

Texter om svenska med didaktisk inriktning
Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning

Tolfte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning

Textkulturer

Karlstad 24–25 november 2016

Redaktörer:

Birgitta Ljung Egeland

Christina Olin Scheller

Marie Tanner

Michael Tengberg

Texter om svenska med didaktisk inriktning
Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning

Tolfte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning

Textkulturer

Karlstad 24–25 november 2016

Redaktörer:

Birgitta Ljung Egeland

Christina Olin-Scheller

Marie Tanner

Michael Tengberg

Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning

Den 1 januari 2003 startade det nationella nätverket för forskning och forskarutbildning i svenska med didaktisk inriktning med Malmö högskola som värdlärosäte. Det övergripande målet för nätverket är att verka för tillväxten av både forskning och forskarutbildning inom området svenska med didaktisk inriktning.

Nationella nätverket har till syfte att inom svenskämnets didaktik:

- verka för tillväxten av forskning och forskarutbildning
- stimulera utvecklingsprojekt inom fältet
- underlätta kontakter och informationsutbyte mellan verksamma forskare samt mellan forskare och lärare i den allmänna skolan

Nätverksmöten och en forskningskonferens har årligen anordnats. Rapporter från konferenserna publiceras i nätverkets skriftserie "Texter om svenska med didaktisk inriktning" och även online i Diva.

Administrationen av nätverket vandrar mellan olika lärosäten. Mellan 2010 och 2012 var Institutionen för didaktik och Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet värdar för nätverket. Från 2013 till 2014 administrerades nätverket av Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Institutionen för litteraturvetenskap, idéhistoria och religion och Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet.

Under åren 2015 till 2016 koordinerades nätverket av Centrum för språk- och litteraturredidaktik vid Karlstads universitet. Från och med 2017 är det Institutionen för kultur och kommunikation vid Linköpings universitet som står värd för nätverket.

Adressen till nätverkets hemsida är

liu.se/artikel/nationella-natverket-for-svenska-med-didaktisk-inriktning

© 2017 Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning och författarna.
Distribueras av Centrum för språk- och litteraturredidaktik vid Karlstads universitet.

ISBN 978-91-7063-825-1 (print)

ISBN 978-91-7063-920-3 (pdf)

ISSN 1651-9132

Tryck & layout: Universitetstryckeriet, Karlstad 2017

Innehåll

Förord	7
Sammanfattningar	9
Artiklar	23
Re-thinking grammar in the curriculum	25
<i>Debra Myhill, Annabel Watson and Ruth Newman</i>	
Flerspråkighet och identitetsutveckling	45
<i>Åsa Wedin</i>	
"Antikens Grekland var ganska länge sedan."	65
<i>Stina-Karin Skillermark</i>	
Estetisering och avestetisering	85
<i>Olle Widhe</i>	
När läsecirkeln möter live-bokklubben	107
<i>Magnus Persson</i>	
Berättandets praktiker i förskolan	119
<i>Christine Farhan</i>	
Att läsa Hjalmar Söderbergs "Pälsen" eller se den som film	139
<i>Simon Wessbo</i>	
Fiktions universum	157
<i>Stefan Lundström och Anette Svensson</i>	

Ett papperslöst klassrum? 175

Marie Tanner, Christina Olin-Scheller, Ulf Buskqvist och Dan Åkerlund

**Textkulturer i samhällsorienterande
ämnen i årskurs 5 och på gymnasiet..... 195**

Yvonne Hallesson och Pia Visén

Att lyckas med examensarbetet 217

Sofia Hort och Per Ledin

Att skriva för hand eller på dator 241

Åsa Wengelin, Cecilia Egevad och Cecilia Wistrand

Svensklärare på sociala medier 259

*Ann-Christin Randahl, Christina Olin-Scheller,
Jorryt van Bommel och Yvonne Liljekvist*

Olika bedömningsdiskurser 277

Barbro Westlund och Gunilla Molloy

Från samtalsledare till förändringsagent? 301

Pernilla Andersson Varga och Ann-Christin Randahl

Samtalskultur vid provbedömning..... 323

Malin Mark och Anne Palmér

Förord

Den tolfte nationella konferensen i Svenska med didaktisk inriktning (SMDI12) genomfördes i Karlstad 24 och 25 november 2016 under temat *Textkulturer*. Med detta tema vill vi uppmana till en bred belysning av de didaktiska frågor som väcks när det gäller undervisning och lärande om text och textbearbetning. Studiet av skolans textkulturer omfattar såväl undersökningar av de texter som behandlas och produceras i klassrummet som de normer och förväntningar som på olika sätt präglar skolans textarbete. Med begreppet textkulturer vill vi inom nätverket SMDI också öppna för en bred diskussion om texters olika former och funktioner i ett socialt, kulturellt och historiskt perspektiv. Både konferensen och denna konferensvolym ska ses såväl som ett utforskande av fältet som en viktig kugge i dess identitetsbygge.

Nätverket SMDI blir allt större och konferensen lockade drygt 160 deltagare och över 70 paperpresentationer och symposier. Konferensen föregicks också av en doktorand- och lärarutbildardag som lockade många deltagare. Glädjande är också att SMDI-konferensen liksom tidigare år innehöll ett flertal bidrag från våra nordiska grannländer. Särskilt glada är vi över de tre plenarföreläsningar som hölls av *Debra Myhill*, professor vid University of Exeter, *Åsa Wedin*, professor vid Högskolan Dalarna samt *Anne Mangen*, professor vid Universitetet i Stavanger. Debra Myhill inledde konferensen och talade om betydelsen av grammatik i språkundervisningen och specifikt dess betydelse för elevers skrivutveckling. Åsa Wedin talade om möjligheter till identitetsförhandlingar i samband med flerspråkigt skrivande och Anne Mangen avslutade konferensen med att tala om läsning på skärm kontra läsning på papper och vilken betydelse gränssnittet har för såväl kognitiva som emotionella aspekter av läsningen. Sammantaget visade hela programmet på forskningsfältets bredd och starka ställning.

De 16 bidrag som presenteras i denna konferensvolym omfattar två artiklar baserade på plenarföreläsningarna (Debra Myhill och Åsa Wedin) och 14 artiklar baserade på paperpresentationerna. Alla bidrag har granskats av minst två granskare (så kallad blind review).

Texterna visar på en rik variation av vad som kan uppfattas som olika *Textkulturer*. Flera artiklar tar utgångspunkt i multimodala och digitala texter (Skillermark, Farhan, Wessbo) och texter där fritidens textkulturer diskuteras i relation till ett didaktiskt perspektiv (Persson, Lundström & Svensson, Tanner, et al). I volymen finns också bidrag som belyser textkulturer i flera skolämnen (Halleson & Visén), samt olika perspektiv på skrivande och språkande (Hort & Ledin, Wengelin et al.). Flera artiklar sätter också fokus på lärares textkulturer och lärares förhållande till olika textkulturer (Randahl et al, Molloy & Westlund, Varga & Randahl) liksom frågor om bedömning (Mark & Palmér) och styrdokument (Widhe).

Vår förhoppning är att boken ska hitta många läsare både inom och utanför Nätverket för Svenska med didaktisk inriktning och därför har vi gjort den fritt tillgänglig via Nätverkets webbplats. Vi ser fram emot att forskningsfältet fortsätter att utvecklas och, förstås, nästa konferens som går av stapeln i Linköping 2018.

Karlstad den 20 oktober 2017

Birgitta Ljung Egeland
Christina Olin Scheller
Marie Tanner
Michael Tengberg

Samman- fattningar

Re-thinking grammar in the curriculum

Debra Myhill, Annabel Watson & Ruth Newman

Den första artikeln i årets konferensvolym handlar om grammatikundervisningens ställning och möjligheter i skolan. Grammatikundervisningen representerar sedan lång tid tillbaka ett komplicerat och känsligt område, som skolsystem runtom i världen tycks känna ett slags obestämd hatkärlek inför. Mycket av detta bottnar emellertid i en osäkerhet om vad grammatikundervisningen har att bidra med i ett sammanhang där språkundervisning snarare väntas bidra till kreativitet, uttrycksförmåga och personligt växande än till språklig korrekthet. I artikeln presenteras en forskningsinriktning som i första hand anammar en deskriptiv hållning till grammatiken i skolan. I en rad studier, där undervisningen designats så att grammatik, läsning och skrivande integrerats i en meningsfull helhet, har Debra Myhill tillsammans med kollegor visat att grammatikundervisningen kan bidra positivt till elevers metaspråkliga förståelse och därmed göra dem till mer medvetna skribenter. Några av dessa studier presenteras och diskuteras i artikel nr 1.

Flerspråkighet och identitetsutveckling. Skolutveckling som policy och praktik

Åsa Wedin

I den andra artikeln behandlas skolutveckling som har sin grund i språklig och kulturell mångfald bland elever, med grund i ett aktionsforskningsprojekt och i lokal skolutveckling. Syftet är att analysera hur språkpolicy som ger utrymme för flerspråkiga praktiker i skolan kan stödja elevers identitetsutveckling. Material från intervjuer och observationer, samt lokala policydokument analyseras för att skapa förståelse för relationer mellan olika policynivåer: styρνivå, attitydnivå och praktikinivå. Genom kompetensutveckling, diskussioner och samtal i hela personalgruppen skapades här en gemensam språkpolicy på skolan som öppnade för användning av elevers olika språk. På så sätt resulterade policy på styρνivån till förändringar såväl vad gäller attityder som praktiker. Detta medförde att eleverna fick utökat utrymme för att hävda identiteter som kompetenta genom att deras språkliga kompetens synliggjordes och de därmed kunde framstå som experter. Förändringar av det slag som sked-

de här, kunde genomföras genom medveten styrning från rektor och några lärare, via kompetensutveckling och med inspiration från internationellt lärarutbyte. Utifrån detta framhävs betydelsen av lokalt arbete med språkpolicy, tillsammans med vikten av att policy utvecklas genom diskussion där olika personalkategorier får komma till tals.

"Antikens Grekland var ganska länge sedan."

En studie av utbildningsradions program om antiken under perioden 1960-2010

Stina-Karin Skillermärk

I bokens tredje artikel behandlas fyra utbildningsprogram om den litterära epoken antiken för gymnasieskolan. Programmen, *Homeros Grekland* (1960), *Antiken* (1968), *Det grekiska dramat* (1998) samt *Hej litteraturen! Antiken* (2010) analyseras i studien utifrån en så kallad modelläsning med den tänkta mottagaren i centrum. Undersökningen visar bland annat hur programmen utifrån ett relativt likartat litterärt stoff lyfter fram olika teman. Det som skiljer programmen åt är hur de beskriver, presenterar och motiverar epoken antiken. Exempelvis motiveras studier av epoken med hjälp av det allmänmänskliga, vilket sker antingen genom hänvisningar till det kollektivt allmänmänskliga eller genom en enskild persons individuella uppfattning om de mänskliga beröringspunkter som finns mellan olika tider och kulturer. Epoken värderas antingen direkt eller indirekt i programmen, eller överläts till den tänkta mottagaren att själv ta ställning till epokens relevans.

Utifrån analysen kan en skiljelinje dras mellan de program som är producerade på 1900-talet och det som är producerat på 2000-talet. Det sist producerade programmet *Hej litteraturen! Antiken* skiljer sig från övriga då det genom olika framställningsformer och utgångspunkter inspirerar och uppmanar den tänkta mottagaren till att tänka självständigt och dra egna slutsatser. I de tre första programmen tycks den tänkta mottagaren socialiseras in i ett sätt att läsa och tolka litteraturhistoria som tradition och något allmänmänskligt. Den tänkta mottagaren i *Hej litteraturen! Antiken* socialiseras utöver detta till ett kritiskt och självständigt tänkande samt ett kritiskt förhållningssätt till kunskap.

