllestav. Hun begynder nu at overveje hvad hun gerne vil ændre ved at bruge tryllestaven, og hun nævner som det første at hun gerne vil ændre alt ved sin egen personlighed. Hun vil gerne ændre sin generthed, som altid har forbudt hende at leve fuldt ud, gjort hende usikker og altid fået hende til at føle sig utilstrækkelig. Margherita18Fit tegner i stilen et billede af sig selv som en genert og usikker pige som ikke stemmer overens med det billede hun via opdateringer, billeder og videoer tegner af sig selv på Facebook – måske fordi hun forestiller sig at læreren vil finde billedet af den generte usikre pige mere sympatisk end det identitetsbillede hun tegner på Facebook. Det vil jeg også vende tilbage til i [4.9](#). Det skal tilføjes at jeg ikke kan være sikker på at Margherita18fit beskriver sig selv i stilen. Det kan også være hun beskriver en fiktiv person. Hun indleder dog stilen med at skrive sit navn, at hun bor i Rom og har en storebror, og alle de detaljer stemmer overens med Margherita18Fit. Som jeg nævnte tidligere, kan man få indtryk af at Alberto17Mit fra den første til den tredje stil ændrer sin kritiske holdning til skolen og undervisningen fordi lærerens kommentar til den kritiske stil kunne tyde på at han ikke var enig med Alberto17Mit. Den holdningsændring ændrer også det billede man som læser får af hans identitet. I den første stil får man indtryk af at Alberto17Mit har sine egne meninger, og at han er modig fordi han udtrykker sig kritisk over for skolen og undervisningen, mens det er som om den person er forsvundet i den tredje stil hvor han roser skolen og den udflugt han har været på med skolen.

4.7 Sammenligning af danske og italienske stile

I dette afsnit vil jeg ud fra mine analyser af stilene beskrive de forskelle og ligheder der er på de danske og italienske stile. Eleverne skriver og afleverer stile på forskellige måder. I Italien skriver de stile i hånden og afleverer dem til deres lærer i timen, mens de danske elever skriver stile på computer og afleverer dem til deres lærer, oftest elektronisk. Den måde eleverne i Italien skriver og afleverer stile på, minder om den måde man tidligere har gjort det på i Danmark.

4.7.1 Udformning

Der er stor forskel på hvordan de danske og italienske elever udformer stilene, og nogle af de forskelle kan hænge sammen med måden de er skrevet på – håndskrevet vs. computerskrevet. De italienske stile indeholder ofte ikke overskrift, inddelinger i afsnit med underoverskrifter eller inddeling i afsnit i det hele taget. På det punkt virker de danske stile, især i 8. klasse, rent grafisk mere professionelt opstillede med overskrifter, underoverskrifter, forskellige skrifttyper og lignende. Den forskel kan hænge sammen med at de danske elever skriver på computer, hvor det fx er nemmere at ændre skrifttype, men det hænger i høj grad sammen med at der i fagformålene for faget dansk, som jeg omtalte i [3.9.1](#), er fokus på layout. Det bliver nævnt som et færdigheds- og vidensmål at eleverne efter 9. klassetrin skal kunne "fremstille tekster med korrekt grammatik og layout" (s. 6) og have en "viden om metoder til layout af forskellige genrer" (s. 9). De danske opgaveformuleringer virker umiddelbart mere genrebestemte, som fx boganmeldelse, forfatterportræt, kronik eller litterær analyse, hvor flere af de italienske opgaveformuleringer mere har karakter af at være fristile. Det er desuden tydeligt at der i de danske stile sker en ensretning i forhold til genrekravene fra 8. klasse til gymnasiet hvor eleverne skal skrive inden for en af de tre genrer essay, kronik og litterær artikel.

4.7.2 Modtager

Både i de danske og i de italienske stile er det elevernes lærer der er modtager. I de danske gymnasiestile bruger man desuden begrebet "intenderet modtager". Det er en adressat eleverne skal forestille sig at skrive stilen til. Læreren som modtager er tydelig i både de danske og de italienske stile. I de danske stile er læreren som modtager tydelig når eleverne anvender begreber fra timerne uden at introducere dem først, og når eleverne forsøger at skrive på en akademisk måde. Modtageren er også tydelig når de danske elever skriver direkte henvendelser til læreren.

Brugen af svækkende styrkemarkører kan også illustrere en usikkerhed over for modtageren. Modtageren er også tydelig i de italienske stile hvor der også er eksempler på at eleverne skriver mere eller mindre direkte henvendelser til læreren og formuleringer der kan opfattes som om eleverne forsøger at skabe en alliance med læreren. Også i de italienske stile er der eksempler på svækkende styrkemarkører der kan udtrykke en usikkerhed over for læreren. Det er min vurdering at læreren som modtager spiller en større rolle i de italienske stile end i de danske. Det hænger sammen med at der bl.a. er eksempler hvor de italienske elever indirekte roser deres lærer, og at der er formuleringer hvor man får indtryk af at eleverne ikke udtrykker deres egen holdning, men snarere en voksenholdning for at behage læreren. Det indtryk får jeg ikke i de danske stile hvor eleverne ikke holder sig tilbage med at udtrykke egne holdninger. Tværtimod er der eksempler på at de danske elever bruger uformelt sprog for at understrege eller forstærke egen holdning. Når læreren som modtager er mere synlig i de italienske stile end i de danske, kan det hænge sammen med den større distance der er mellem lærer og elev i Italien.

Ud fra de lærerrettelser jeg har til de danske stile, kan jeg se at læreren har fokus på at rette stavfejl, kommafejl og gentagelser, men også fokuserer på at få uddybet eller opklaret noget af det eleverne skriver. De italienske lærere retter også stavfejl og kommafejl, men i de italienske stile er der desuden eksempler på at læreren retter til et højere diafasisk niveau, og dette kan muligvis forvirre eleverne. Rettelserne til et højere diafasisk niveau kan hænge sammen med det syn man gennem tiden i Italien har haft på hvordan sproget i stile bør være. Det vil jeg vende tilbage til i [4.7.3](#). I de italienske stile er der eksempler på at læreren bruger den kladde eleverne skriver, til fx at se om en fejl udelukkende optræder i den endelige version, eller om den også optræder i kladden. Der er desuden eksempler på lærerkommentarer som kan være svære for eleverne at forstå, og som derfor kan gøre det svært for dem at forbedre sig.

4.7.3 Tegnsystemet

Som nævnt i [3.10.2](#) har man i Italien gennem tiden haft et særligt syn på hvordan sproget i stile skulle være. Der har været tiltag hvor man har forsøgt at ændre denne holdning, men nogle af de træk jeg observerer i stilene, kunne tyde på at tiltagene ikke er slået igennem – i hvert fald ikke alle steder. Brugen af citater, to- og treleddede ordpar og en særlig poetisk skrivestil i stilene kunne være tegn på indflydelse fra det ældre syn på sproget i stile – et særligt stilesprog, som eleverne kun anvender i netop den kontekst. I de danske stile er der eksempler på at nogle af

eleverne forsøger at ramme en særlig akademisk stil – uden dog altid at have held med det. Både i de danske og i de italienske stile er der eksempler på at eleverne forsøger at "allungare il brodo" – at få stilen til at fylde mere fx ved at gentage sig selv eller skrive mere eller mindre overflødige bemærkninger. Der er forskel på kohæsion og kohærens i de danske og italienske stile. Der er en tydelig rød tråd gennem de italienske stile, med indledning – ofte med citater – og afslutning og dispositionssignaler undervejs der guider læseren. Det betyder ikke at der ikke er danske stile hvor man kan fornemme en rød tråd, men der er eksempler på at de danske elever mister overblikket over det de skriver, og på at de kunne have behov for at øve sig i brugen af dispositionssignaler. De italienske elever er desuden dygtige til at variere sproget fx ved at anvende forskellige sætningsindledere. Den sproglige variation og den tydelige røde tråd i de italienske stile kan hænge sammen med at eleverne skal skrive både en kladde og en endelig udgave og aflevere begge dele til læreren. De er på den måde tvunget til at genlæse stilen og kan således opdage eventuelle fejl eller muligheder for at variere sproget. Det kan også hænge sammen med at læreren beder eleverne skrive en disposition eller arbejdsplan der får dem til at overveje hvordan de vil strukturere stilen og sammenkæde de enkelte dele.

4.7.4 Afsender

I de danske stile tegner eleverne et billede af sig selv som nogle der har holdninger til det de skriver om. I nogle af stilene fra 8. klasse – dem der ikke er så genrebestemte som de bliver i gymnasiet – kan man dog også få et indtryk af det identitetsbillede eleverne ønsker at tegne. Det er fx stile hvor de skal fortælle om sig selv, skrive en novelle eller skrive om et emne som fx venskab. I de stile fornemmer man at eleverne kan lade sproget flyde, og det giver et billede af elevernes identitet. Selv om der er svækkende styrkemarkører i stilene, er eleverne ikke bange for at udtrykke egen holdning, og som tidligere nævnt gør de det nogle gange vha. fremhævelser eller uformelt sprog. Gymnasiestilene er mere præget af de tre genrer eleverne skal skrive inden for, og der er eksempler på at gymnasieeleverne forsøger at skrive på en særlig akademisk måde og på den måde udtrykke en akademisk identitet.

I de italienske stile er der eksempler på at eleverne ikke udtrykker deres egen holdning, men en slags voksenholdning for at behage læreren. Der er også eksempler på at eleverne anvender en særlig poetisk skrivestil som de muligvis forbinder med hvordan

idealsproget i en stil skal være. På den måde får man ikke indtryk af at eleverne er ærlige i stilene – de forsøger at tegne et billede af sig selv som de tror læreren vil sætte pris på.