Estetisering och avestetisering. Nedslag i de svenska läroplanernas tal om läslust från 1906 till 2011

Olle Widhe

I den fjärde artikeln behandlas den svenska skolans styrdokument, med start i realskolans undervisningsplan från 1906 fram till grundskolans senaste läroplan från 2011. Det övergripande syftet är att utveckla nya kunskaper om hur den litteraturläsande eleven koncipieras i läroplanerna och deras medföljande kommentarmaterial med fokus på estetiska upplevelser och läsandets lust. Som begrepp lanseras "läslust" först med Lgr62. Men utbytesord som aktualiserar relaterade föreställningar om läsandets drivkrafter skapar mönster i skolans läroplaner från 1906 fram till den senaste läroplanen 2011. Talet om estetisk fostran och smak återfinns på motsvarande sätt fram till och med Lgr62 och Lgr69, men är helt eller delvis frånvarande i läroplanerna från och med Lgr80. Det visar sig att läroplanerna i ett historiskt perspektiv både estetiserar och avestetiserar läsningen. Artikeln ger olika förslag till hur man sammantaget kan tolka det spänningsfyllda mönstret och dess betydelse för synen på läsning i skolan. Mot denna bakgrund ställer artikeln frågan vad utmönstringen av det estetiska omdömet har fått för konsekvenser för såväl synen på läsandets drivkrafter som för synen på vad det innebär att mångsidigt och engagerat tala om de estetiska upplevelser och moraliska fordringar som aktualiseras genom läsningen av skönlitterära texter.

När läsecirkeln möter live-bokklubben. Om några omkringläsande praktiker och deras didaktiska potential

Magnus Persson

Volymens femte artikel tar sin utgångspunkt i ett pågående forskningsprojekt om passionerad läsning, *Inlevelsens dialektik*, där Magnus Persson bl.a. gjort en mikroetnografisk fallstudie av "live-bokklubben" Bushwick Book Club (BBC). De huvudsakliga metoderna är observationer och intervjuer. På BBC tolkas i ett publikt forum (nattklubb eller kulturhus) ett för kvällen förutbestämt litterärt verk av inbjudna

popmusiker. Perssons undersökning utgår från följande forskningsfrågor: Vilka läspraktiker blir synliga under ett sådant evenemang? Vad händer när en privat läsecirkel besöker BBC och sedan träffas för att diskutera sina gemensamma upplevelser och jämför dem med hur de själva pratar om litteratur i cirkeln? Artikeln avslutas med en diskussion om vilka lärdomar den litteraturdidaktiska forskningen och praktiken kan hämta från dessa hybrida läspraktiker. En sammanfattande formel för dessa läspraktiker skulle kunna vara att de kännetecknas av omkringläsning. I omkringläsningen blir läsningens inramningar avgörande. Det kan handla om platsen för läsning, texten som fysiskt objekt, andra människor, aktiviteter, medier och artefakter som blir betydelsefulla i praktikerna. Resultaten pekar på att omkringläsningen är en faktor med såväl teoretiskt som praktiskt intresse, och att både skolans och den högre utbildningens litteraturundervisning skulle ha mycket att vinna på att på allvar ta den i beaktande.

Berättandets praktiker i förskolan **Playing the Story.**

Christine Farhan

I den sjätte artikeln redovisas en pilotstudie, genomförd under 2016, som är baserad på intervjuer med tyska och svenska studenter som utbildar sig till behöriga förskollärare. Alla deltagare hade många års erfarenhet av arbete som pedagoger på förskolan. Pilotstudien har således ett pedagogperspektiv och utgör en viktig förstudie för att undersöka barns berättande. Farhan ville ha information om hur pedagogerna använder medier och modaliteter i samband med berättelser och berättande. Hon frågade även efter barns egna berättelser, vilka modaliteter och uttrycksformer barn använder sig av, fram för allt innan de har lärt sig att tala med ord. På våren intervjuade hon 40 tyska studenter som befann sig i början av sin utbildning, på hösten kompletterades med intervjuer av svenska studenter som befann sig på termin ett och fem.

Intervjuerna har transkriberats och sedan analyserats utifrån olika tematiska perspektiv. Analysen ger intressant information som är relevant för den aktuella diskursen i Sverige kring berättelser/bok/fiktion/literacy/(för-)skolpedagogik: 1) En tydlig polarisering i användning av

olika medier kan konstateras där boken liksätts med kreativitet. Ny teknologi och skärmmedier däremot kopplas till passivitet. 2) Fastän pedagogerna verkar till en viss del vara låsta i en mediehierarkisk norm så bjuder de på ett brett spektrum av olika interaktionsmodaliteter, där barnens behov och intressen sätts i främsta rummet. 3) Barns egna sätt att berätta visar tydligt att barn har en rik repertoar av berättandets praktiker. De använder sig av många modaliteter och fram för allt av den egna kroppen som språk för berättandet.

Att läsa Hjalmar Söderbergs "Pälsen" eller se den som film – analyser av elevers intrigreception

Simon Wessbo

I den sjunde artikeln redovisas resultat från en empirisk läsarundersökning där gymnasieelever som går sitt tredje år får skriva om fiktion utifrån två förutsättningar – utifrån läsningen av en novell och att ha sett en film. Motivet till detta finns dels i ett praktiskt problem i undervisningen, dels i forskningen som även bör undersöka receptionen mellan två vanligt förekommande medier i undervisningen såväl som under elevernas fritid. I artikeln undersöks elevernas skrivna responser och hur de anknyter till centrala händelser, så kallade kärnfunktioner, i intrigen. Resultaten visar skillnader mellan filmgruppens och novellgruppens svar. Eleverna som sett film anknyter i högre grad till intrigen, än de elever som läst en novell. Skillnaderna visar sig även i det sätt som eleverna anknyter till fiktionen. Eleverna som läst novell gör en kortfattad och distanserad läsning av fiktionen, medan eleverna som sett film rör sig in i karaktärernas själsliv och lägger till information och motiv till skeendet.

Fiktions- och textuniversum

Stefan Lundström & Anette Svensson

Bokens åttonde artikel tar sin utgångspunkt i de förändrade medievanor kring fiktion som konvergenskulturen innebär, närmare bestämt i de textuniversum som bildas kring ett visst innehåll. Textuniversum

kännetecknas av att inkludera ett stort antal texter i olika medier, där det inte går att dra exakta gränser för innehållet. Syftet med artikeln är att bidra med kunskap om hur deltagare bygger förståelse av innehållet i textuniversum. Detta nås genom att analysera delar av två exempel på textuniversum, *Stolthet och fördom* samt *Fables*, med avseende på hur deltagande i universumen möjliggör många olika meningsskapande erfarenheter. Studien bygger på textanalyser och visar hur transformation av meningsbärande delar, fragment, till helheter, mosaiker, kan skapa många olika förståelser av innehållet. Fragmenten transformeras från många olika medier och texter, vilket gör att de ofta kan förstås som transmediala förlängningar som skapar ett nätverk av texter. Fragmenten bidrar till, och ger en ökad förståelse för, kärntexten samt för helhetsbilden, mosaiken. För att analysera strukturer i dessa nätverk används i artikeln en begreppsapparat som utvecklats för att förstå narrativa strukturer i nya mediettringar och belysa hur meningsskapande och fiktionsförståelse skapas vid konstruerande och användande av textuniversum. Artikelns huvudresultat är att deltagande i textuniversum kräver nya sätt att förstå fiktionsanvändning samt att fokus skiftar från klassiska narratologiska textbeskrivningar mot hur deltagare upplever berättelser och konstruerar sammanhang utifrån dem, vilket i förlängningen kan påverka också undervisningen kring fiktion i skolan.

Ett papperslöst klassrum? Utmaningar för det uppkopplade klassrummets literacypraktiker

Marie Tanner, Christina Olin-Scheller, Ulf Busqvist & Dan Åkerlund

För att hålla jämn takt med samhällets digitalisering utrustar gymnasieskolor idag eleverna med datorer och surfplattor. Samtidigt med dessa satsningar digitaliseras klassrummet från insidan eftersom i princip alla svenska gymnasieungdomar (98%) idag har smarta telefoner som möjliggör ständig uppkoppling. I klassrummet bildar de digitala verktygen tillsammans med papper, penna och tryckta texter, en ny sorts medieekologi. I konferensvolymens nionde artikel sätter Tanner, Olin-Scheller, Busqvist och Åkerlund fokus på hur mobiltelefoner,

datorer och tryckta texter samspelar under lektioner i några gymnasieklasser på studieförberedande program. Syftet är att fördjupa kunskapen om vad som händer med literacy- och mediepraktiker i ett klassrum där olika digitala verktyg används. Studiens material består av observationer och videoinspelningar i fyra klasser. Ur ett medieekologiskt perspektiv visar studien det komplexa samspel mellan olika medierande resurser som lärare och elever skapar tillsammans i sin interaktion kring texter i olika literacyhändelser. Dessa kan pågå parallellt eller avlösa varandra, där deltagarna på olika sätt riktar sig mot olika resurser, pappersbaserade såväl som digitala. Studien visar dock att digitala och pappersbaserade literacypraktiker inte är i samklang med varandra i klassrummet. Läraren initierar *en* medieekologi, men eleverna iscensätter en annan. På flera sätt visar detta på svårigheten med att digitalisera undervisningen och att det handlar om så mycket mer än att bara tillgång till digital teknologi. Studien visar också att läraren får allt svårare att överblicka all den information som omger eleverna, samtidigt som varje elev får allt större möjligheter att skapa sig sitt eget medieekologiska sammanhang. Denna utveckling driver på individualiseringsprocesser i klassrummet. Studiens resultat uppmärksammar därför krav på en förändrad undervisning, som ställer lärares ledarskap och organisationen av undervisningen inför nya utmaningar.

Textkulturer i samhällsorienterande ämnen i årskurs 5 och på gymnasiet

Yvonne Hallesson & Pia Visén

Skolans ämnen kan förstås som textkulturer med olika ämnestypiska texter som ställer specifika krav på elevers läsande. För att elever ska bli aktiva deltagare i ett ämnes textkultur krävs ett didaktiskt arbete som socialiserar in eleverna i hur man läser ämnets texter. I volymens tionde artikel analyseras hur fyra lärare arbetar med läsande av ämnestexter i samhällsorienterande ämnen i årskurs 5 och årskurs 3 på gymnasiet. En lärare i vardera åldersgrupp arbetar med inspiration av läspedagogiken *Reading to Learn*. Syftet är att exemplifiera och diskutera de textkulturer som framträder vid olika sätt att arbeta med ämnestexter i samhällsorienterande ämnen, samt vilka möjligheter

eleverna ges till att bli aktivt deltagande läsare i ämnets textkultur. Resultaten visar vilka texter som läses, vilket textinnehåll som lyfts, hur arbete med textläsande läggs upp på olika sätt, och vilket utrymme det ger för elever att samtala om texterna och i det avseendet delta i diskursen kring ämnestexterna. Utifrån resultaten diskuteras hur textkulturer framträder och ger olika möjligheter till insocialisering i ämnesspecifikt läsande i samhällsorienterande ämnen.

Att lyckas med examensarbetet. Grundlärarstudenters skrivprocesser

Sofia Hort & Per Ledin

Den elfte artikeln tar upp lärarstudenter med inriktning förskoleklass till årskurs 3 och deras skrivprocesser. Mer exakt tar sig författarna an examensarbeten, som ställer krav på vetenskaplighet samtidigt som de ska vara relevanta för lärargärningen. Att lyckas med det besvärliga examensarbetet innebär inte minst att kunna hantera skrivandet, som sker under lång tid och utanför lektionssalar och seminarierum. Hort och Ledin tar avstamp i forskningsfältet *academic literacies* (ACLITS) för att visa hur de komplexa skrivprocesserna kan se ut. Det innebär att de utgår från ett situerat perspektiv och från de sociala praktiker som studenterna förhåller sig till. Författarna betonar materialiteten i skrivandet och låter de tre framgångsrika studenter som följts i studien till största delen själva skapa empirin och delge den till forskarna. Särskilt utgår Hort och Ledin från det de kallar olika textverktyg. De skiljer mellan den framväxande måltexten (uppsatsen) och stödtexter, vilka är de textverktyg som tas i bruk för att reflektera och skriva vidare. Ett huvudresultat är att studenterna skiljer sig åt. Eli använder många stödtexter, vilket främjar ett kritiskt-analytiskt perspektiv. Sanna och Benji använder inte stödtexter lika mycket, även om Sanna i delar av arbetet låter måltexten fungera som stödtext. Eli och Benji utmärks av tydliga globala skrivstrategier, dvs. de har blicken riktad mot slutprodukten, medan Sanna oftare fastnar i det lokala, i vissa formuleringar. Resultaten visar sammantaget att skrivandet av examensarbeten, även för framgångsrika skribenter, tar tid och kräver en strategiskt upplagd skrivprocess.

Att skriva för hand eller på dator. Spelar det någon roll?

Åsa Wengelin, Cecilia Egevad & Cecilia Wistrand

Datorer har förekommit i svenska och skolor sedan tidigt 80-tal. Ända sedan dess har för- och nackdelarna med att skriva texter på dator jämförts med för hand diskuterats. Argumenten har varit många och oron stor bland vuxna som ser pennan som det naturligaste att eleverna inte ska ”lära sig skriva på riktigt” om de får använda dator. Trots detta har det publicerats förvånansvärt få systematiska jämförelser av skrivande med de två redskapen. I den här artikeln undersöker Wengelin, Egevad och Wistrand därför hand- och datorskrift hos en grupp svenska skolelever, fördelade på 29 fjärdeklassare och 20 sjundeklassare. I båda villkoren analyserar de elevernas transkriptionsskicklighet, skrivhastighet, textlängd och bedömda textkvalitet. De undersöker även sambanden mellan de här variablerna och elevernas stavningsfärdigheter och arbetsminneskapacitet. Analyserna visar att fjärdeklassarna skriver på ungefär samma sätt i båda villkoren och att deras skrivande uppvisar klara samband med deras stavningsfärdigheter och arbetsminneskapacitet. Även sjundeklassarna producerar texter med samma kvalitet i båda villkoren men de skriver både snabbare och längre på datorn än för hand. Deras textkvalitet verkar däremot inte ha något samband med deras arbetsminneförmåga eller deras stavningsfärdigheter. De har helt enkelt automatiserat sin transkriptionsskicklighet i båda villkoren och den stjälar därmed inte resurser från skrivprocessens övriga delprocesser. Resultaten indikerar att elever tar med sig sina skrivprofiler mellan olika skrivredskap. Möjligen innebär detta också att de inte fullt ut utnyttjar datorns möjligheter och att svenskämnets skrivundervisning bör fokusera mer på de skrivstrategier som möjliggörs av en ordbehandlare, såsom olika planerings- och redigeringsstrategier.

Svensklärare på sociala medier.

En ämnesdidaktisk analys av tre svensk-lärargrupper på Facebook

Ann-Christin Randahl, Christina Olin-Scheller, Jorryt van Bommel & Yvonne Liljekvist

Fortbildning för lärare har sedan länge initierats och organiserats "uppiifrån" av regering, myndigheter och företrädare för kommuner och skolområden. De senaste årens snabba utveckling av forum på sociala medier där både större eller mindre grupper av människor samlas och på ett enkelt sätt diskuterar gemensamma angelägenheter, har skapat mer informella lärandemiljöer för lärare – initierade, utformade och helt drivna av lärarna själva. I bokens trettonde artikel har Randahl, Olin-Scheller, van Bommel och Liljekvist ett specifikt fokus på Facebook-grupper där lärare i svenska kommuner kommunicerar. Syftet är att belysa svensklärares användande av Facebook som ett utvidgat kollegium och forskargruppen studerar specifikt hur omfattande aktiviteten på Facebook är i dessa grupper, hur interaktionen ser ut och vilken didaktisk kunskap som fokuseras i de frågor som ställs i inläggen. Deras resultat visar att svensklärarna i de studerade grupperna i hög grad engagerar sig i professionsdiskussioner även utanför ordinarie arbetstid. Över hälften av inläggen görs utanför ordinarie arbetstid och 20 % av inläggen sker under helgerna. Studien visar också att Facebook-grupperna fungerar som det som ibland benämns *professional learning communities*, PLC, alltså sammanhang där kunskap delas och utvecklas i samspel med andra i syfte att utveckla den egna praktiken. Författarna har i studien valt att kategorisera innehållet i Facebook-inläggen som språkhandlingar och analysera dessa i relation till ramverket PCK. Deras sammanställning av detta innehåll visar att en stor del av inläggen rör ämnesdidaktisk kunskap. De menar därför att Facebook kan beskrivas som en viktig plattform för lärares professionsutveckling.

Olika bedömningsdiskurser.

Elva högstadielärares resonemang om hur de bedömer sina elevers läsförståelse

Barbro Westlund & Gunilla Molloy

I bokens fjortonde artikel undersöks hur elva svensklärare i högstadiets årskurs 8 resonerar om sina uppfattningar om vad läsförståelse är, hur den bedöms inom skolämnet svenska och vilken fortbildning lärarna får för att stödja sina elevers läsförståelse. Intervjuer med respektive lärare ägde rum vid två tillfällen under 2014–2015. Vid första intervjutillfället fick läraren, med utgångspunkt från en medhavd klasslista, fylla i en modell med fyra läsprofiler. Utifrån den ifyllda modellen resonerade lärarna om vilket stöd elever med läsproblem kan få, vad som utmärker elever med god läsförståelse och hur läsförståelse bedöms. Mellan intervjuerna förde läraren en loggbok, där de beskrev vilka texter klassen arbetade med. Vid andra intervjutillfället diskuterades loggboken relaterad till tidigare ifylld läsprofilsmodell, men också hur betygssättning av läsförståelse ska tolkas, enligt riktlinjerna i kursplanen i svenska. Studiens teoretiska inramning är didaktisk teori, läsförståelseteorier och kritisk diskursanalys. Resultatet av studien visar att en alltmer heterogen elevsammansättning av elever påverkar lärarens didaktiska val. Lärarna uttrycker vidare att kursplanen inte ger tillräckligt stöd för hur elevers läsförståelse ska bedömas. I stället används oftast egna erfarenheter. Cirka en fjärdedel av eleverna beskrivs ha god ordakodningsförmåga men förstår ändå inte vad de läser. På kommunnivå finns ingen övergripande fortbildning som ger högstadielärarna den hjälp och stöd de uttrycker att de behöver få. De bedömningsdiskurser som kunnat urskiljas hos lärarna är en styrningsdiskurs, erfarenhetsdiskurs, och diversifieringsdiskurs, diskurser som delvis överlappar varandra. Studien visar att en medvetandegjord läsdidaktik bör etableras även för högstadielärare, och inte enbart för låg- och mellanstadielärare.

Från samtalsledare till förändringsagent? – handledarens roll i Läslyftet

Pernilla Andersson Varga & Ann-Christin Randahl

Den femtonde artikeln i volymen tar upp och problematiserar handledarrollen inom den statliga fortbildningssatsningen Läslyftet. Målet för satsningen är tudelat – dels att elevernas läs- och skrivkompetens skall förbättras vilket förmodas leda till högre måluppfyllelse, dels att implementera en modell för skolutveckling som bygger på kollegialt lärande (Timperley, 2011; Stoll m.fl. 2006). Handledarna i Läslyftet är lärare i något av svenskämnen eller har goda kunskaper i språk- och kunskapsutvecklande arbete och får gå en handledarutbildning för att leda grupper i Läslyftet. I rollen som handledare förväntas de framförallt att vara samtalsledare under de kollegiala samtalen (Skolverket, 2015). Det är också denna roll som fokuseras i handledarutbildningen. Samtidigt är frågan om samtalsledaren som roll är alltför snävt formulerad för handledarens uppdrag. När syftet är att både leda kollegors lärande om språk-, läs- och skrivutveckling och att leda arbetet med att implementera en hållbar fortbildningsmodell på skolan behöver handledaren sannolikt både viss ämnesdidaktisk expertkunskap och kunskap om modeller för skolutveckling (Levinsson, 2011). För denna roll kan handledaren snarare liknas vid en förändringsagent – ett slags pedagogisk ledare som har som till uppgift att stimulera och driva på skolornas arbete med att höja elevernas måluppfyllelse (Blossing, 2013).

Artikelns empiri består av enkäter besvarade av aktiva handledare och inspelningar av handledningssamtal. Genom materialet kan handledarnas förväntade, upplevda och utförda roller utforskas (Thornberg, 2013). Resultatet visar att handledarna förväntas och upplever sig vara framförallt samtalsledare, samtidigt som deras utförda roller är betydligt fler. Artikeln avslutas med en diskussion om hur kompetensen hos denna grupp lärare kan tas tillvara i framtida literacysatsningar och i utvecklingsarbetet i svensk skola.

Samtalskultur vid provbedömning – interaktion och kontext i bedömnings- samtal

Malin Mark & Anne Palmér

I konferensvolymens sextonde och därmed avslutande artikel presenteras en sociokulturellt inriktad bedömningsstudie. Utifrån en verksamhetsanalys (Linell 2011) analyseras ett antal bedömningssamtal, genomförda i samband med ett valideringsarbete inom nationella prov i svenska. Bedömningssamtalen studeras som en samtalskultur, formad av såväl kontextuella som lokala förhållanden, och del av skolans övergripande bedömningspraktik. Materialet består av ljudinspelade samtal från sex olika gymnasieskolor där tre bedömare diskuterar och jämför sin bedömning av muntliga anföranden. Inför samtalen har bedömarna enskilt bedömt elevers anföranden, framförda inom det nationella provet.

Verksamhetsanalysen visar att samtalen kännetecknas av tydlig fasindelning (Linell 2011:192). Den största delen av samtalen utgörs av relativt monologiska redogörelser för bedömningarna, och varje redogörelse utgör en fas. Dessutom finns ett antal problemdiskussioner, varav två analyseras i detalj. Dessa problemdiskussioner ingår inte i den på förhand planerade agendan (Linell 2011:197) och kännetecknas av en mer improviserad turtagning än övriga faser. Deltagarnas arbete för enighet är tydlig. Det framgår av diskurstypen, som oftast är utforskande och i flera fall även kumulativ (Mercer 2000:153ff., 173ff.), samt av de kommunikativa projekt (Linell 2011:98) som utvecklas, där enighet ofta är målet. Även den detaljerade analysen av själva interaktionen pekar i samma riktning. Analysen visar också att den samtalskultur (Linell 2011) som utvecklas har många gemensamma drag med bedömningssamtal i sambeslutsbedömningsituationer men skiljer sig från dessa på några punkter. Även om många problemdiskussioner innehåller utforskande diskurs är det tydligt att deltagarna ofta låter bli att föra frågor om oenighet vidare och därmed inte når explicit konsensus om bedömningen.

Artiklar

Re-thinking grammar in the curriculum

Debra Myhill, Annabel Watson and Ruth Newman

Introduction

Education systems around the world appear to have a love-hate relationship with grammar, revealing an underlying uncertainty about the value of grammar's inclusion in the first language (L1) curriculum. Certainly, in English-speaking countries, since the Dartmouth Conference in the United States in 1966, there has been a strong professional tendency to avoid grammar teaching on the grounds that it has no real educational purpose. This rejection of the value of grammar is currently being challenged by new curricular or assessment expectations in England, Australia and the United States. Yet these attitudes have always been concerned with a rather binary view of grammar as being either valuable or not valuable. Far less consideration has been given to articulating why we might want to teach grammar. It is possible to make logical arguments that grammar should be included in a first language curriculum because students have a right to understand the structure of their own language and an understanding of language as a system. Alternatively, one could argue that grammar is important in helping first language speakers and writers to avoid making mistakes in their own language use. Or an argument can be made that understanding grammar enables students to develop understanding about how texts work and how they create meaning.