4.8 Sammenligning af danske Facebookdata og stile

Når de danske elever skriver på Facebook, kan de skrive på flere forskellige måder. Her kan diasystemet, som jeg beskrev i [3.3](#), hjælpe med at vise hvad de forskellige varieteter hænger sammen med. I analysen af Facebookdata viste jeg fx en takkebesked Julie15Fdk har skrevet til sine konfirmationsgæster for at takke dem for at deltage (eks. 3), og jeg viste en fødselsdagsbesked hun har skrevet til veninden Jane15Fdk (eks. 2). Begge beskeder hænger sammen med den diafasiske dimension fordi de begge hænger sammen med en særlig kommunikationssituation, men beskederne er alligevel forskelligt udformet. Der er forskel i formalitetsgraden fordi de to beskeder er skrevet til to forskellige modtagere som Julie15Fdk ikke har det samme forhold til. Julie15Fdk bevæger sig på den måde langs det diafasiske kontinuum. Fødselsdagshilsnen hænger dog også sammen med den diastratiske dimension. Julie15Fdk skriver ikke kun som hun gør, til sin veninde på grund af kommunikationssituationen. Hun skriver også sådan fordi hun er ung, og fordi det er den måde pigerne skriver til hinanden på. Man kan kalde det en slags gruppesprog som eksisterer pigerne imellem. Fødselsdagsbeskeden indeholder også et diatopisk element fordi Julie15Fdk anvender multietnolekt ("tjotal"). Det skal understreges at der er tale om en brug af et diatopisk element som minder om det Gheno (2017) har observeret blandt italienske unge, (se [3.5](#)), hvor de ikke anvender deres egen lokale dialekt, men den dialekt der er mest populær blandt de unge. Det samme vil jeg mene er tilfældet når pigerne anvender multietnolekt. Pigerne har ikke selv anden etnisk baggrund, men opfatter det måske som sejt eller sjovt at anvende træk som om de havde det.

Maren15Fdk bevæger sig også langs det diafasiske kontinuum når hun skriver takkebeskeder (eks. 9 og 10) til deltagerne i sin nonfirmation og til de andre veninder der blev konfirmeret/nonfirmeret samme dag. Hendes takkebeskeder hænger også sammen med den diafasiske dimension fordi der er forskellige modtagere. Det ses tydeligt i tegnsystemet da takkebeskeden til veninderne er langt mere intim og uformel end den til familien og de andre gæster.

I analysen af Facebookdata beskrev jeg også Felix15mdks digte hvor han ofte leger med sproget. Digtene hænger sammen med både den diafasiske og den diastratiske dimension.

Når Felix15Mdk skriver som han gør, giver han sproget en særlig funktion – Jakobsons poetiske funktion (den diafasiske dimension). Han tilpasser sproget efter det medie han anvender (her Facebook), og efter det budskab han gerne vil have frem. Det hænger på den måde sammen med den diafasiske dimension. Digtene hænger dog også sammen med den diastratiske dimension – han tilhører en særlig gruppe hvor medlemmerne akkommoderer og anvender et særligt gruppesprog.

Når eleverne skriver på Facebook, kan de på den måde bevæge sig rundt i diasystemet, og de tilpasser sproget efter kommunikationssituation og modtager og efter den identitet de ønsker at udtrykke. Eleverne anvender både sproglige og ikkesproglige træk som kan tegne et billede af den identitet de ønsker at udtrykke.

Sproget eleverne anvender i stilene, er anderledes. Eleverne bevæger sig også i stilene i det diafasiske kontinuum. De tilpasser sproget efter kommunikationssituationen (genren stil) og efter modtageren (læreren). Den diafasiske varietet eleverne anvender i stilene, er dog ikke den samme som de anvender i nogle beskeder på Facebook. Der er tale om en mere formel varietet. Eleverne tilpasser sig skolens normer for sprog, og derfor er der ikke på samme måde som på Facebook eksempler på kreativt sprog og sproglege. I stilene udtrykker eleverne en standardiseret identitet som stileskrivere. På Facebook fik man et indtryk af elevernes identitet ud fra deres sproglige og ikkesproglige træk. I stilene skal eleverne, i hvert fald når de starter i gymnasiet, skrive inden for bestemte genrer der ikke tillader det samme som på Facebook. Den diafasiske varietet eleverne anvender i stilene, adskiller sig derfor fra de diafasiske varieteter eleverne anvender på Facebook. Når eleverne skriver stile, kan man således tilføje en ny varietet til det spektrum af varieteter eleverne kan bevæge sig i.

4.9 Sammenligning af italienske Facebookdata og stile

I sammenligningen af italienske Facebookdata og italienske stile vil jeg fokusere på det identitetsbillede eleverne viser på Facebook og i stilene. På Facebook skaber eleverne primært et identitetsbillede via ikkesproglige træk som billeder, indtjekninger, delinger af videoer mm. På Facebook er der både fokus på afsender og modtager. Eleverne tegner et billede af deres egen identitet, men de tegner også et billede af enkelte modtageres identitet fx når pigerne deler madvideoer på venindernes væg eller bekræfter venskaber via sproglig akkommodation og sproglege. For pigerne er det vigtigt at "fare bella figura" – de ønsker at fremstå smukke,

populære og poetiske, og negative kommentarer til billeder eller statusopdateringer er ikke velsete i den forbindelse. Pigerne viser identitet via billeder hvor de tydeligvis har gjort meget ud af sig selv inden de har taget billedet, via citater der kan tegne et billede af dem som fx litteraturinteresserede eller poetiske, og via indtjekninger, videoer der kan tegne et billede af fx musiksmag, fritidsinteresser, madvaner og lignende.

I stilene danner man sig et billede af deres identitet ud fra tegnsystemet og de holdninger de udtrykker. Her viser mine analyser at modtageren – læreren – er i fokus, og der er eksempler på at eleverne tilpasser holdninger og sprog efter modtageren. Flere af eleverne anvender også citater i stilene, men her har citaterne en anden funktion end på Facebook. I stilene bruges citaterne til at belyse det emne eleverne skal skrive om i stilen, eller til at underbygge elevernes tanker eller holdninger, og eleverne anvender sandsynligvis citater fordi de har fået det anbefalet i timerne.

I analysen af stilene nævnte jeg at der er eksempler på at eleverne udtrykker forskellige identiteter på Facebook og i stilene. Jeg nævnte hvordan Margherita18Fit i stilene tegner et billede af sig selv som en usikker og genert pige der drømmer om at være anderledes. På Facebook udtrykker Margherita18Fit imidlertid en anden identitet. Hun er aktiv og deler billeder, videoer, tjekker ind, skriver statusopdateringer mm., og man får derfor ikke indtryk af hende som en genert eller tilbageholdende pige. Hun deler bl.a. billeder af sig selv hvor hun har gjort meget ud af sig selv og kigger direkte ind i kameraet, og man får derfor snarere indtryk af at hun er stærk og modig. Margherita18Fit har som tidligere nævnt sin egen Youtube-kanal hvor hun fx fortæller om sine seneste indkøb eller guider i hvordan man lægger festmakeup. Dette er også med til at give et indtryk af hende som en stærk og modig pige. I statusopdateringen i eks. 44 hvor hun deler et billede af sig selv sammen med et citat af Audrey Hepburn, er både billede og tekst også med til at styrke indtrykket af at hun er en stærk og modig pige. I analysen af stilene nævnte jeg også Emanuele16Mit, der i en af stilene tegner et billede af sig selv som en meget seriøs dreng der går op i skolen og i at lave lektier og endda har gjort det forbi med sin kæreste fordi han ønskede at kunne bruge mere tid på at lave lektier. De Facebookdata jeg har fra Emanuele16Mit, tegner dog et andet billede af ham. Her deler han ferie billeder af sig selv, billeder sammen med piger, han deler en test han har taget, som viser at hans fremtidige profession er at være gangster, og han deler et billede af sig selv hvor han står tæt sammen med en pige, og skriver opdateringen ”Un

anno e un mese di noi” (Et år og en måned med os). Det kunne tyde på at eleverne kan skabe forskellige identitetsbilleder som de kan skifte mellem alt efter *hvor* de udtrykker identitet, og *hvilken* identitet de ønsker at udtrykke.

4.10 Kritisk vurdering af teorien

I dette afsnit vil jeg vurdere hvor brugbar den teori jeg har anvendt i analyserne, har været. I analyserne af Facebookdata og stile anvendte jeg dele af Togeby's (1993) Praxt-model til primært at belyse afsenderforhold, modtagerforhold samt tegnsystemet. Dette mener jeg modellen var velegnet til, især fordi den også, vha. aspektet adressat, kunne bruges til at belyse den dobbelthed der er i en stil fordi eleverne skal forestille sig at skrive til en intenderet modtager (en adressat), men jo i virkeligheden blot skriver til deres lærer. I forbindelse med stilene var modellen desuden relevant fordi den også, vha. aspektet fortæller, kunne belyse en dobbelthed i afsenderrollen i primært de italienske stile – det at eleverne ikke giver udtryk for deres ærlige mening, men tilpasser sig lærerens holdning.

I analyserne af Facebookdata var modellen stadig relevant til at belyse afsenderforhold, modtagerforhold samt tegnsystemet, og her kunne modellen også vise en dobbelthed i afsender/fortæller-forholdet – når det i virkeligheden snarere var de danske mødre der var fortællere, og ikke deres døtre. Selv om modellen var relevant, viste den sig dog også, i analyserne af Facebookdata, at være lidt for rigid i flere af kravene. Det kan diskuteres om opslag på Facebook altid er og bør være ”relevante meddelelser” og ”ærlige udtryk for afsenders hensigter, holdninger og viden” som Togeby påpeger. Modellen tager heller ikke umiddelbart højde for at der kan være medier hvor der anvendes flere tegnsystemer, som det var tilfældet med de danske elever der på Facebook anvendte flere forskellige varieteter, men det betyder ikke at modellen ikke kan anvendes i forbindelse med analyser af fx Facebookdata. Denne rigiditet i modellen kan hænge sammen med at den er udviklet før Facebook. Måske af samme grund tog den heller ikke højde for at et tegnsystem på Facebook kan være både sprogligt og ikkesprogligt. Her viste det sig at være relevant at inddrage affordancebegrebet til at illustrere hvordan eleverne benytter sig af både sproglige og ikkesproglige træk på Facebook.

Diasystemet var på flere måder mere egnet i analyserne af Facebookdata. Det kunne først og fremmest bruges til at illustrere de forskellige varieteter eleverne anvender på Facebook – at der ikke kun anvendes ét tegnsystem. Det kunne endvidere illustrere hvad disse forskellige

varieteter skyldes. Her var især den diafasiske og den diamesiske dimension relevante. Den diafasiske dimension var relevant til at illustrere hvordan eleverne kunne tilpasse sproget efter kommunikationssituation (fx en fødselsdagshilsen på Facebook, en takkebesked på Facebook eller en stil) og forholdet til modtageren (fx en takkebesked på Facebook til veninder i forhold til en takkebesked til familien). Eleverne kunne også anvende forskellige varieteter der viste tilhørsforhold til forskellige grupper. Ved at anvende multietnolekt kan de danske piger fx illustrere at de hører med til en gruppe af seje piger, ved at anvende Illuminatisymboler og titulere hinanden på bestemte måder kan de danske drenge vise at de tilhører en bestemt lukket gruppe, og ved at anvende poetiske citater kan de italienske piger fremstille sig selv som poetiske og tænsomme. Her fandt jeg især udformningen af den diafasiske dimension som et kontinuum relevant fordi det gjorde det let at illustrere hvordan eleverne bevæger sig flere steder i kontinuummet. Den diamesiske dimension var relevant at anvende fordi den, sammen med den diafasiske dimension, kan illustrere hvordan elevernes måde at skrive på hænger sammen med og kan skifte efter kommunikationssituationen (den diafasiske dimension). De mere formelle skriftlige varieteter ses fx i de italienske elevs stile og når de danske elever skriver til en makrogruppe, mens de mere uformelle skriftlige varieteter ses fx når de danske piger skriver fødselsdagsbeskeder. Der er på den måde tale om flere forskellige skriftlige varieteter som befinder sig forskellige steder nær det diamesiske kontinuum. Disse varieteter er dog tæt knyttet til den diafasiske dimension fordi de hænger sammen med kommunikationssituationen.

Jeg mener diasystemet vil være relevant at anvende i undervisningen. Her kan systemet inddrages i undervisningen og bruges til at vise eleverne hvor forskellige varieteter er passende at anvende, og hvor de ikke er. Netop denne brug af diasystemet i undervisningen foreslår Prada (2016b). Han mener at det at være god til at skrive kræver at der i den studerende er udviklet “[...] un’adeguata consapevolezza linguistica e una solida competenza comunicativa [...]” – en passende sproglig bevidsthed og stærke kommunikative kompetencer (Prada, 2016b, s. 238). Disse kompetencer mener han at skolen kan være med til at udvikle bl.a. ved at have fokus på den diafasiske og den diamesiske. Han mener skolen bør vise eleverne hvordan forskellige kommunikationssituationer kræver at man ser på den diafasiske dimension og tager nogle valg så sproget kommer til at passe til netop den kommunikationssituation, og han mener at man i undervisningen bør arbejde med skrift og tale og fx se på forholdet mellem traditionelle skriftlige

varieteteter og skriftlige varieteteter i nye medier (Prada, 2016b, s. 238). Prada (2016b) fremlægger selv konkrete forslag til øvelser man kunne lave med eleverne i undervisningen. Som udgangspunkt mener jeg Pradas forslag til inddragelse af diasystemet i undervisningen er en god ide, og jeg mener det vil være relevant at inddrage det også i de danske skoler og gymnasier. En (dansk) kollega har fortalt mig at de på hendes børns skole har fokus på dette og bl.a. underviser eleverne i at når man skriver sms'er til hinanden på telefonen, er det skrift, og at ordene på skrift ofte kan slå hårdere end hvis man siger dem til hinanden. Det hænger sammen med at ordene på skrift ofte er permanente. Man kan hele tiden vende tilbage til en sms og se hvad der er blevet skrevet. Selvfølgelig kan eleverne også huske hvad der er blevet sagt til dem i en mundtlig situation, men ordene er ikke permanente på samme måde som på skrift. Det ikkepermanente er, som nævnt i [3.3.4](#), også et af de kendetegn Bazzanella (1994) nævner for talesprog. Gheno (2017) understreger også vigtigheden af at lære eleverne hvordan man bruger medier som fx sms, Facebook og mail, som eleverne dagligt navigerer i eller forventes at kunne navigere i. Hun skriver ganske rammende at selv om man er født med en mobiltelefon i hånden, ved man ikke nødvendigvis hvordan man skal bruge den (2017, s. 26-27). Gheno sammenligner sproget i forskellige kommunikationssituationer med valg af tøj i forskellige situationer. Man skal lære at navigere i de forskellige kommunikationssituationer og lære at bruge sprog der passer til netop den situation, på samme måde som tøj ofte skal passe til situationen. Gheno nævner hvordan det fx er en uskreven regel at man ikke tager klipklappere på i teatret eller høje hæle på på stranden (2017, s. 99). Jeg kunne dog frygte at det i den italienske undervisningstradition ikke vil være så let at skabe sådan en ændring Prada foreslår, fordi det italienske sprogs historie, med en forkærlighed for det litterære italienske sprog, stadig spøger i det italienske undervisningssystem. Dette viste jeg i [3.10](#) hvor jeg lavede en kort gennemgang af stilen som opgavetype i Italien og den italienske stil gennem tiden. En ændring i undervisningen i de italienske skoler vil kræve en holdningsændring hos mange lærere der bl.a. stadig har en forkærlighed for et mere litterært italiensk sprog. Dette peger Pradas (2016b) forskning på med eksempler på lærere der retter sproget i stile til usædvanlig høj stil, og de samme observationer gør både Ruggiano (2011) og jeg selv. Det skal tilføjes at den holdning til sproget ikke kun eksisterer blandt italienske lærere – meget tyder på at den er udbredt i den italienske befolkning. Her udtrykkes samme holdning af

den italienske litteraturforsker og oversætter Bruno Berni i bogen "Er dit modersmål okay" udgivet af den såkaldte Danske Sprogkreds:

Der er mange grunde til at læse klassikere, lad mig nøjes med her at anføre én: De lærer os noget om vores sprogs fortid. Den italienske skoletradition kræver, at man stadig (og uden for mange klager fra elevernes side) ikke bare læser Manzoni, som er ca. to hundrede år gammel, men også Dante, som har 700 år på bagen! Det italienske sprog tillader det uden store problemer, og den klassiske linje i gymnasiet går endnu længere tilbage og bevarer undervisningen i latin og oldgræsk med læsning af klassiske forfattere. Livtag med sprogets mekanismer sætter eleven i stand til bedre at forstå sit eget – samt andre – sprog og udtrykke sig korrekt.

(Berni, 2017, s. 80)

I analyserne har jeg anvendt flere af Eckerts (2008) identitetsbegreber: stilistisk praksis, praksisfællesskaber og indexical field. Begrebet identitet, og især opfattelsen af identitet som en foranderlig størrelse, er relevant i analyserne, dels fordi der er eksempler på at nogle af de italienske elever i stilene udtrykker voksenholdninger, og på den måde forsøger at udtrykke en særlig identitet over for læreren i stilene, og dels fordi der i de danske Facebookdata er eksempler på at eleverne via sproget udtrykker forskellige identiteter. Jeg fandt imidlertid begrebet indexical field svært at anvende. Det viste sig at være svært at tegne et mere detaljeret billede af eleverne ud fra kun Facebookdata og stile – begrebet ville uden tvivl have været lettere at anvende hvis data også havde bestået af etnografiske observationer.

5 Konklusion

I indledningen til min afhandling stillede jeg disse tre spørgsmål:

- Hvordan skriver de danske og italienske elever på Facebook og i stile?
- Hvorfor skriver de danske og italienske elever som de gør i de to medier?
- Hvordan håndterer danske og italienske unge skiftet fra det ene medium til det andet?

Dem vil jeg nu besvare. I analyserne af de danske Facebookdata kunne jeg primært tegne et billede af eleverne fra 8. klasse, og hvordan de skriver, og hvorfor. Her kan jeg konkludere at eleverne anvender flere forskellige varieteter når de skriver. De danske elever kan både skrive kreativt og lege med sproget, og de kan skrive mere eller mindre normkonformt. Der er på den måde ikke tale om ét sprog på Facebook – der er eksempler på mange forskellige varieteter, som de tilpasser efter kommunikationssituationen og formålet med den, efter modtager og efter det identitetsbillede de ønsker at tegne af sig selv – dvs. afsender.