The research problem

On one level, this ongoing debate about grammar in the curriculum has been fuelled by beliefs, rather than logical argument, and these beliefs frequently reflect various stakeholders' epistemological

stances towards first language teaching. In Anglophone countries, this is reflected in ongoing debates about grammar (see for example: Cameron, 1997; Sealey, 1999; Hudson 2004). These are often more polemical than rational, frequently counterpointing public and political views of the importance of grammar in upholding standards of linguistic accuracy against teacher and teacher educator views that knowledge of grammar has no real value because it does not support language development, and that grammar is counter to the principles of creativity, often highly valued by L1 professionals. To an extent, this rather binary divide of opinion is largely explained by differing epistemological views of grammar. Those who adopt a view of grammar as a tool for error-correction are positioning themselves within a prescriptivist theory of grammar which would argue that grammar can explain, and arbitrate upon, how language *should be* used in written expression. On the other hand, those who are resistant to seeing value in teaching grammar are more likely to adopt a descriptivist position, which sees grammar as a tool for exploring and explaining how language *is* used in different contexts. If grammar is principally about describing language use as it naturally occurs in different social contexts, then there is little point in teaching it with a view to improving writing. Of course, it is important to note at this point that accuracy in writing is necessary, but not sufficient to generate good writing: a text can be wholly grammatically accurate but flawed by coherence problems, inappropriate for its context, or just plain dull.

The views espoused by teachers and teacher educators are largely supported by the extant empirical evidence. There have been repeated meta-analyses coming to the same conclusion that there is no evidence of any impact on writing attributable to the teaching of grammar (for example, Hillocks 1984; Andrews et al 2004a, 2004b; Graham and Perin 2007). These tend to repeatedly refer to the same set of studies (Bateman and Zidonis 1966; Elley et al 1975, 1979; Fogel and Ehri 2000;) and to the body of largely US work on sentence-combining (Daiker et al, 1978; Hake and Williams, 1979). However, all these studies investigated teaching a grammar course and teaching writing separately and none considered whether teaching grammar meaningfully in context of the teaching of writing might have a positive learning impact. Our own research, a series of cumulative studies

over a period of about ten years, has adopted a descriptivist view of grammar and has taken that to inform the design of a pedagogical approach where grammar, reading and writing are meaningfully connected and integrated within a learning context. This research, unlike previous research, is showing a positive impact on students' writing.

A theoretical rationale

In adopting a descriptivist view of grammar, we have been heavily influenced by Halliday's substantial body of work on functional grammar, and his argument that grammar is a resource for meaning-making (Halliday 2003; 2004), and that choices we make in writing to express our ideas are not simply word or image choices, but grammatical choices too. At a very simple level, he notes how we can choose to express a lack of success either by using a lexical choice which expresses the idea of failure (*You have failed*) or a grammatical choice which uses the adverb 'not' (*You have not been successful*). Derewianka and Jones (2010:9) argue that '*whereas traditional approaches conceive of grammar as a set of structures which can be assessed as correct or incorrect, Halliday sees language as a resource, a meaning-making system through which we interactively shape and interpret our world and ourselves*' (Derewianka and Jones 2010:9). At the heart of Hallidayan thinking, therefore, is the principle that *how* we write something as important as *what* we write: the same message can be communicated in different ways each with their own resonances and shades of meaning. Consider, for example, the opening of George Orwell's dystopic novel, 1984:

It was a bright cold day in April and the clocks were striking thirteen.

The same base message could be communicated in different ways:

It was a bright cold day in April but the clocks were striking thirteen.

On a bright cold day in April, the clocks were striking thirteen.

The clocks were striking thirteen on a bright cold day in April.

These examples are all grammatically correct, and coherent, with the same lexical items, but differing syntactical choices. Orwell's version uses two co-ordinated clauses joined with 'and': arguably his choice serves to position the clocks striking thirteen as totally normal and

ordinary, as normal as a bright cold day in April. This choice helps to signal right from the outset that we are in a dystopic context where things that we find unnatural are accepted as natural. The other syntactical choices, to differing degrees and in different ways, draw attention to the clocks striking thirteen, suggesting it is unusual. So Orwell, through a grammatical choice subtly positions his reader to enter his dystopic world in a particular way.

Closely linked to Halliday's view of grammar as a semiotic resource, a tool for shaping language to express our meanings, is Carter and McCarthy's distinction between grammar as *structure* and grammar as *choice* (Carter and McCarthy 2006:7). They discriminate between the way grammar can describe language as a system through labelling and categorising structures and uses, and the way grammar is a choice, a set of options, open to language users. Our approach to teaching grammar is informed by this: we argue for a pedagogy which shows learners how the grammatical choices they make can alter the way their writing communicates and their understanding of the power of choice. To do this requires looking at language choices in particular contexts, and cannot be achieved through decontextualized exercises. This approach develops metalinguistic understanding about writing and about being a writer, and generates explicit knowledge which can be internalised subsequently.

Our research

From the theoretical thinking outlined above, we have developed, and refined over several iterations, a pedagogical approach to the teaching of writing which focuses on drawing attention to aspects of grammatical choice which are relevant to the learners' needs as developing writers, and relevant to the kind of writing being addressed. The pedagogy is based upon explicit teaching of grammatical points *relevant to the learning about writing*; developing young writers' understanding of the *language choices they can make in their writing*; and developing young writers' knowledge about language and *how language choices shape meaning*. Through this approach, we are advocating a creative and symbiotic relationship between writing, reading and grammar. More practical explication of the pedagogy will be offered later in this article, but we will first very briefly outline the research

studies which have evidenced the impact of this approach on writing outcomes, and which have helped refine the pedagogy.

Study 1: Randomised Controlled Trial

The first study was a cluster Randomised Controlled Trial (RCT), with students aged 12-13 as the participants. There were 32 participating teachers in 32 schools, all secondary English teachers. Prior to randomisation, the teachers undertook a test of grammatical knowledge, and were then formed into two matched groups by grammatical knowledge, before random allocation to either an intervention or a comparison group. To ascertain whether the intervention generated improvement in written outcomes, the students completed a writing task before and another after the intervention. The two tasks (Writing Task 1 and Writing Task 2) were first person narratives, written under controlled conditions. To minimise any task effect, a cross-over design was used where half the sample were given Writing Task 1 at the pre-test and the other half were given Writing Task 2: this was then reversed for the post test. The marking was double-blind and undertaken by an independent team (Cambridge Assessment) who were at the time responsible for setting and marking national tests for this age group. In line with national testing in England, the mark schemes considered three strands with a maximum assessment of 30 marks: Sentence Structure and Punctuation (8 marks); text structure and organisation (8 marks); and Composition and Effect (14 marks).

Both groups taught the same three writing topics (Narrative; Argument; Poetry Writing) over a period of three weeks for each unit, and both groups had the same curricular objectives and assessed written outcomes. The fundamental difference was that the intervention group had teaching materials created by the research team which integrated the grammar into the teaching according to the pedagogical approach. The statistical analysis indicated a statistically significant positive impact ($p < 0.001$) for the intervention group, with an effect size of 0.21 (Cohen's d). In other words, the Intervention group improved their writing scores by 20% over the year compared with 11% in the comparison group. The analysis also showed that teachers' subject knowledge of grammar was an influencing factor mediating the effect of the intervention, and that the grammar teaching appeared to have greater impact on able writers. However, able writers in the

comparison group barely improved over the year so the gain scores between weak and able writers' pre and post test was influenced by the comparison group's able writers' lack of improvement. The RCT was accompanied by a large qualitative study exploring how the intervention was mediated by teachers. This involved classroom observation, post-observation interviews with teachers and with students, and the collection of writing samples. (For more information about this study, see Myhill et al 2012; Jones et al 2013; Myhill et al 2013.)

Study 2: Struggling Writers

The second study set out to explore the ambiguous finding from the previous study that the intervention appeared to be more effective for able writers. For this study, the sample was 14 classes of students aged 12-13 who were selected because they had lower-attaining writers in them. The study adopted a quasi-experimental design, and the classes were randomly allocated to either intervention or control groups. A sample of the students' narrative writing was analysed to determine the learners' writing needs, and a teaching unit developed, again using the pedagogical approach integrating the writing, reading and grammar. The pre and post test measures were the same as those used in the parent study above and were double-blind marked by an independent team of markers. This statistical analysis indicated a statistically significant positive impact ($p = 0.05$). (For more information about this study, see Pearson 2013)

Study 3: Reading and Writing

This study built on feedback from teachers who felt that the integrated approach was benefitting students' reading skills as well as their writing skills, and so it investigated whether the embedded grammar pedagogy improved reading comprehension as well as writing. The study was in the context of national examination (GCSE) of English which involves a reading comprehension test followed by a writing test. Adopting a quasi-experimental design, there were 12 classes of students aged 14-15 years old who were randomly allocated to either a comparison or an intervention group. For this study, the pre and post test measures used a sample GCSE examination paper provided by the examination board, EDEXCEL, which comprised one reading assessment and one writing assessment. The reading question assessed information retrie-

val, comprehension, language analysis and use of quotations as evidence; while the writing question was an extended piece of non-fiction writing assessing overall composition and sentence structure, spelling and punctuation. The test were blind-marked by a team of examiners from EDEXCEL, using the marking and moderation procedures used in the GCSE examination.

The final results yielded a statistically significant positive impact on both reading ($p < .001$) and writing outcomes ($p = .02$). The impact on reading comprehension was most strong on questions which required language analysis and impact on writing was strongest on the sentence structure and punctuation aspect of the scores, which reinforces the argument for a causal relationship between the integrated language focus of the intervention and the improvement in outcomes. (For more information about this study, see Myhill and Watson 2018).

Study 4: Efficacy of the Pedagogy in Primary Schools

A national-funded study (EEF) was undertaken to ascertain if the benefits of the pedagogical approach were also applicable with younger children in primary schools. The study was an RCT with 54 schools, each with two classes of children aged 10-11. The intervention was a fictional narrative unit of work taught over a three week period. The study did find a small positive effect of two months' additional progress, but there were problems with the research design required by the funder (eg inappropriate test measure; two classes per school which created contamination effects), and the RCT is currently being re-run with 150 schools.

Study 5: Metalinguistic Development in Writing

This study was designed to explore in depth some of the issues and questions that had been raised in the previous studies, particularly investigating how children develop metalinguistic understanding about writing and how this is linked to teacher input. It was a four year longitudinal study, tracking 4 cohorts of children (two classes aged 8; two classes aged 11) over 3 years, and working in partnership with their teachers in analysing and reflecting on their teaching and students' learning. We collected a large qualitative data set of teacher planning; classroom observations; video capture; and student writing conversa-

tions (interviews). The data highlighted the importance of high quality dialogic talk in supporting metalinguistic learning about writing. It also showed that students may transfer the explicit teaching into their writing without being explicitly metalinguistically aware of what they have done, and that developmentally, the metalinguistic understands may follow transfer into writing. This study was only completed in 2017, so the publications from this are yet to come.

What can be concluded from this sequence of studies? We think the research provides robust evidence that drawing attention to grammar and meaning relationships at relevant points in the teaching writing is an effective way to improve student outcomes in writing. It seems to be generalisable across multiple groups, but there are factors which affect its success or otherwise. Firstly, teachers' grammatical subject knowledge is a significant mediator of the efficacy of the approach, not simply in terms of their personal linguistic knowledge but also their capacity to see how texts, including children's texts, work grammatically (Myhill et al 2013). A second key factor seems to be teachers' confidence in managing high-quality talk about writing, particularly if they can create rich dialogic discussion about choices and effects (Myhill and Newman 2016; Myhill, Jones and Wilson 2016)

Understanding the Pedagogical Approach

When creating the teaching materials for the first RCT, we established at the outset a set of pedagogical principles that would inform their design. Initially, there were seven principles, but as the qualitative data was analysed, it became clear that four of them were absolutely fundamental to the approach.

- **Make a link** between the grammar being introduced and the writing genre being taught;
- Explain the **grammar through examples**, not lengthy explanations;
- Use examples from **authentic texts** to link writers to the broader community of writers.
- Build in **high-quality discussion** about grammar and its effects;

Making a link between the grammar being introduced and the written genre being taught

This principle is a core principle because it is through this that the integration of grammar with the writing is achieved. Traditionally, grammar lessons were separated from the teaching of writing, and focused on acquisition of grammatical metalanguage and understanding. But with no connections made to how grammar shapes meaning in a given text, the grammatical learning remains merely discrete knowledge which has no impact on writing. This principle requires the teacher to have a clear sense of what s/he wants the students to learn about a particular genre of writing and to be able therefore to select an appropriate grammar focus.