Analyserne af de italienske Facebookdata er primært baseret på data fra de ældre piger fra 4. liceo. Her kan jeg konkludere at de italienske elever ikke i samme grad anvender forskellige varieteter som de danske. Dette kan dog hænge sammen med at jeg blot ikke i mine data råder over eksempler hvor de italienske elever fx tilpasser sproget efter mikrogrupper og makrogrupper på samme måde som de danske elever. Jeg kan desuden konkludere at der er forskel på de identitetsbilleder de danske og de italienske elever viser på Facebook. De danske elever udtrykker identitet både via sproglige træk som kreativt sprog og multietnolekt og via ikkesproglige træk som billeder og tags, og de tegner et billede af sig selv som seje, kreative, modige og humoristiske. De italienske elever udtrykker især identitet vha. ikkesproglige træk som billeder, tags, indtjekninger og delinger af begivenheder de har deltaget i, og tegner et billede af sig selv som smukke og poetiske. Det at "fare bella figura" er tilsyneladende vigtigt for de italienske piger, der kun deler smukke billeder og ikke ønsker diskussioner eller negative kommentarer på deres profiler.

Analyserne af de danske og italienske stile viser at der er en række kulturelle forskelle bl.a. hvad angår skriveprocessen og opgaveformuleringerne. De italienske elever skriver stile i hånden og skal aflevere både en kladde og en endelig udgave til læreren, hvor de danske elever

skriver stile på computer og afleverer elektronisk til deres lærer. Der er desuden forskel på opgaveformuleringerne i de to lande. I de danske stile er der et stort fokus på at eleverne skal skrive inden for de genrer de skal anvende til eksamen – et fokus man kan fornemme i skolestilene, men som bliver mere tydeligt i gymnasiestilene – mens der ikke er det samme genrefokus i de italienske opgaveformuleringer, der mere har karakter af fristil. Selve skriveprocessen – hvor de italienske elever som nævnt afleverer både håndskrevet kladde og endelig udgave – har muligvis indflydelse på hvordan eleverne udformer stilene. De italienske stile har ofte ikke overskrifter eller underoverskrifter og er ikke inddelt i afsnit. På det punkt virker de danske stile langt mere professionelt opstillet. Det kan hænge sammen med at de er skrevet på computer hvor det kan virke mere naturligt at inddele teksten, og at eleverne bliver undervist i det.

Læreren, der er modtager af elevernes stile, uanset om de skal forsøge at skrive til en såkaldt intenderet modtager eller ej, er tydelig både i de danske og de italienske stile, men på forskellige måder og muligvis af forskellige grunde. I de danske stile er læreren (som modtager) tydelig når eleverne skriver direkte henvendelser til læreren, når de skriver instruktioner til læreren, når de glemmer at introducere de begreber de anvender, og når de forsøger at skrive akademisk. I de italienske stile er læreren (som modtager) tydelig når eleverne skriver indirekte henvendelser til læreren der kan opfattes som forsøg på at skabe en alliance med vedkommende. Læreren er også tydelig når de italienske elever udtrykker holdninger hvor man får indtryk af at der ikke er tale om deres egen holdning, men en voksenholdning de udtrykker for at behage læreren. Og lærerens rolle er tydelig når de italienske elever i stilene tegner billeder af sig selv som arbejdsomme eller generte. Læreren anes således på forskellige måder i de danske og italienske stile. Dette kan muligvis hænge sammen med at der i de italienske skoler og gymnasier oftest ikke er censur til eksamen som der er i de danske skoler og gymnasier, og det vidner således om at censuren er vigtig at bibeholde i Danmark. Det kan dog også hænge sammen med at der er forskellige kulturelle traditioner i det hierarkiske. I Italien betragtede man før i tiden imitation af de store kendte italienske forfattere som det ideelle sprog. Selv om der gennem tiden i Italien har været flere tiltag hvor man har forsøgt at ændre dette syn på hvad der er godt skriftsprog, og hvordan sproget i stile bør være, vidner nogle af lærernes rettelser, samt elevernes til tider poetiske skrivestil, kun om et delvis ændret sprogsyn med nedtoning af en række af de anførte

elementer. Det italienske undervisningsministeriums anvisning af hvad eleverne skal lære i de forskellige fag, tyder også på at denne ældre holdning til dels stadig gør sig gældende. Den samme holdning til sprog har der også været i de danske skoler før i tiden, hvor man mente at det at skrive godt var et spørgsmål om imitation. Den holdning får man indtryk af er udryddet når man læser de danske stile, men noget tyder altså på den stadig er til stede i de italienske skoler. Måden eleverne skriver på i stilene, udtrykker også identitet, og her forsøger de danske og italienske elever at udtrykke det samme identitetsbillede – de vil fremstille sig selv som dygtige og interesserede elever der kan følge skolens normer for hvad der er godt sprog. Det lykkes dog ikke altid lige godt for eleverne at udtrykke dette identitetsbillede.

Analyserne af stile tyder på at man i Danmark kunne lære noget af det italienske skolesystem og omvendt. Man kunne med fordel ændre skriveprocessen i de danske skoler, så det at skrive en stil mere fik karakter af en proces hvor det at skrive en god tekst er ensbetydende med at man arbejder længere tid med teksten, man skriver den om, og man lader andre læse teksten og give feedback på den inden man afleverer den endelige tekst. Det skal nævnes at dette allerede blev foreslået i 1991 i Undervisningsministeriets rapport om skriftlig fremstilling i dansk på alle uddannelsesstrin, "Skriftlig fremstilling. Kvalitet i uddannelse og undervisning", udarbejdet af et udvalg nedsat af Undervisningsministeriet. Man kunne med fordel neddrøse genrefokusset i de danske gymnasier og skele til Italien hvor der er mindre genrefokus, men hvor eleverne bl.a. skriver mere sammenhængende stile. Hvis man vil forbedre kohæsion og kohærens i de danske elevers stile, kunne man undersøge hvordan man i de italienske skoler underviser i dette, og hvordan man øver det med eleverne. I de italienske skoler kunne man skele til Danmark og se på hvilke fordele der kan være ved at skrive på computer, fx i forhold til opstilling af teksten, man kunne overveje at indføre et lidt større genrefokus samt at sætte fokus på modtagerrelationen i de genrer eleverne skriver i. Analyserne af Facebookdata og stile bekræfter den hypotese jeg fremsatte i indledningen, om at normerne for hvordan man i Danmark og Italien skriver i de to medier, er forskellige.

Det tredje og sidste spørgsmål jeg stillede i indledningen, "hvordan håndterer de danske og italienske unge skiftet fra det ene medium til det andet?", kan besvares kort: fint. Jeg fornemmer at både de danske og italienske unge er fuldt bevidste om at der gælder nogle normer når de skriver på Facebook, og andre normer når de skriver en stil. Selv om der fx i de danske stile

er eksempler på uformelt sprog, er der stadig forskel på det sprog de danske og italienske unge bruger på Facebook, og det sprog de bruger i stilene. Jeg mener ikke nødvendigvis uformelt sprog, bandeord eller verbale kortformer i stile er ensbetydende med en afsmitning fra Facebook. Her mener jeg det er nødvendigt at tage højde for den genre eleven skriver i. Et bandeord eller en verbal kortform kan fx være velvalgt i en dialog i en novelle. Især de danske unge leger med sproget på Facebook på en måde så man kan blive imponeret over at de kan omstille sig og skrive så anderledes i stilene hvor den type sproglig kreativitet ikke tillades. Her tænker jeg især på Felix15Mdk, der på Facebook viser interesse for sprog og kan lide at skrive, men jo ikke kan anvende den kreativitet på samme måde i skolen hvor hans stile så ville være fulde af røde streger. Selv om de danske elever ofte bruger mere kreativt sprog på Facebook, er der dog også eksempler på at de retter egne stavfejl på Facebook. Det sprog de italienske unge bruger på Facebook, adskiller sig ikke i lige så høj grad som de danske unges fra det sprog de bruger i stilene. Det kan skyldes at det for de italienske unge spiller en stor rolle at "fare bella figura", og at de måske ikke betragter de mere kreative sproglige træk som nogle der kan være med til at give et godt indtryk af dem. Det kan også hænge sammen med skolen og det at de måske betragter det sprog de skal anvende i stilene, som det ideelle og det der giver det bedste indtryk at bruge. Om der stadig, som en tidligere undersøgelse viser, er større retorisk bevidsthed blandt italienske studerende end danske studerende er svært at svare på ud fra denne undersøgelse. Der skal større undersøgelser til for at kunne svare på det. Min undersøgelse viser dog at både de danske og italienske unge har en stor retorisk bevidsthed i og med de håndterer skiftet fra Facebook til stil uden problemer. Når de danske unge kan anvende forskellige varieteter på Facebook, og de italienske elever kan tegne forskellige identitetsbilleder af sig selv på Facebook og i stilene, tyder det også på stor retorisk bevidsthed.

Så det her er afslutningen på min afhandling, da jeg ikke ved hvordan jeg ellers skal afslutte den. Jeg håber den har været læsbar og du har nydt den.

Vh. Lene

6 Resumé

Formålet med denne afhandling er at undersøge *hvordan* en gruppe danske og italienske unge skriver på Facebook og i stile, *hvorfor* de skriver som de gør, samt hvordan de håndterer skiftet fra det ene medium (Facebook) til det andet (stil). Det undersøger jeg ved at analysere et datamateriale der består af Facebookdata (statusopdateringer og kommentarer) og stile fra 14 danske elever og 14 italienske elever i alderen 14-18 år.