Explaining the grammar through examples, not lengthy explanations

This principle was initially introduced to discourage the creation of ‘mini grammar lessons’ during a lesson, which distract from the focus on writing, but the qualitative data indicated that its importance was broader than this. In England, many teachers do not have strong grammatical knowledge and we have observed many incorrect grammatical explanations leading to a raft of conceptual misunderstandings in the students. Using the appropriate terminology and showing examples of the target structure proved to be a more effective strategy, taking less time but also more likely to be accurate.

Using examples from authentic texts to link writers to the broader community of writers

This principle is a key one for the integration of reading, writing and grammar as it draws on the real choices that writers make to inform the teaching of a grammar point. We have encouraged teachers to look at the texts to determine what might be a relevant grammatical choice to focus on, rather than to decide on a grammatical point and search for it in a text. A real benefit of using authentic texts is that it connects children as writers to the broader community of writers and enables them to see the rich possibilities of choice from which they can select.

Building in high-quality discussion about grammar and its effects

The qualitative research data has highlighted the significance of this principle (see Myhill and Newman 2016; and Myhill, Jones and Wilson 2016) as high-quality talk is central to support student learning, particularly metalinguistic understanding about grammatical choices and their effects. The pedagogical approach creates tasks and activities which open up the possibilities of high-quality talk, such as joint composition where choices have to be verbalised and justified, comparing two versions of a text, generating alternative possibilities for a phrase or sentence and discussing the different meanings produced. Key to the notion of quality in this talk is that it is dialogic and exploratory, not led by teachers with pre-determined right answers to the questions.

One lesson example might be helpful to connect these principles practically to the classroom. Working with Julia Donaldson's text, *The Gruffalo*, in a primary classroom of 6 year olds, a teacher could work with a class to jointly compose a new section to the story, introducing a new animal and where it lives. Her learning focus is to help children understand how prepositional phrases can be useful in trying to establish a setting in narrative, thus she is making a link between the grammar focus on prepositional phrases and the narrative writing she is teaching. First of all, the teacher hands out cards which have all the prepositional phrases in *The Gruffalo* printed on them, and asks the children to sort them into two groups: those which describe the Gruffalo (eg 'down his back'; 'on the end of his nose') and those which tell us something about the forest (eg 'by the rocks'; 'in my logpile house'). Then through shared discussion the teacher draws out students' understanding that some of the prepositional phrases describe the Gruffalo's appearance, whereas others help us visualise the forest setting. Together the class then decide on a new forest animal (eg a bear; a mole; a bat) and generate prepositional phrases which will describe where it might live and travel in the forest. At this point, the teacher leads talk about how well-chosen the prepositional phrases are in relation to the animal chosen and the forest setting. Then the teacher and class co-construct a new section of the story, following Julia Donaldson's structure, but introducing the new animal and the prepositional phrases which describe where he lives.

This lesson exemplifies each of the four principles as indicated below:

- **Make a link** between the grammar being introduced and how it works in the writing being taught:
eg exploring how prepositional phrases can establish setting in narrative
- Explain the **grammar through examples**, not lengthy explanations: *eg using a card sort of a range of prepositional phrases from 'The Gruffalo'*
- Build in **high-quality discussion** about grammar and its effects: *eg discussing as a whole class whether the children's prepositional phrases create accurate settings for the chosen animal*
- Use examples from **authentic texts** to links writers to the broader community of writers: *eg using of 'The Gruffalo' as the 'mentor' text*

The Pedagogy in Practice

Moving from understanding the four principles which underpin the pedagogy, this section will offer more classroom examples of the possibilities of this approach. Firstly and importantly, working in this way to integrate writing, reading and grammar in a meaningful manner requires focused planning which ensures the integration supports student learning. The table below indicates how this works in practice. The teacher is aiming to develop children's understanding of how to write like a scientist and the language choices possible in a science text. In the lesson described, the particular focus is on the need for precision in detail when describing a scientific phenomenon. The teacher uses an entry from a children's encyclopedia to illustrate how one way to provide this precision is through using adverbials which elaborate and explain. In the example provided, the explanatory detail is largely achieved through the adverbials as the verbs simply describe actions using rather everyday language.

Writing Focus	Writing a Science text
Grammar Focus	How adverbials are used to add precise detail in an information or explanation text
Authentic Text Example	Male kangaroos push, pull and wrestle <u>with their arms</u> , and may kick <u>out with their great feet</u> , <u>using their strong tail for support</u> . They are battling <u>for females at breeding time</u> . (From Children's A-Z Encyclopedia, Miles Kelley)

Classroom Example 1: Writing like a Scientist

This example draws on the teaching of one of our research project teachers, working with a class of 9-10 year olds. They were using Karen Wallace's book, *Think of an Eel*, as the authentic text. This book is a dual narrative which explains the life-cycle of an eel through a lyrical narrative about a single eel's story and a scientific explanation about the life-cycle of eels. Its dual narrative style offers rich opportunities for discussing language choices because it presents the same ideas communicated in different ways for the lyrical and scientific versions. One sequence of activities which exploit the rich potential of this book might be:

2. Student Discussion Task

In groups of three to four, children are asked to look at how, in the lyrical version of the story, Karen Wallace describes the eels at the beginning of their long journey across the Atlantic to the Sargasso Sea to breed and the description at the end once they have arrived, with a particular focus on sentence structure and variety:

Into the river he swims like a mad thing. He wriggles up rapids, climbs rocks around waterfalls. River banks guide him. Nothing will stop him.

After eighty days' swimming, not eating, not sleeping, eel's long, winding body is worn out and wasted. He spills the new life carried deep in his belly, then sinks through the sea like a used silver wrapper.

The student talk might revolve around the contrast of short and long sentences in these two extracts and how the short sentences in the first

one create a sense of urgency or pace or energy, and how the longer sentences in the second evoke the tiredness and exhaustion of the eel. They might note the longer sentences are elaborated with more information through adverbials (*after eighty days' swimming; through the sea*) and a non-finite clause (*carried deep in his belly*). They might note that both sentences use prepositional phrases as adverbials, both use a simile to heighten the description, and both use alliteration but that the second version includes more and longer examples of these. They might conclude that the author's language choices at sentence level reflect or intensify the meaning the sentence is trying to convey.

2. Student Writing Transformation Task

Students then work collaboratively in pairs to rewrite the long sentence discussed above as a science text. This task focuses them on having to make transformative choices that will enable the same message about the life-cycle of an eel to be communicated in a scientific way. One pair might arrive at the version below:

After eighty days' swimming, without food or sleep, the eel's long body is exhausted. The male fertilizes the female's eggs, and then dies.

This generates a rich context for discussing the transformations made and why they have been made; and also whether any further transformations might be possible. So discussion of this pair's version might address the choice of scientific vocabulary (*male; female; fertilises*), the directness of the second sentence, made stronger by its relative shortness, its subject –verb structure and use of 'and' for sequencing. The teacher might provoke discussion about the main clause – *the eel's long body is exhausted* – raising questions such as whether the description of the body as 'long' is necessary, whether simply saying 'the eel is exhausted' would have been more precise, or whether the choice of adjective 'exhausted' is more emotive than scientific. What is important here is the opening up of discussion and exploration of possibilities, not a predetermined sense of what a 'correct' science version would look like.

Classroom Example 2:

Fictional narrative and character development

This second example considers how the approach might be used with older students, in this case with 12-13 year olds, developing their expertise in writing fictional narrative. One focus in such a teaching unit might be on how authors develop and portray characters. There are many possibilities here, from how writers paint pictures of characters in words, how writers use viewpoint so we see characters through their own eyes or through the eyes of other people, how writers describe characters' actions in ways which help us understand the character's motivation and so on. But one focus might be on how writers 'show not tell' in their characterisation, providing descriptions which make their reader infer what their character is like, as in the teaching sequence outlined below.

3. Student Discussion Task

The extract below, from Anthony Horowitz's teenage novel, *Scorpia Rising*, is displayed on the board. This is from a point in the story where the reader first meets the character of Zeljan Kurst:

Zeljan Kurst was a large **man** with heavy, broad shoulders that formed a straight line on either side of an unnaturally thick neck. He was bald by choice. His **head** had been shaved and there was a dark grey shadow beneath the skin. His eyes, a muddy brown, showed little intelligence and he had the thick lips and small, squashed nose of a wrestler, or perhaps a bouncer at a shady nightclub. Many people had underestimated him and occasionally Kurst had found it necessary to correct them.

With the text above displayed on a whiteboard or prepared on a worksheet, the class read together the description of Zeljan Kurst. The teacher points out that the description includes several heavily expanded noun phrases, which are underlined in the extract with the head noun emboldened. The class are invited to discuss their first impressions of this character and how the noun phrases contribute to constructing that first impressions. The teacher then leads a feedback discussion, eliciting students' views of the character and drawing out how the detail of the noun phrases are important in shaping these views. This would include discussing how the noun phrases create visual description which make us infer that he is not a pleasant charac-

ter, particularly the ‘*unnaturally thick neck*’, the ‘*dark grey shadow beneath the skin*’, and the ‘*thick lips and small, squashed nose*’. The discussion might consider some specific visual choices such as the description of his eyes as ‘*muddy brown*’ and what different impressions might have been created if they had been a soft hazel or a steely blue. From this, the teacher explains that this is an example of ‘show, not tell’ as a technique for character description: Horowitz does not tell us that Kurtz is an unpleasant, violent man; he shows us this through the description of his physical appearance which makes the reader infer what he is like. This is achieved in this text largely through the noun phrases.

4. Student Writing Task

In the context of their own fictional stories which the class have been working on, each student writes a paragraph for their story where a character is introduced for the first time. Thinking about what impression of this character they want to create in their readers, they choose to describe their character in a way which shows, rather than telling the reader what the character is like, paying particular attention to the visual description conveyed through noun phrases.

Conclusions

The goal of this pedagogical approach which integrates reading, writing and grammar is not to teach students what they *must* do in their writing, but to develop their metalinguistic understanding of *how* a particular choice in a particular context creates meaning. In this way, it avoids rigid, formulaic teaching of writing which suggests that there are a set of ‘features’ which have to be included in a particular text, and instead opens up the possibilities of choice that all writers have available to them as they begin to write a particular text. It also emphasises a consideration of how a grammatical choice works in a particular text and context. For example, a teacher might draw attention to how the choice of passive voice can alter where in a clause key information is conveyed; how it can withhold information about the do-er of the action of the clause; how it can increase perceived objectivity in writing; or how it can increase formality in writing – depending on what its effect is in the text being considered.

The professional development sessions which have accompanied the teaching in our empirical studies have always aimed to ensure that teachers fully understand the pedagogical principles, and to strengthen teachers' pedagogical and content knowledge in relation to grammatical understanding. Figure 1 below represents the model of planning, teaching and learning which underpins the pedagogy.

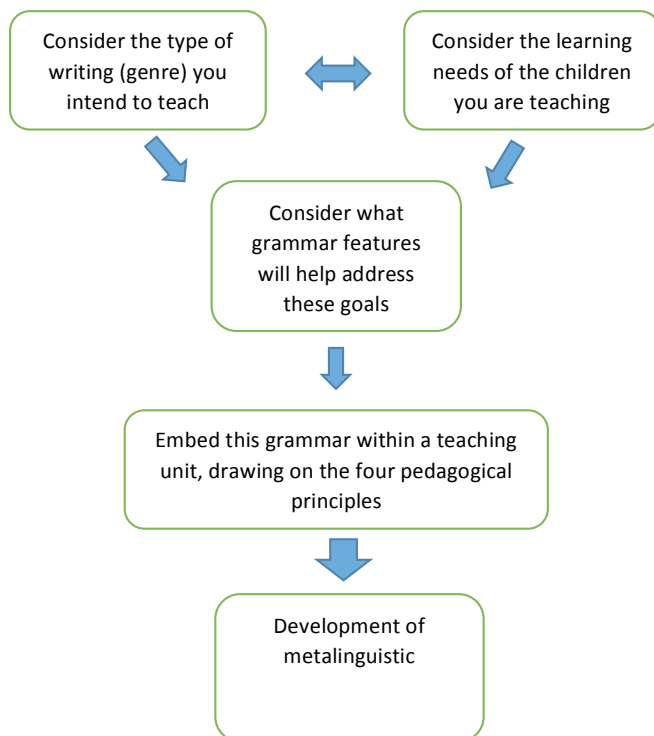


Figure 1: a diagrammatic representation of the pedagogical model

From a theoretical perspective, drawing on a Hallidayan conceptualisation of grammar as choice, and of grammar as a critical meaning-making resource for writers, the body of research we have conducted has demonstrated how explicit teaching of grammar, which integrates reading, writing and grammar through making connections between grammatical choices and meaning-making, can develop students' metalinguistic understanding about writing. It is a view of grammar as choice which helps developing writers to understand that every act of

writing is an act of decision-making and that some of those decisions are linguistic. Our research evidence indicates that explicit teaching of grammar as a meaning-making resource is demonstrably effective in improving student outcomes in writing (and reading). However, it also highlights the mediating factors which can constrain or enhance the effectiveness of the pedagogy. In particular, it is important that teachers' grammatical subject knowledge is sufficiently strong to be able to handle students' grammatical questions and misunderstandings, and that they can draw on their subject knowledge to notice with a linguistic eye, how texts, be that published texts or students' own texts, are working. In parallel, our research has revealed the significance of the dialogic talk and rich discussion included in the pedagogy, and effective student outcomes are related to teachers' capacity to manage effective dialogic metalinguistic talk in the classroom.

References

- Andrews, Richard, Torgerson, Carole J., Beverton, Sue, Freeman, Alison, Locke, Terry, Low, Graham; Robinson, Alison and Zhu, Die (2004a). The effect of grammar teaching (sentence combining) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition. In: *Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Andrews, Richard, Torgerson, Carole J., Beverton, Sue, Locke, Terry, Low, Graham, Robinson, Alison and Zhu, Die (2004b). The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition. In: *Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Bateman, Donald R., and Zidonis, Frank. J. (1966). *The Effect of a Study of Transformational Grammar on the Writing of ninth and tenth graders*. Champagne, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Cameron, D. (1994). Dr Syntax and Mrs Grundy: grammar, myths and morals. *Changing English: studies in reading and culture*, 2(1), 34–43.
- Carter, R. and McCarthy, M. (2006). *Cambridge Grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Daiker, D. A., Kerek, A and Morenberg, M (1978). Sentence-Combining and Syntactic Maturity in Freshman English, *College Composition and Communication* 29 (1) 36–41.
- Elley, Warwick B., Barham, Ian H., Lamb, Hilary, and Wyllie, Malcolm (1975). The Role of Grammar in a Secondary School Curriculum. *New Zealand Council for Educational Studies* 10, 26–41.
- Elley, Warwick B., Barham, Ian H., Lamb, Hilary, and Wyllie, Malcolm (1979). *The Role of Grammar in a Secondary School Curriculum (Educational Research Series No 60)*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Fogel, Howard and Ehri, Linnea C. (2000). Teaching elementary students who speak black English vernacular to write in Standard English: effects of dialect transformation practice. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 212–235.
- Graham, Steve. and Perin, Dolores (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476.
- Hake R. and Williams, J. M. (1979). Sentence Expanding: Not Can, or How, but When. In: D. Daiker, A. Morenberg, M. and Kerek, M. (eds), *Sentence-Combining and the Teaching of Writing*. Conway, AR: L&S Books, pp. 134–46.
- Hillocks, George (1984). What Works in Teaching Composition: A Meta-Analysis of Experimental Treatment Studies. *American Journal of Education*, 93(1), 133–170.
- Hudson, Richard (2004). Why Education needs Linguistics. *Journal of Linguistics*, 40(1), 105–130.
- Jones, S.M. Myhill, D.A. and Bailey, T.C. (2013). Grammar for Writing? An investigation into the effect of Contextualised Grammar Teaching on Student Writing. *Reading and Writing*, 26(8), 1241–1263
- Myhill, D.A. Jones, S. and Watson, A. (2013). Grammar Matters: How Teachers’ Grammatical Subject Knowledge Impacts on the Teaching of Writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77–91.
- Myhill, D.A. and Jones, S.M. (2015). Conceptualising Metalinguistic Understanding in Writing. *Cultura y Educacion*, 27(4), 839–867.
- Myhill, D.A. and Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling Metalinguistic Discussion about Writing. *International Journal of Education Research*, 80, 177–187.

- Myhill, D.A. and Watson, A. M. (2018). 'The Dress of Thought': Analysing Literature through a Linguistic Lens. In Andrew Goodwyn, Cal Durrant, Louann Reid, Lisa Scherff (eds), *International Perspectives on the Teaching of Literature in Schools: Global Principles and Practices*. London: Routledge.
- Myhill, D.A. Jones, S.M., Lines, H. and Watson A. (2012). Re-Thinking Grammar: the Impact of Embedded Grammar Teaching on Students' Writing and Students' Metalinguistic Understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166.
- Myhill, D.A., Jones, S.M. and Wilson, A.C. (2016). Writing Conversations: Fostering Metalinguistic Discussion about Writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23–44.
- Pearson. (2013) *Raising the attainment of weaker writers*. <http://www.pearsonschoolsandcolleges.co.uk/AssetsLibrary/SECTORS/Secondary/SUBJECT/EnglishAndMedia/PDFs/SkillsforWriting/S715RaisingtheattainmentofweakerwritersGuide-webpageversion.pdf> (accessed 8 June 2015)
- Sealey, Alison 1999. Teaching primary school children about the English language: A critique of current policy documents. *Language Awareness*, 8(2), 84–97.

The authors

Debra Myhill is Professor, Pro-Vice-Chancellor, and Executive Dean at the Graduate School of Education at the University of Exeter. Her academic interests are in the teaching and research of language and literacy. She is also Director of the Centre for Research in Writing and is committed to the bringing together of teaching, teacher education and research in order to enable children's development within the field of language and literature.

Annabel Watson is senior lecturer in language education at the University of Exeter. Her research interests focus primarily on the teaching of writing. She is a member of the Graduate School of Education's Centre for Research in Writing, and have been part of a team conducting research which investigates the potential that a contextualised and rhetorical approach to teaching grammar might have for

improving students' writing ability and metalinguistic understanding.

Ruth Newman is senior lecturer in language education at the University of Exeter. Her research interests focus upon the role of talk in teaching and learning. Particular interests include the teaching of collaborative talk, the role of metatalk, and the potential of dialogic pedagogies for writing.

Flerspråkighet och identitetsutveckling

Skolutveckling som policy och praktik

Åsa Wedin

Inledning

Aldrig förr har människor förflyttat sig i den grad som idag och aldrig förr har mänsklig interaktion varit så föränderlig och variationsrik. Denna mobilitet bjuder på språkliga sammanhang av en allt mer komplex art och innebär att skolor och utbildningsverksamhet ställs inför utmaningar av nya slag. I detta kapitel kommer skolutveckling som har sin grund i denna språkliga och kulturella mångfald bland elever att behandlas. Med grund i ett aktionsforskningsprojekt¹ och i lokala skolutvecklingsprojekt² på en F-6-skola, med stor språklig mångfald såväl bland lärare som elever, kommer elevers möjlighet till identitetsutveckling att diskuteras. Genom aktionsforskningsprojektet och de lokala skolutvecklingsprojekten, förändrades språkpolicy i relation till språkliga praktiker i undervisningen på sätt som erbjöd elever ökade möjligheter för sin identitetsutveckling. I kapitlet tas ett normkritiskt perspektiv som utgångspunkt för att behandla språknormer i ett lokalt skolsammanhang. Syftet med kapitlet är att analysera hur språkpolicy som ger utrymme för flerspråkiga praktiker i skolan kan stödja elevers identitetsutveckling.

1 Projektet *Flerspråkiga resurser i undervisningen*, 2013-2016.

2 Projektet *Innovationer för lärandet*, vt 2015 – ht 2017, och internationella samarbetsprojekt med en skola i Manchester, Storbritannien, ht 2014- vt 2016 och en skola i Mississauga, Kanada, vt 2015-vt 2016. Dessa utvecklingsprojekt genomfördes med stöd från Erasmus+ mobilitet skola (UHR), Atlas partnerskap (UHR) och Lärarstiftelsen.

Identitetsutveckling, språkpolicy och undervisningspraktik

I det aktionsforskningsprojekt och de skolutvecklingsprojekt som denna artikel bygger på var bekräftelse av elevers varierade språkliga och kulturella identiteter i fokus genom ett medvetet arbete med att utveckla lokal språkpolicy för att skapa flerspråkiga undervisningspraktiker. Identitet är ett användbart begrepp för studier av policy och praktik i sammanhang med språklig mångfald elever och lärare (Ivanič 1998, Gee 2000, Cummins 2000). Gee definierar identitet som att bli erkänd som en "certain kind of person" (2000) och Ivanič beskriver identitet som en vilja att framstå som någon (1998). Med utgångspunkt i socialkonstruktivismen betraktas människors identiteter som multipla och möjliga för förhandling genom att individer kan acceptera, begära, motsätta sig, utmana och återerövra olika identiteter (exempelvis Fairclough 1989, Gee 2000). Sålunda kan identitet användas för att analysera språk i undervisning i relation till maktförhållanden. Enligt Ivanič (1998) är identiteter "constructed socio-culturally, discursively and through the mechanisms of social interaction" (s. 10-11). Maktförhållanden påverkar individers möjligheter att välja olika identiteter och McLaughlin (2012) påpekar att vissa människor finner "a stigmatized, devalued identity imposed on them from which it is not easy to escape" (s.3).

Med utgångspunkt i Faircloughs skiktade modell (1989) för att beskriva språk i kontext, konstruerade Ivanič (2004) en modell där text utgör det första, innersta lagret, kognitiva processer utgör det andra lagret, händelsen det tredje medan det yttersta, fjärde lagret utgörs av den sociokulturella och politiska kontexten. Hon betonar, liksom Fairclough, den täta kopplingen mellan lagren så att de är väl förankrade i varandra och vart och ett är beroende av de andra. Denna modell kan jämföras med Cummins modell för klassrumsundervisning (2000) där interaktionen lärare – elev utgör kärnan och där maximal identitetsinvestering och maximalt engagemang bland eleverna skapas genom att läraren fokuserar på språk, språkanvändning och innehåll. Medan Ivanič modell främst lämpar sig för språklig analys är Cummins modell i första hand utformad som stöd för undervisningsplanering. Cummins modell har, liksom Hallidays systemiskfunktionella lingvistik (1993), tre aspekter, eller fokus för språkanvändning i klassrummet, medan Ivanič modell, liksom Faircloughs

(1998), består av lager som är inbäddade i och beroende av varandra, med texten i centrum och sammanhanget ytterst. Ivanič modell fokuserar därför tydligare på maktdimensionerna när det gäller språk och utbildning medan Cummins riktar uppmärksamheten mer mot formella och didaktiska aspekter av språk. Genom bägge modellerna synliggörs olika aspekter av språkets roll i undervisningen, där relationen till styrning och omgivande kontext innefattas i Ivanič modell och språkanvändning och språkval synliggörs i Cummins modell.