I teoridelen gør jeg rede for den teori jeg bruger i forbindelse med mine analyser. Jeg introducerer Togeby's (1993) pragmatiske analysemodel, diasystemet (Berruto, 1993 og Coveri et al., 1998), affordancebegrebet (Gibson, 1986) samt flere af Eckerts (2008) identitetsbegreber. Dernæst præsenterer jeg karakteristika forskere har opstillet for sproget på Facebook i Danmark og Italien. Sidst i teoridelen følger en kort gennemgang af stilen gennem tiden i henholdsvis Danmark og Italien, en redegørelse for de karakteristika man kunne forvente at finde i stilene i de to lande, samt beskrivelser af karakteristika forskere har peget på i stile i de to lande.

Analysedelen består af analyser af danske og italienske Facebookdata, danske og italienske stile samt sammenligninger af disse. Jeg analyserer primært afsender- og modtagerforhold, tegnsystem samt de identitetsbilleder eleverne tegner af sig selv i de to medier.

Jeg kan konkludere at de danske elever anvender forskellige varieteter på Facebook, og at de danske og italienske elever fremstiller sig selv på forskellige måder på Facebook. De danske elever anvender især sproglige træk når de fremstiller sig selv, mens de italienske især fremstiller sig selv vha. af ikkesproglige træk som billeder, videoer og tags. De danske stile, som er skrevet på computer, er mere professionelt opstillet end de italienske, men bærer ofte præg af ikke at have været genlæst, mens de italienske stile, som er skrevet i hånden, oftest indeholder en tydelig disposition. De italienske stile indeholder ofte forbehold og direkte henvendelser til læreren, hvilket kan hænge sammen med at der ofte er et andet og mere formelt forhold mellem lærer og elev i Italien. Både de danske og italienske elever forsøger i stilene at udtrykke en identitet som dygtige og interesserede elever, men de lykkes ikke altid helt med det. Skiftet mellem Facebook og stil håndterer både de danske og italienske elever uden problemer.

7 Abstract

The aim of this PhD thesis is to investigate *how* a group of Danish and Italian adolescents write on Facebook and in school essays, *why* they write as they do and *how* they manage the shift from one media (Facebook) to another media (school essays). These questions are answered by an analysis of a corpus of Facebook data and school essays from 14 Danish students and 14 Italian students aged 14-18 years.

In the theoretical part of the thesis, I present the theory applied in my analysis. I introduce Togeby's (1993) pragmatic analysis model, the diasystem (Berruto, 1993 and Coveri et al., 1998), the concept of affordances (Gibson, 1986) and a number of Eckert's (2008) concepts of identity. Furthermore, I present the characteristics of Danish and Italian Facebook language as suggested by previous research. The theoretical part of the dissertation is concluded with a short account of the school essay over time in Denmark and Italy and a description of 1) the expected characteristics of Danish and Italian school essays, and 2) the characteristics researchers have found in Danish and Italian school essays.

The analysis part of the thesis consists of an analysis of the Danish and Italian Facebook data, school essays and comparisons of these. I primarily analyse matters regarding the relationship between sender and receiver, the code and the identity the students express in the two media.

I can conclude that the Danish students use different varieties on Facebook, and that the Italian and Danish students present themselves in different ways on Facebook. The Danish students especially use linguistic affordances when they present themselves. In contrast the Italian students mainly present themselves by the use of non-linguistic affordances as pictures, videos and tags. The analysis also showed that Danish school essays, which are written on computer, are set up in a more professional way than the Italian ones, which are written in hand. However, the Danish school essays show signs of not having been proofread before being handed in. The Italian school essays make use of more hedging devices, and the students often address their teacher directly in their writing which may be due to a more formal teacher-student relationship. Both the Danish and Italian students attempt in their school essays to express an identity as intelligent and involved students but they do not always succeed. Generally, both the Danish and Italian students manage the shift between Facebook and school essays without any particular problems.

8 Bilag

September 2015

Forskningsprojekt om unges skriftsprog

Jeg hedder Lene Rotne og er i gang med et ph.d.-projekt hos Dansk Sprognævn og Københavns Universitet. Her skal jeg undersøge hvordan danske og italienske unge skriver når de er online og når de ikke er online.

Jeg har været inde i dit barns klasse for at fortælle om mit projekt og håber nu I har lyst til at deltage. Jeg skal bruge nogle stile, som dit barn har skrevet, og være ven med dit barn på Facebookdata i en kortere periode.

Hvis du nedenfor giver din tilladelse til at din barn (efter eget ønske) deltager i undersøgelsen, vil jeg sende dit barn en venneanmodning på Facebook og bede dit barn medbringe 4 rettede skolestile skrevet i løbet af dette skoleår.

Jeg håber I har lyst til at deltage i projektet!

Har I spørgsmål, kan I kontakte mig (Lene Rotne) på 33747422 eller lenrot@dsn.dk.

Forældretilfaldelse:

Undertegnede forælder til _____ født den _____ fra _____ (klasse)

på _____ (skole) giver hermed min tilladelse til at Lene Rotne må læse 3-4 af mit barns rettede skolestile samt følge mit barn på Facebook i cirka 1 måned.

Jeg giver min tilladelse til at Sprognævnet og Lene Rotne efterfølgende må bruge mit barns skriftlige produktion udelukkende til forskning og i anonymiseret form, dvs. at fx alle personnavne bliver slettet eller ændret.

Underskrift: _____ Mailadresse: _____ Telefon _____

Dansk Sprognævn lover:

Dansk Sprognævn lover hermed at der ikke vil være udgifter forbundet med dit barns deltagelse i forskningsprojektet, at de skriftlige produktioner fra dit barn udelukkende benyttes til forskning af Lene Rotne, og at data vil blive behandlet fortroligt og blive anonymiseret.

Lene Rotne, ph.d.-stipendiat ved
Dansk Sprognævn

Sabine Kirchmeier-Andersen, direktør i Dansk
Sprognævn

Worsaaesvej 19, 4. sal
DK-1972 Frederiksberg C
Telefon: +45 33 74 74 00
Fax: +45 33 74 74 20
Spørgetelefon: +45 33 74 74 74
CVR-nr.: 59 19 06 28
EAN-nr.: 5798000794283
adm@dsn.dk
www.dsn.dk

UNIVERSITY OF COPENHAGEN



MARCH 2015

Progetto di ricerca sulla lingua scritta dei giovani in Italia
e in Danimarca

Mi chiamo Lene Rotne e sono dottoranda della Sezione di Italianistica dell'Università di Copenaghen. La mia tesi di dottorato, seguita dal professor Erling Strudsholm, ha come oggetto le produzioni scritte degli adolescenti in diverse situazioni comunicative, formali e informali, istituzionali e ricreative. Sono interessata a confrontare gli elaborati scolastici di un campione di studenti italiani e danesi con i messaggi pubblicati dagli stessi su Facebook.

Per realizzare il mio progetto ho bisogno del Suo consenso per consultare alcuni compiti scritti a scuola da Suo figlio/Sua figlia e di seguire la sua pagina Facebook. Di seguito troverà un modulo da compilare che mi consentirà di accedere a questi materiali, a scuola e on-line.

Il materiale raccolto sarà utilizzato esclusivamente a scopi scientifici e i risultati della ricerca saranno pubblicati senza alcun riferimento che possa condurre all'identificazione dell'autore.

Per qualunque chiarimento o domanda, La prego di mettersi in contatto con me scrivendo al seguente indirizzo di posta elettronica: lenrot@dsn.dk

Ringraziandola anticipatamente per l'aiuto che vorrà accordarmi per il buon esito della ricerca, La saluto cordialmente.

Lene Rotne

Lene Rotne

Erling Strudsholm
Professore associato

lenrot@dsr.dk

REF: LR

Dichiarazione liberatoria:

Io sottoscritto/a _____
padre/madre dello studente/della studentessa _____
nato/a a _____ il _____
iscritto/a alla classe _____
AUTORIZZO la dottoressa Lene Rotne a consultare i testi scritti di mio
figlio/mia figlia
su Facebook nel periodo _____
e i compiti scritti nel periodo _____

L'autorizzazione è subordinata al pieno rispetto della privacy. I risultati
saranno restituiti in forma anonima, senza che si possa risalire al nome di
mio figlio/mia figlia.

Data,

Firma

Hvordan når man frem til en karakter?