Skolutveckling som policy och praktik

Språkpolicy betraktas ofta som myndigheters officiella mandat och föreskrivna handlingar, exempelvis som den svenska språklagen (2009) och förslaget till handlingsplan för svenska språket, *Mål i mun* (2002). Forskare som Ricento & Hornberger (1996) och Hornberger & Johnson (2007) har emellertid argumenterat för en förståelse av policy som bestående av olika lager. Ricento & Hornberger skapade lökmetaforen för en sådan förståelse av policy som skiktad (jämför Fairclough (1989). Denna utvecklades senare av Hornberger & Johnson för att synliggöra betydelsen av utrymmen för flerspråkiga praktiker. Cummins (2005) argumenterade för en syn på policy som inkluderar olika former av antaganden som påverkar de erbjudanden som elever ges att använda och vidareutveckla sina varierade språkliga resurser. Dessa antaganden påverkar i förlängningen de attityder som utvecklas bland elever och lärare vad gäller olika språks status. Att språkliga praktiker är uttryck för språkpolicy, exempelvis i undervisningssammanhang, framhölls av Spolsky (2004), och även av Bonacina-Pugh (2012) som förtydligade den intima kopplingen mellan policy och praktik genom att beskriva tre policynivåer; 1) styρνivå, vad Shohamy (2006) kallar "declared language policy", 2) attitydnivå, vad Bonacina-Pugh kallar "perceived language policy" och 3) praktiknivå, eller med Bonacina-Pugh "practiced language policy". Sålunda kan Bonacina-Pughs policynivåer här betraktas som innefattande såväl Ivanič s som Cummins modeller genom att de tre nivåerna inkluderar sammanhanget genom styρνivån, språkanvändning och händelser genom praktiknivån, samt språkval och status genom attitydnivån. Dessa teoretiska modeller synliggör de ömsesidiga relationerna mellan språk och makt, och hur faktorer på olika nivåer är inbäddade i varandra.

Språkpolicy som möjliggör eller begränsar identitetsutveckling

På styrnivån ger både grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) och den svenska språklagen (2009) stöd för användning av olika språk i undervisningen.

Språkpolicy som bara tillåter användning av svenska i skolan, förutom i undervisning i engelska och modersmål eller i samband med studiehandledning, riskerar att medverka till att elever som ännu inte behärskar svenska väl upplever sig som exkluderade. Språkliga normer som är outtalade kan exempelvis komma till uttryck genom att enbart svenska representeras i skrift, så som genom böcker och andra skrivna texter i klassrum och i skolbibliotek och genom anslag på väggar. När det språk som dominerar i hemmet inte representeras i skrift i skolan sänder det signaler till elever om att det språket inte tillskrivs värde i skolsammanhang. Yngre barn är särskilt mottagliga för den sortens implicita normer. Genom flerspråkiga praktiker och deras relation till språkpolicy i skolmiljön kan kunskap om och förståelse för spänningar av betydelse för lärande skapas.

Betydelsen av fokus på mönster för lärande/ickelärande när det gäller elever med varierade sociala och kulturella bakgrunder har betonats av bland annat Cummins, Hu, Markus & Montero (2015). De hävdar att inkludering av elevers varierade språkliga resurser i undervisningen är direkt kopplade till identitetskonstruktion och bekräftande av elevers mångfald av identiteter. De betonar betydelsen av att utveckla språkpolicy som inkluderar elevernas hela språkliga repertoar. På så sätt får de möjlighet att utveckla bilder av sig själva som kapabla och kompetenta, och vad Manyak (2004) kallar *identities of competence*. Utvecklandet av en officiell språkpolicy på skolnivå, synliggör attityder och värderingar som möjliggör positiv förändring och blir därmed ett sätt att ta vara på mångfalden som en resurs.

Forskning om flerspråkiga undervisningspraktiker

En enspråkig norm kan ofta vara implicit (Lainio, 1999) men blir synlig när språkliga normer i skolan innebär att endast det officiella språket accepteras, som när elever blir tillrättavisade med ”här talar vi svenska” när de använder andra språk. Forskning om flerspråkiga undervisningspraktiker visar att stöd för elevers flerspråkighet inte bara

gynnar utveckling av flera språk utan även gynnar kognitiv utveckling (Cummins, 2000; García 2009). Inkludering av flera språk i undervisningen gör den mer meningsfull för alla elever genom att den förbereder för ett flerspråkigt samhälle, och särskilt för elever i vars hem andra språk än svenska dominerar, som på så sätt får möjlighet att använda de grundläggande strategier för inläring som människor i alla tider har använt; att utgå från sina tidigare kunskaper och erfarenheter för sitt lärande (Velasco & García 2014). Dessutom gynnar flerspråkig undervisning utveckling av strategier för interaktion i flerspråkiga sammanhang, så som att växla mellan språk, språklig förhandling, översättning, förklaring, och språklig reparation. Sådan undervisning har också större förutsättningar att vara meningsfull, rättvis och att skapa förutsättningar för utveckling av tolerans (García 2009:6). Ett sätt att skapa medvetenhet bland lärare, föräldrar och skolledare om språkliga ideologier som annars tenderar att vara implicita är att utveckla språklig policy på lokal nivå så att språkliga normer och mönster för språkanvändning görs synliga.

Under senare år har forskning av elevers egen interaktion utanför sammanhang som styrs av lärare karakteriserat denna som *translanguaging* (García, 2009), på svenska *transspråkande* (Torpsten et al 2016), vilket innebär att olika språkliga resurser används utan tydliga gränser mellan språkliga varieteter som brukar betecknas som olika språk (Musk 2010, Jonsson 2014, Lindahl 2015, Paulsrud et al, 2017). Med *transspråkande* syftas såväl på komplexa språkpraktiker som på undervisningsmetoder där sådana inkluderas (García, 2009, Paulsrud et al, 2017). Exempelvis visar Hélot (2014) från undervisning där enligt officiella normer språk skulle behandlas strikt åtskilda, att både elever och vissa lärare utmanade denna norm genom parallell användning av olika språk som att översätta och hänvisa mellan språkliga varieteter för att jämföra olika språkliga företeelser. När *transspråkande* används som pedagogik skapas möjlighet att analysera hur elevers språkliga resurser värderas, inkluderas och inkorporeras (Blackledge & Creese, 2010). Detta utvidgar i sin tur vår förståelse av social mångfald och om undervisningspraktiker och villkor för lärande under rådande språkliga förändringsprocesser.

När enbart det dominerande språket accepteras i undervisningssammanhang riskerar såväl minoritetsspråk som dess talare att stiga

matiseras. Särskilt för yngre elever är det svårt att skilja mellan exkludering av vissa språk och exkludering av dess talare. Detta kan få allvarliga konsekvenser för självbild och för identitetsutveckling. I sammanhang där elever aktivt har stimulerats till att använda sina varierade språkliga resurser i den tidiga skriftspråksutvecklingen (se till exempel Möller-Daugaard & Laursen 2012, Pietikäinen & Pitkänen-Huhta 2013, Vesteraas Danbolt & Iversen Kulbrandstad 2013, Wedin & Wessman 2017) har man kunnat visa samband mellan stöd för flerspråkighet och aktörskap och även att detta vidgar elevers möjlighet till val av roller, som växling mellan roller som expert och novis. Möller-Daugaard och Laursen (2012) kunde visa att när förskolebarn fick stöd för sin flerspråkighet, tog de initiativ till att utvidga sitt språkliga utrymme samtidigt som de kunde ta plats som experter genom sin varierade språkliga kompetens. Genom användning av begreppet transspråkande (translanguaging) och genom dess roll för utbildning (García & Flores 2012) har dynamiska undervisningsformer utvecklats. På så sätt utvecklas interaktionsmönster i skolan som bygger vidare på de komplexa språkpraktiker elever ingår i utanför skolan och möjligheter skapas för elever att utveckla nödvändiga färdigheter för att navigera i komplexa, flerspråkiga sammanhang.

I Kanada utvecklades undervisningsformer som benämndes *Identity texts* (identitetstexter) genom samarbete mellan forskare och lärare (Schechter & Cummins 2003, Giampapa 2010, Cummins & Early 2011, Cummins et al. 2015). Genom inkludering av elevers olika språk i skrivande avsåg man att utveckla en flerspråkig norm som värderade elevers olika språkliga resurser. Arbete med identitetstexter riktade fokus mot bekräftelse av elevers varierade identiteter och samtidigt på sociala maktrelationer, med syfte att stimulera skriftspråksengagemang (Cummins 2007). Elever stimulerades till kreativt skrivande, som inkluderade lärar- och kamratrespons. På så sätt ville man skapa utrymme för elever att uttrycka, projicera och återskapa identiteter. Dessa litteracitetspraktiker skulle sålunda bekräfta elevers identiteter och därmed skapa ökat engagemang bland eleverna (Cummins et al 2015). Nyanlända elever erbjöds på så sätt möjlighet att delta i ordinarie klassrumspraktiker och samtidigt till att använda större del av sin kognitiva kapacitet.

De två- eller flerspråkiga böcker och andra texter som produceras genom detta arbete kan tillgängliggöras på olika sätt, genom bibliotek, digitalt eller genom utställningar i klassrummet. Vid mottagande av nyanlända elever kan dessa vara särskilt värdefulla genom att de ges tillgång till texter skrivna av elever som tidigare befunnit sig i liknande situation. I de projekt som detta kapitel bygger på var skrivande av identitetstexter en central del.

Identitetstexter utgår från ett normkritiskt teoretiskt ramverk där sociala maktrelationer och deras koppling till utbildningsstrukturer och interaktionsmönster ses som centrala för elevers varierade skolprestationer (Cummins, 2000). Inkludering av elevers varierade språkliga resurser genom identitetstexter skapar processer som möjliggör utmanande av förtryckande maktstrukturer (se exempelvis Sleeter 2011).

Metod och genomförande

I den studie som denna artikel bygger på blev det tydligt hur de olika policynivåerna är inbäddade i varandra. Medan aktionsforskningsprojektet hade en inriktning mot undervisningspraktiker hade de lokala utvecklingsprojekt som pågick parallellt snarare ett fokus på styρνivån, på att förändra språkpolicy, såväl formellt som informellt. De olika projekten påverkade således varandra, detta gäller exempelvis den språkverkstad som skapades för nyanlända elever (se även Wedin & Wessman 2017).

Aktionsforskningsprojektet hade en etnografisk inriktning med nära samarbete mellan forskaren, skollärdare och lärare. Vid studier av komplexa och flerskiktade fenomen, som praktiker och policy i relation till språk och lärande, erbjuder etnografiskt inspirerade metoder verktyg och perspektiv för att skapa förståelse (Zeichner 2001, Canagarajah 2006, Hornberger & Johnson 2007) och även för att skapa kunskap i processer av förändring där både forskare och lärare är aktiva deltagare (Vesteraas Danbolt & Iversen Kulbrandstad 2013).

Sälunda syftar aktionsforskning till att skapa utveckling och förändring av undervisningspraktiker och samtidigt till att medverka till lärares reflektion över och förståelse av den egna praktiken (Zuber-Skerritt 1996). I denna studie var grunden nära samarbete mellan forskaren och inblandade lärare som skulle präglas av ömsesidig respekt. Fyra typer av data skapades: 1) fältanteckningar från klassrums-

observationer (240 timmar), 2) audioinspelningar, 3) intervjuer med rektor, lärare och elever (tio lärarintervjuer och 14 fokusgruppintervjuer med elever), 4) artefakter (läromedel, elevtexter, digitalt material samt lokala policydokument). I detta kapitel har även undervisande lärares anteckningar använts när det gäller språkverkstaden (se Wedin & Vessman, 2017). Genom projektet har forskaren, deltagande lärare och skolledare kontinuerligt träffats för erfarenhetsutbyte, diskussion och reflektion samt för planering av kommande insatser. Rollfördelningen har bestått av att lärarna har planerat och genomfört undervisningen medan forskaren har initierat delprojekt samt samlat in, bearbetat och analyserat data.

På den aktuella skolan, Skogsskolan, har en majoritet av eleverna ett annat språk än svenska som används aktivt i hemmet, och under projekttiden började många nyanlända elever i skolan. Lärare och skolledning hade en utmanande situation, bland annat med brist på utbildad personal, och man arbetade med att hitta former för att integrera olika personalkategorier med varandra, som studiehandledare, lärare i svenska som andraspråk (sva) och modersmålslärare. De utvecklingsprojekt som pågick parallellt med aktionsforskningen kommer att beskrivas nedan (se även Wessman 2016, 2017).

Resultat

För att kunna analysera hur styrning genom språkpolicy, som ger utrymme för flerspråkiga praktiker i skolan, kan stödja elevers identitetsutveckling kommer här först det lokala utvecklingsarbetet med språkpolicy på styrnivå att beskrivas, med utgångspunkt i det pågående utvecklingsarbetet som främst inriktades på förändring av språknormer. Därefter kommer undervisningspraktiker från två av de delprojekt som genomfördes inom aktionsforskningen samt från språkverkstaden att analyseras. Slutligen kommer elevers möjlighet till identitetsutveckling att diskuteras i relation till språkpolicy och undervisningspraktiker.