	12 Fremragende	10 Fortrinligt	7 Godt	4 Jævnt	02 Tilstrækkeligt	00 Utilstrækkeligt	- 3 Helt uacceptabelt
Dækkende i forhold til opgaveformuleringen							
Genrebevidsthed							
Sproget er forståeligt, klart og varieret							
Sikkerhed i retskrivning og tegnsætning							
Indholdets fylde							
Disponering i forhold til indhold og genre							
Orden og Layout							

29

Bilag 4: detaljeret skema (danske informanter)

DK	pseudonym	alder	køn	stile	Facebookdata	klasse
	Anita15Fdk	15	f	1	28	8.-klasse
	Camilla15Fdk	15	f	4	3	8.-klasse
	Jane15Fdk	15	f	4	72	8.-klasse
	Julie15Fdk	15	f	3	85	8.-klasse
	Lise15Fdk	15	f	4	71	8.-klasse
	Maren15Fdk	15	f	3	115	8.-klasse
	David15Mdk	15	m	2	60	8.-klasse
	Felix15Mdk	15	m	3	166	8.-klasse
	Jakob15Mdk	15	m	4		8.-klasse
	Anni17Fdk	17	f	3	86	1. g
	Eva17Fdk	17	f	3	4	1. g
	Minna18Fdk	18	f	3	2	1. g
	Nina17Fdk	17	f	3	85	1. g
	Kristian18Mdk	18	m	3	29	1. g
Stile i alt				43		
Facebook i alt					806	

Bilag 5: detaljeret skema (italienske informanter)

IT	pseudonym	alder	køn	stile	Facebookdata	klasse
	Emanuele16Mit	16	m	3	7	1. liceo
	Francesco14Mit	14	m	4	10	1. liceo
	Lorenzo14Mit	14	m	3	8	1. liceo
	Ludovico15Mit	15	m	4	19	1. liceo
	Roberto16Mit	16	m	3		2. liceo
	Stefano16Mit	16	m	3	7	2. liceo
	Umberto15Mit	15	m	3	24	2. liceo
	Alberto17Mit	17	m	3	3	4. liceo
	Daniele17Mit	17	m	2	3	4. liceo
	Francesca17Fit	17	f	3	82	4. liceo
	Lidia18Fit	18	f	3	79	4. liceo
	Liliana18Fit	18	f	3	62	4. liceo
	Margherita18Fit	18	f	3	122	4. liceo
	Silvia17Fit	17	f	3	74	4. liceo
stile i alt				43		
Facebook i alt					500	

9 Litteratur

- Accademia della Crusca. <http://www.accademiadellacrusca.it/it/pagina-d-entrata>. Hjemmesiden er besøgt den 11/8 2017.
- Adinolfi, G. (2017, 4. februar): La lettera dei 600 docenti universitari al governo: "Molti studenti scrivono male, intervenite". *Repubblica Firenze*. Hentet her: http://firenze.repubblica.it/cronaca/2017/02/04/news/firenze_la_lettera_dei_600_docenti_universitari_al_governo_molti_studenti_scrivono_male_intervenite_-_157581214/.
- Afdeling for Dialektforskning (Nordisk Forskningsinstitut): *Multietnolekt – gadesprog*. <http://dialekt.ku.dk/sociolekter/etnolekt/multietnolekt/>. Hjemmesiden er besøgt den 17/9 2017.
- Albeck, U. (1953): *Dansk stilistik*, 3. udgave, København, Gyldendal.
- Androutsopoulos, J. (2013): Online Data Collection. I: C. Mallinson, B. Childs og G. Van Herk: *Data Collection in Sociolinguistics*. New York, Routledge, s. 236-249.
- Antonelli, G. (2016): L'e-taliano tra storia e leggende. I: S. Lubello: *L'E-TALIANO. Scriventi e scritture nell'era digitale*. Firenze, Franco Cesati Editore, s. 11-28.
- Arcangeli, M. og V. Selis (2017): *Faccia da social. Nazi, Webeti, Pornogastrici e alter specie su Facebook*. Roma, Castelvechi.
- Baron, N. S. (2013): Cultural Challenges in Online Survey data Collection. I: C. Mallinson, B. Childs og G. Van Herk: *Data Collection in Sociolinguistics*. New York, Routledge, s. 147-150.
- Bazzanella, C. (1994): *Le facce del parlare*. Firenze, La Nuova Italia.
- Bazzanella, C. (2005): *Linguistica e pragmatica del linguaggio*. Milano, Editori Laterza.
- Bekendtgørelse om Dansk Sprognævns virksomhed og sammensætning*. Bekendtgørelse nr. 178 af 9.3.2009. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=123673>. Hjemmesiden er besøgt den 12/4 2017.
- Benedetti, L. og L. Serianni (2009): *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*. Roma, Carocci.
- Berni, B. (2017): Om sproget dybt og bredt. Mine erfaringer med det danske sprog. I: L. Bostrup og L. Pálfi (red.): *Er dit modersmål okay? Sprogpolitik i Danmark – og ude i verden*. København, Forlaget Bostrup, s. 76-81.
- Berruto, G. (1987): *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Berruto, G. (1993): Le varietà del repertorio. I: A. A. Sobrero (a cura di): *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma-Bari, Editori Laterza, s. 3-36.
- Berruto, G. (2002): Parlare dialetto in Italia alle soglie del Duemila. I: G. L. Beccaria og C. Marellò (a cura di): *La parola al testo. Scritti per Bice Mortara Garavelli*. Alessandria, Edizioni dell'Orso, Tomo I, s. 33-49.
- Bligaard Christoffersen, M. (2016): *Digitale spor på papiret. En korpusundersøgelse af danske gymnasieelevers tekstnormer, tekstlogikker og brug af digitale skriveredskaber*.

Ph.d.-afhandling indleveret ved Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet.

- Bolander, B. og M.A. Locher (2010): Constructing Identity on Facebook. K. Junod og D. Maillat (red.): *Swiss Papers in English Language and Literature 24*. Tübingen, Narr, s. 165-188.
- Boyd, D. og N. B. Ellison (2007): Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. I: *Journal of computer-mediated communication*, vol. 13, s. 210-230.
- Boyd, D. og N. B. Ellison (2013): Sociality through Social network Sites. I: W. H. Dutton (red.): *The Oxford Handbook of Internet Studies*. Oxford, Oxford University Press, s. 151-172.
- Bucher, T. og A. Helmond (2017): The affordances of social media platforms. I: J. Burgess, T. Poell og A. Marwick: *The Sage Handbook of Social Media*. London and New York, SAGE Publication Ltd, s. 233-253.
- Bucholtz, M. og K. Hall (2005): Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7, s. 585-614.
- Corlazzoli, A. (2014): L'italiano s'impura con Facebook. I: *Il Fatto Quotidiano*, 18.3.2014. Hentet her: <https://www.ilfattoquotidiano.it/2014/03/18/lingua-e-nuove-tecnologie-litaliano-simpara-con-facebook/917164/>.
- Coveri, L., A. Benucci og P. Diadori (1998): *Le varietà dell'italiano*. Roma, Bonacci.
- Daidsen-Nielsen, N. (1993): Det er sgu da nu vist en misforståelse. *Nyt fra Sprognævnet*, 1993/3, s. 1-8.
- Demartini, S. (2010): *Accento grave e acuto*. I: Treccani enciclopedia. http://www.treccani.it/enciclopedia/accento-grave-e-acuto_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/. Hjemmesiden er besøgt den 12/8 2017.
- De Blasi, N. (2011): *Scuola e lingua*. I: Treccani enciclopedia. http://www.treccani.it/enciclopedia/scuola-e-lingua_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/ . Hjemmesiden er besøgt den 1/3 2018.
- De Mauro, T. (1963): *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari, Editori Laterza.
- Diderichsen, P. (1968): *Sprogsyn og sproglig opdragelse*. København, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Eckert, P. (2008): Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, 12/4, s. 453-476.
- Fiorentini, I. (2015): Le lingue del LOL: scritte ludiche di varietà non standard in rete. I: S. Dal Pietro, F. Guerini og G. Iannaccaro: *Elaborazione ortografica delle varietà non standard. Esperienze spontanee in Italia e all'estero*. Bergamo, Sestanteinc, s. 159 – 179.
- Gargiulo, M. (2014): *Lingua e cultura nei mass media. Uno sguardo interdisciplinare*. Roma, Aracne.
- Gheno, V. (2017): *Social-linguistica. Italiano e italiani dei social network*. Firenze, Franco Cesati Editore.

- Gheno, V. (2018): Tutti i modi dell'hate speech sui social media: quando la lingua separa e ferisce. *Agenda Digitale*, 3.5.2018. Hentet her: <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/quando-la-lingua-separa-e-ferisce44241/>.
- Gholami Andresen, K. (2015): *Sprog på de sociale medier og i danske stile. Analyse af unges skriftsprog på det nye medie Facebook sammenlignet med deres skriftsprog i danske stile*. Upubliceret speciale, Institut for Sprog og Kommunikation, Syddansk Universitet.
- Gibson, J. J. (1986): The theory of affordances. I: *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Inc., s. 127-137.
- G.I.S.C.E.L (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) (1975): *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. Hentet her: <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>.
- Gravengaard, G. og A. Kjærgaard (2017): Fra sproglig rådgivning til co-creation og big data. *CIRCD working papers in social interaction* 3(2), 1-38.
- Grice, P. (1975 [2001]): Logic and Conversation. I: C. Henriksen (red.): *Can you reach the salt? Pragmatikkens klassiske tekster*. Roskilde, Roskilde Universitetsforlag, s. 199-219.
- Gruppo di Firenze (2017): *Contro il declino dell'italiano a scuola – lettera aperta di 600 docenti universitari*. Hentet her: <http://gruppodifirenze.blogspot.dk/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>.
- Grønnum, N. (2005): *Fonetik og fonologi. Almen og dansk*. København, Akademisk forlag.
- Gymnasieskolernes Lærerforening (2016): *Tænk tanken om sprog – anbefalinger til at styrke sprog i gymnasiet*. Hentet her: <http://www.gl.org/uddannelse/udd.politik/Documents/T%C3%A6nketanken%20om%20sprog%20%20anbefalinger%20til%20at%20styrke%20sprog%20i%20gymnasiet.pdf>.
- Hansen, E. (1981): *Skrift, stavning og retstavning*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, E. (1986): *Ping- og pampersprog* (2. udg.). København, Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, E. (1993): *Rigtigt dansk*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, E. (2001): Dansk uden stil. I: H. Jørgensen og H.G. Jacobsen (red.): *Glæden ved Grammatik*. København, Hans Reitzels Forlag, s. 221-225.
- Herring, S. C. (2004): Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online behavior. I: S. A. Barab, R. Kling og J. H. Gray (red.): *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. New York, Cambridge University Press, s. 338-376.
- Hjarvard, S. (2004): Globaliseringen af sproget. Om mediernes rolle i udbredelsen af engelsk og fremkomsten af medialekt. *Nordicom Information* 2, s. 75-97.
- Hjarvard, S. (2007): Sprogets medialisering. *Sprog i Norden 2007*, s. 29-45.
- Hjarvard, S. (2008): *En verden af medier*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.

- Hjort, E. et al. (red.): Den Danske Ordbog: citat. <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=citat>. Hjemmesiden er besøgt den 15/2 2017.
- Hyttel-Sørensen, L. og A. Stæhr (2014): Normativitet som social ressource på Facebook. *NyS* 46, s. 67-102.
- In Italia (2016): *Bliv klogere på det italienske skolesystem dengang og i dag*. <http://blog.in-italia.dk/det-italienske-skolesystem-dengang-og-i-dag/>. Hjemmesiden er besøgt den 14/9 2016.
- Jakobsen, A.S. (2018): *Danish Academic Vocabulary - Four studies on the words of Danish academic written language*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet, under udgivelse.
- Jakobson, R. (1967): Lingvistik og poetik. *Vindrosen*, 14. årgang, nr. 7, s. 41-52.
- Jørgensen, M. (2017): Samtalegrammatik i skriftlig online interaktion. En digital-samtaleanalytisk undersøgelse af udvalgte samtalegrammatiske fænomener på Facebook. Upubliceret speciale, Lingvistik, Aarhus Universitet.
- Jørgensen, M. (2018): Samtalegrammatik i skriftlig online kommunikation. *Skandinaviske Sprogstudier*, årg. 9 nr. 1, s. 24-51.
- Karoli Christensen, T., T. Juel Jensen og A. Candefors Stæhr (2018): Funktionel grammatik – grammatik i de sociale medier. I: Stæhr, A. C. og K. Køhler Mortensen (red.): *Sociale medier og sprog*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Koch, P., og W. Oesterreicher (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. I: *Romanistisches Jahrbuch 36/85*, s. 15-43.
- Koch, P. og W. Oesterreicher (1994): Funktionale Aspekte der Schriftkultur. Schriftlichkeit und Sprache. I: H. Günther og O. Ludwig (red.): *Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung/Writing and its use: an interdisciplinary handbook of international research*. Berlin/New York, s. 587-604.
- Koch, P. og W. Oesterreicher (2007): Schriftlichkeit und Kommunikative Distanz. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 35, s. 346-375.
- Koch, P. og W. Oesterreicher (2011): *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch*. Berlin/New York, De Gruyter.
- Kofoed, J. og M.C. Larsen (2015): Snip snap snude – dobbelthagerne er ude: Analyse Hvorfor hitter Snapchat? I: *Kommunikationsforum*, vol. 8. Hentet her: <http://www.kommunikationsforum.dk/artikler/Analyse-Hvorfor-hitter-Snapchat> .
- Kofoed, J og M.C. Larsen (2016): A snap of intimacy: Photo-sharing practices among young people on social media. *First Monday*, vol. 21, number 11.
- Kristiansen, A. og M. Rathje (2014): "Det kommer an på hvilken stavefejl det er". Unges holdninger til stavefejl i nye medier. *NyS* 46, s. 103-131.
- Krogh, E., T. Spanget Christensen og N. Frydensbjerg Elf (2014): *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense, Syddansk Universitetsforlag.

- Krogh, E., T. Spanget Christensen og K. Sonne Jakobsen (red.) (2015): *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense, Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E og K. Sonne Jakobsen, (red.) (2016): *Skriverudvikling i gymnasiet*. Odense, Syddansk Universitetsforlag.
- Køhler Mortensen, K. (2018): Multimodalitet – Venskaber på tværs af billeder og tekst. I: Stæhr, A. C. og K. Køhler Mortensen (red.): *Sociale medier og sprog*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Larsen, A. (2017): *Tilløk mæ æ føsdau – brug af dialekt i fødselsdagshilsner på Facebook*. http://dialekt.ku.dk/maanedens_emne/tilloek-mae-ae-foesdau-brug-af-dialekt-i-foedselsdagshilsner-paa-facebook/. Hjemmesiden er besøgt den 5/1 2017.
- Leandri, D. (1987): *Scusa i mancati giorni*. Torino, Einaudi.
- Linaa Jensen, J. og J. Tække (2013): *Facebook. Fra socialt netværk til metamedie*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Lo Duca, M.G. (2010): *Educazione linguistica*. I: Treccani enciclopedia. http://www.treccani.it/enciclopedia/educazione-linguistica_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/ . Hjemmesiden er besøgt den 1/3 2018.
- Lo Duca, M.G. (2017): *Risposta alla lettera-appello sulle scares abilità linguistiche degli universitari*. Hentet her: http://www.societadilinguisticaitaliana.net/attachments/article/486/Testo%20Lo%20Duca%20lungo%20e%20firme_28aprile.pdf
- Lov om dansk retskrivning*. Lov nr. 332 af 14.5.1997. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=84769>. Hjemmesiden er besøgt den 21/10 2016.
- Lubello, S. (2016): *L'E-TALIANO. Scriventi e scritture nell'era digitale*. Firenze, Franco Cesati Editore.
- Maegaard, M. (2007): Udtalevariation- og forandring i københavnsk: En etnografisk undersøgelse af sprogbrug, sociale kategorier og social praksis blandt unge på en københavnsk folkeskole. *Danske Talesprog 8*, København, C. A. Reitzel.
- Medierådet for Børn og Unge (2013): *Teenagere. Deres private og offentlige liv på sociale medier*. Hentet her: https://issuu.com/dkmediacouncil/docs/teenagere_deres_private_og_offentlige_liv_p_socia?viewMode=singlePage.
- Meer van der, A. og F. R. Weel van der (2017): Only Three Fingers Write, But The Whole Brain Works: Is the pen mightier than the word? *Frontiers in Psychology*, vol. 8.
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (2015): *Skriftlig dansk 2015 STX Censorernes evaluering af den skriftlige eksamen Råd og vink*. Hentet her: http://www.emu.dk/sites/default/files/R%C3%A5d%20og%20vink%202015%20%28stx%29_1.pdf.
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (2016): *Dansk. Fagformål for faget dansk*. Hentet her: <http://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20-%20januar%202016.pdf>.

- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (2016): *Vejledning til folkeskolens prøver i faget dansk – 9. klasse*. Hentet her: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/afholdelse/-/media/62e2161662cd48d994c6a074299af49a.ashx>.
- Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2010): *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento in relazione alle attività e agli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per il liceo scientifico e la sua opzione delle "scienze applicate"*. S. 324-328. Hentet her: http://www.e-santoni.org/Linee_guida/secondo_ciclo/licei/Indicazioni_nazionali/Indicazioni_nazionali.pdf.
- Monka, M. (2018): Sociolingvistik - Dialektbrug på tværs af online- og offline kontekster. I: Stæhr, A.C. og K. K. Mortensen (red.): *Sociale medier og sprog*. Frederiksberg, Samfundslitteratur, s. 29-59.
- Mosegaard Hansen, M. (2000): Om at beskæftige sig med det talte sprogs grammatik: definitioner, karakteristika og metoder. *RIDS*, nr. 149.
- Møller, B. og E. Hansen (1981): *-og uden omsvøb tak! Eller: Hvordan man ved hjælp af lidt sund fornuft kan forbedre sine sprogvaner, når man skriver til sine medborgere*. Udgivet af Statens Informationstjeneste.
- Møller, E. (1991): Narratives in the sociolinguistic interview. F. Gregersen og L. Pedersen (red.): *The Copenhagen study in urban sociolinguistics, part 2*. København, C. A. Reitzel, s. 241-335.
- Nencioni, G. (1976): Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato. *Strumenti critici* 10, s. 1-56.
- Neruda, P. (1984): Tyve kærlighedsdigte og en fortvivlet sang. Oversat af Gunnar Engberg Hansen. København, Brøndum.
- Palermo, M. (2015): *Linguistica italiana*. Bologna, Il Mulino.
- Palermo, M. (2017): *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*. Roma, Carocci.
- Piekut, A. (2012): Genreskrivning i de fire gymnasiers danskfag. En undersøgelse af skriftlig genrekompetence i elevbesvarelser fra de fire ungdomsuddannelser. Ph.d.-afhandling indleveret ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Pistolessi, E. (2014): Scritture digitali. I: G. Antonelli, M. Motolese og L. Tomasin: *Storia dell'italiano scritto, vol. 3: Italiano dell'uso*. Roma, Carocci, s. 349-375.
- Pistolessi, E. (2015): Diamesia: la nascita di una dimensione. I: E. Pistolessi, R. Pugliese og B. Gili Fivela (red.): *Parole, gesti, interpretazioni. Studi linguistici per Carla Bazzanella*. Roma, Aracne, s. 27-56.
- Politikens Store Fremmedordbog (2003), 3. udgave, København, Politikens Forlag A/S.
- Politikens Nudansk Ordbog (2010), 4. udgave, København, Politikens Forlag A/S.
- Prada, M. (2015): *L'italiano in rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*. Milano, FrancoAngeli.

- Prada, M. (2016a): Nuove diamesie: l'italiano dell'uso e i nuovi media (con un caso di studio sulla risalita dei clittici con bisognare). *Italiano LinguaDue*, 2, s. 191-219.
- Prada, M. (2016b): Scritto e parlato, il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica. *Italiano LinguaDue*, 2, s. 232-260.
- Presidenza del consiglio dei ministri, Dipartimento per la Funzione Pubblica (1993): *Codice di stile delle comunicazioni scritte ad uso delle amministrazioni pubbliche*.
- Quist, P. og M. Maegaard (2005): Etnografi, praksis og sproglig variation – om etnografisk metode i udforskningen af sproglig variation som social praksis. *NyS* 33, s. 42-73.
- Quist, P. (2012): *Stilistisk praksis. Unge og sprog i den senmoderne storby*. Københavns Universitet, Museum Tusulanums Forlag.
- Rahbek, B. (2013, 19. juli): R de nye medier 1 trusl mod skriftsprågd? *Berlingske*, 1. sektion, s. 18.
- Rathje, M. (2008): *Generationssprog i mundtlig interaktion. En sociolingvistisk undersøgelse af generationsspecifikke sproglige og interaktionelle træk i tre generationers talesprog*. Ph.d.-afhandling indleveret ved Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet.
- Rathje, M. (2015): Ska det vær nu? Verbale kortformer i regulerede og ikke-regulerede genrer. *Danske Studier*, nr. 589, s. 34-55.
- Rathje, M. (2016): *Påvirker sms-sproget de unges skriftsprog i skoletekster?* Foredrag ved Status for Literacy, arrangeret af Nationalt Videncenter for Læsning, 8. september 2016.
- Rathje, M. (2017, 22. maj): Forkortelserne lever i teenageland – er du 'E9'?, *Politiken*. Hentet her: <http://politiken.dk/kultur/art5960720/Forkortelserne-lever-i-teenageland-er-du-E9>.
- Rathje, M. (2018, 4. juni): Kære Frederik. Din flotte mamil. Jeg ku' godt, *Politiken*. Hentet her: <https://politiken.dk/kultur/art6557160/K%C3%A6re-Frederik.-Din-flotte-mamil.-Jeg-ku-godt>.
- Ravnholt, O. (2011): Om grundlaget for sproglig normering i Danmark. *Sprog i Norden 2011*, s. 167-182.
- Reggio Children. <http://www.reggiochildren.it/identita/reggio-approach/>. Hjemmesiden er besøgt den 17/6 2017.
- Rossi, F. (2010): *Lingua e medie*. I: Treccani enciclopedia. http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-e-media_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/. Hjemmesiden er besøgt den 1/3 2018.
- Ruggiano, F. (2011): *L'italiano scritto a scuola*. Roma, Aracne.
- Rønberg, L. (2016): Hvad skal vi med håndskrivning i det 21. århundrede? *Viden om Literacy*, nr. 19, s. 4-15.
- Rørbeck Nørreby, T. (2018a): *Language and social status differences in two urban schools*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Rørbeck Nørreby, T. (2018b): *Det er lavstatus at tale 'perkersprog' i skolen*. <https://nors.ku.dk/nyheder/2018/det-er-lavstatus-at-tale-perkersprog-i-skolen/>.

Hjemmesiden er besøgt den 10/6 2018.

Scuola di Barbiana (1967): *Lettera a una professoressa*. Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.

Simone, R. (1980): *Libro d'italiano*. Firenze, La Nuova Italia.

Skaft Jensen, E. (2014): Tale er tale; skrift er skrift. Om skriftsproget i de nye medier. *NyS 46*, s. 11-38.

Skaft Jensen, E., K. Jeppesen Kragh og E. Strudsholm (2016): Åbninger og lukninger i e-mailkorrespondancer på fire sprog. *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication*, Vol. Special issue 1, s. 119-139.

Skaft Jensen, E. (2017): Forkortelser og andre kortformer i Twitter. I: M. Heidemann Andersen (red.): *Sprogbrug i de nye medier. 3. symposium om sprogbrug og interaktion i de nye medier*. Sprognettets konferenceserie 5, København, Dansk Sprognet, s. 45-67.

Skytte, G. et al. (1999): *Tekststrukturering på italiensk og dansk*. Københavns Universitet, Museum Tusulanums Forlag.

Skytte, G og I. Korzen (2000): *Italiensk-dansk sprogbrug i komparativt perspektiv*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.

Smedegaard, A. (2016): *Genrer som rammer. Et genreanalytisk studie af institutionelle skrive- og eksamenspraksisser i det almene gymnasiums danskfag med afsæt i en diskussion af pragmatisk genreteori*. Ph.d.-afhandling indleveret ved Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet.

Socialhub (2015): *Danskernes brug af sociale medier*. <https://socialhub.dk/indsigt/>. Hjemmesiden er besøgt den 11/8 2017.

Stefinlongo, A. (2002): *I giovani e la scrittura*. Roma, Aracne.

Stray Jørgensen, P. (1998): *Klart sprog i universitetsopgaver*. Formidlingscentrets skrifter 8/1998, 2. udgave, Københavns Universitet.

Strudsholm, E. (2009): Diasystemet og dets parametre – med eksempler fra italiensk. I: K. Farø et al.: *Sprogvidenskab i glimt*. Odense, Syddansk Universitetsforlag, s. 442-448.

Stæhr, A. (2014): *Social media and everyday language use among Copenhagen youth*. Ph.d.-afhandling indleveret ved Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet.

Stæhr, A. C. og K. Køhler Mortensen (red.) (2018): *Sociale medier og sprog*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.

Sørensen, A. (1953): *Ved det yderste hav. Drøm og digt og virkelighed*. København, Gyldendal.

Thode Hougaard, T. (2004): *Nærmest en leg. En undersøgelse af sprog og interaktion i dansk webchat*. Ph.d.-afhandling indleveret ved Nordisk Institut, Aarhus Universitet.

Thode Hougaard, T. (2014). Sproglige forandringer i de nye medier – fra chatstil til hashtagpoesi. *NyS 46*, s. 39-66.

Togebjerg, O. (1986): *Sprogbog. Grundbog i sprogundervisning*. Frederiksberg, Dansk Lærereforening.

- Togeby, O. (1993): *Praxt. Pragmatisk tekstteori 1*. Aarhus, Aarhus Universitetsforlag.
- Togeby, O. (1996): *Stiltræk*. SPRÅU, Sproglige Arbejdsrapporter fra Aarhus Universitet 3, Aarhus Universitetsforlag.
- Toscani, X. (2010): *Analfabetismo e alfabetizzazione*. I: Treccani enciclopedia. http://www.treccani.it/enciclopedia/analfabetismo-e-alfabetizzazione_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/. Hjemmesiden er besøgt den 15/3 2018.
- Trifone, P. (2006): *Lingua e identità*. Roma, Carocci.
- Undervisningsministeriet (1991): *Skriftlig fremstilling. Undervisningen i skriftlig fremstilling i det danske uddannelsessystem. Kritisk karakteristik og anbefalinger*.
- Undervisningsministeriet (2008): *Censorvejledning Referat af møder for censorer i skriftlig dansk på stx april*. Hentet her: <http://cms.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/gym/pdf08/eksamen/fra-fagkonsulenterne/a-c/080424-censorvejledning-censormoedereferat-skrdansk-stx.pdf?la=da>.
- Undervisningsministeriet (2016). *Fælles Mål for faget dansk*. Hentet her: <http://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20-%20januar%202016.pdf>.
- Undervisningsministeriet (2001). *Skriftlig dansk på stx – vejledning for lærere og censorer* (Censorvejledning). Hentet her: <http://www.emu.dk/sites/default/files/SkriftligdanskpAAstxvejledning.pdf>.
- Undervisningsministeriet (2010): *Vejledning / Råd og vink Stx-bekendtgørelsen Dansk A*. Hentet her: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/gym/pdf10/veiledninger-til-laereplaner/stx/100622-vejl-dansk-stx.pdf?la=da>.
- Undervisningsministeriet (2013). *Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen*. Hentet her: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=152507>.
- Verheijen, L. (2016): Linguistic characteristics of Dutch computer-mediated communication: CMC and school writing compared. I: D. Fišer og M. Beißwenger (Eds.): *Proceedings of the 4th Conference on CMC and Social Media Corpora for the Humanities*. Ljubljana: Academic Publishing Division of the Faculty of Arts of the University of Ljubljana, s. 66-69.
- We are social Italia (2014): *European digital landscape 2014*. <https://www.slideshare.net/wearesocialit/social-digital-mobile-in-europa-2014>. Hjemmesiden er besøgt den 8/8 2017.
- Westergaard, A. (2014): Om sammenhængen mellem sprogvælg og kommunikativ rækkevidde på Facebook. *NyS* 46, s. 172-208.
- Westergaard, A. (2015): Facebook og dannelsen af praksisfællesskaber. I: M. Rathje (red.): *Nye medier. Sprogbrug, data og metode*. Sprognævnets konferenceserie 4, s. 93-113.
- Woetmann Christoffersen, A. (2003): Metoder til indsamling af empirisk talesprogs-korpus. Specielt indsamling af spontan og uformel tale. *RIDS*, nr. 154.

- Woetmann Christoffersen, A. (2010): Tidsliniemodellen og den palermitanske dialekt. Et bidrag til den italienske sociolingvistik. Ph.d.-afhandling indleveret ved Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Zhao, S., S. Grasmuck og M. Jason (2008): Identity Construction on Facebook: Digital Empowerment in Anchored Relationships. I: Y. Amichai-Hamburger (red.): *Computers in Human Behavior*, vol. 24 (5), s. 1816-1836.