Lokal skolpolicy

I den aktuella kommunen hade man redan i början av 2000-talet genomfört en utbildningssatsning så att samtliga lärare vid denna och ytterligare en skola i kommunen erbjöds att läsa sva motsvarande

30 hp. Med början 2010 initierades ett antal utbildnings- och utvecklingsåtgärder av sva-lärare och rektor på skolan, med bland annat bokcirkel för gemensam läsning av litteratur om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, och forskningscirkel om mottagande av nyanlända elever. Man avskaffade de förberedelseklasser som fanns för nyanlända elever och utarbetade gemensamt vid arbetslagsmöten en officiell plan undervisningen i sva. Här kan det vara värt att nämna att rektor genomdrev att inte bara klasslärare utan även fritidspedagog, modersmåls lärare och studiehandledare deltog i de olika satsningarna samt att all personal inklusive matsalspersonal och vaktmästare deltog i den inledande bokcirkeln.

Några lärare initierade och fick medel för lärarutbyten med skolor i Kanada och Storbritannien, vilka innebar att sex resor med sammanlagt 32 lärare genomfördes och även att lärare och forskare från Kanada besökte skolan. Genom detta utvecklades olika undervisningsformer för undervisningen med flerspråkiga elever.

Diskussionerna resulterade i att man beslöt att överge den tidigare normen att endast svenska skulle användas på skolan och att övergå till en flerspråkig norm. Denna formaliserades genom skriftliga dokument, bland annat skapades en internationell handlingsplan, en handlingsplan för mottagande av nyanlända elever med annat modersmål än svenska, riktlinjer för studiehandledning, samt ett policydokument för nyanlända elevers lärande. Man införde aktiviteter som månadens språk där alla, elever, lärare, skolledare och övrig personal, lärde sig några ord och uttryck på det aktuella språket. Som förberedelse för mottagande av nyanlända elever från Syrien valdes exempelvis arabiska som månadens språk. Elevernas olika språk synliggjordes också i korridorer på olika sätt. Lärare implementerade flerspråkighetspolicyn på olika sätt i sina klassrum, exempelvis genom att referera till olika språk i arbetet i olika ämnen.

Ett exempel på hur den flerspråkiga normen kunde ta sig uttryck utgörs av en observation från år 6. Under en matematiklektion med självständigt arbete observerades att en elev räknade högt och räknade genom att gestikulera i luften. När eleven tillfrågades om vilket språk hon på svarade hon att det var turkiska eftersom det var det språk hon hade använt tidigare i skolan, medan man i hennes hem använde kurdiska. Detta skedde utan att vare sig läraren eller klasskamraterna

reagerade vilket kan ses som ett exempel på att det betraktades som normalt att räkna högt på annat språk i klassrummet.

Utifrån denna beskrivning kan man förstå att den språkpolicy som tidigare varit informell här synliggjordes, diskuterades och formaliserades. Här genomdrev rektor och sva-lärare förändring mot en flerspråkig norm med hjälp av styrdokument, litteratur och lärarutbildare. På så sätt kan man säga att detta var ett medvetet styrd förändringsarbete, som förankrades genom processer av kunskapsutveckling och arbetslagsdiskussioner. Även om man bör vara medveten om att skapandet av en officiell policy på styrnivån inte utesluter att andra normer kan existera parallellt på praktikinivån, kan det vara relevant att hänvisa till denna process utifrån de tre slag av normer som Ruiz (1984) beskriver, genom att flerspråkighet först betraktades som ett problem där enbart svenska accepterades, för att sedan betraktas som rättighet genom att flera språk accepterades, till att alla språkliga färdigheter betraktas som resurs genom att de används i undervisningen.

Utvecklande av flerspråkiga praktiker i år fyra och fem

Lärarna i år fyra ville stimulera eleverna att reflektera över sina varierade språkliga färdigheter. Man började med samtal och övningar som syftade till att göra dem medvetna om sina språkliga färdigheter. I samband med detta intervjuades eleverna om sina språk. I dessa intervjuer uttrycktes attityder och erfarenheter i relation till språk och ursprung som utmanar vad som ofta betraktas som "modersmål" och "hemland". Av de barn som betraktades ha somaliskt ursprung hade många aldrig varit i Somalia. De hade däremot bott på andra håll, som i Etiopien, Kenya, och Italien, och hade nu släktingar i länder som Kanada, Danmark och Norge. När eleverna beskrev sina språkanvändning, blev det tydligt att de genom sina olika språkliga resurser navigerar i olika flerspråkiga kontexter, bland föräldrar, anhöriga, grannar och kamrater. Detta gällde även elever i vars hem svenska dominerar, och som ofta brukar benämnas som "enspråkiga" eller "svenskspråkiga". Medier som film, musik och dataspel nämndes som exempel på flerspråkiga sammanhang.

Lärarna instruerade eleverna att skriva flerspråkiga texter i form av återberättande av sagor. Dessa presenterades i form av identitetstexter som lästes upp inför klassen. Vid den avslutande uppläsningen ska-

pades möjligheter till omförhandling av roller som expert och novis i klassrummet genom att elever genom sin språkbehärskning fick agera tolk när läraren och vissa klasskamrater inte förstod. Ett exempel var när en nyanländ elev som bara hade skrivit sin text på somaliska just hade läst upp den inför klassen. Då ställde sig en av kamraterna spontant upp och återberättade sagan för läraren och övriga klasskamrater. Vid uppläsningen hade de somalisktalande eleverna skrattat och detta förklarade nu eleven genom att förtydliga det som hade uppfattats som lustigt. På så sätt skapades utökade möjligheter till aktörskap och det språkliga utrymmet utvidgade, på liknande sätt som i den studie som genomfördes av Møller-Daugaard & Laursen (2012).

I år fem ville lärarna stärka elevernas identitetsutveckling genom att arbeta med elevernas egen, personliga livshistoria. Arbetet inleddes med övningar där eleverna skrev om drag som karaktäriserade dem själva och skapade sina personliga släktträd. Därefter skrev de texter om sig själva som samlades till en bok för varje klass som lästes högt för klassen och på ett föräldramöte.

En av eleverna, Almas som nyligen kommit till Sverige från Syrien, skrev sin text "Hur jag kom hit" på arabiska. Med hjälp av studiehandledaren översatte hon texten till svenska. I texten berättar hon om hur hon med sin familj hade tvingats fly från Syrien till Turkiet. Hennes pappa hade rest före till Sverige medan övriga familjen hade fått vänta i två år i innan de kunde följa efter. Av texten framgår det stora värde hennes släktingar har för henne, genom att hon nämner familjemedlemmar genom hela texten, som avslutas med:

När vi var framme i Stockholm väntade min pappa och mina två morbröder på oss. Vi fick det två fantastiska mottagandet. Vi åkte vidare till (x-stad) där min pappa och mina släktingar bodde. Min morbrors fru hade lagat flera fantastiska maträtter och vi alla satt runt maten och var glada.

Vid uppläsningen på föräldramötet läste hon den arabiska versionen medan läraren läste den svenska. På så sätt fick Almas möjlighet att inte bara visa sig själv som en kompetent, arabisktalande och -skrivande flicka som håller på att lära sig svenska, utan även att berätta om sin bakgrund och att uttrycka sig själv om delar av livet av stor betydelse för hennes nuvarande liv i Sverige. Arbetet blev dessutom

ett tillfälle att öva svenska på en åldersadekvat nivå när hon översatte sin arabiska text.

Skrivandet av dessa texter stimulerade eleverna att uttrycka olika slags identiteter, såväl sådana som man ville framstå som, som sådana som man ville uppnå. De uttryckte tankar om hur de ville framstå i relation till andra, så som familjemedlemmar, lärare och kamrater. Genom detta arbete erbjöds eleverna möjlighet att uttrycka och konstruera olika slags identiteter relaterade till språk, etnicitet och social status, och även i relation till andra inom och utanför skolan.

Flerspråkiga praktiker i språkverkstaden

Genom det lokala utvecklingsarbetet hade man skapat en språkverkstad för att erbjuda nyanlända elever stöd av studiehandledare som behärskade elevernas olika språk och av lärare i sva. Enskilda elever tillbringade sin skoldag delvis i ordinarie klass och delvis i språkverkstaden. I språkverkstaden uppmuntrades eleverna att använda och utveckla sina olika språkliga resurser. Här ska två aktiviteter i språkverkstaden belysas, arbete med flerspråkiga identitetstexter och arbete med olika språkliga genrer (för utförligare beskrivning av arbetet i språkverkstaden se Wessman 2016, 2017, Wedin & Wessman 2017).

Även för de nyanlända eleverna i år sex innebar arbetet med identitetstexter att de kunde använda sina tidigare språkliga färdigheter i sin utveckling av svenska och sålunda skapades möjlighet för dem att framstå som kompetenta och genom sin kompetens i olika språk även att ibland anta expertroll. Med tanke på att några av dessa elever inte tidigare haft möjlighet att gå i skola och att lära sig läsa och skriva blir just detta särskilt betydelsefullt.

Under hela arbetet med identitetstexter, från att det presenterades genom PowerPoint, användes elevernas olika språk såväl i tal som i skrift. Några av eleverna blev oroliga när de insåg att arbetet gick ut på att skriva, men genom stöttning i processen som började med att berätta muntligt på valfritt språk följt av att skriva på sitt starkaste språk parallellt med svenska, och med stöttning av studiehandledare och lärare skapade alla elever sina flerspråkiga, illustrerade böcker. Översättningsverktyg användes och talsyntes var särskilt värdefullt för de elever som tidigare haft begränsad möjlighet att använda skriftspråket. De färdiga böckerna lästes först upp i den lilla gruppen i språkverk-

staden, därefter inför rektor och sedan med stöd av studiehandledare inför ordinarie klass. Flera elever tog hjälp av sina föräldrar för att öva högläsandet hemma. Hela detta arbete resulterade i en ökad tilltro till den egna språkliga förmågan, särskilt för de elever som inledningsvis hade visat oro inför uppgiften, och samtidigt blev dessa texter en brygga över till den ordinarie klassen.

Det tidigare utvecklingsarbetet med språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt hade resulterat i ett systematiskt arbete med olika texttyper. När man en termin beslöt sig för att fokusera på instruerande genre över hela skolan, var detta också något man arbetade med i språkverkstaden för att stödja de nyanlända eleverna. Genom hela arbetsprocessen var transspråkande en medveten strategi. Arbetet inleddes med flerspråkig presentation och genomfördes i olika steg där det första var att montera några lampor utifrån en monteringsanvisning, och det andra att läsa och förstå spelregler för kortspelet *Finns i sjön*. För det tredje steget, att följa och skriva recept, använde man en YouTube-film som visade hur man bakar *kac kac*, en sorts somaliska munkar. Filmen gav instruktioner på somaliska, engelska och arabiska så att alla elever kunde förstå. När filmen med bilder över Mogadishus Olympiastadium utbröt jubel bland de somaliska eleverna.

Därefter läste man recept i kokböckerna varefter eleverna skrev egna recept på sina starkaste språk. Många elever tog sina föräldrar till hjälp för att sedan översätta till svenska i skolan. Genom stegvisa instruktioner, stöttning av föräldrar, studiehandledare och lärare och genom diskussion om instruerande texters form kunde alla elever konstruera en fungerande instruerande text, några på sitt starkaste språk och några även på svenska.

Med dessa två exempel visas hur eleverna, genom att de erbjöds att använda tidigare språk kunde utveckla såväl svenska som ämneskunskaper och samtidigt fick möjlighet att framstå som kompetenta elever. Särskilt för de elever som inte tidigare hade haft möjlighet att lära sig läsa och skriva framstår det som synnerligen värdefullt att de behandlades som de 13-åriga elever som de var. Genom att undervisningen byggde på tidigare kunskaper och erfarenheter, såväl språkligt som kunskapsmässigt, och genom samarbetet mellan sva-lärare, studiehandledare och klasslärare fick de även stöd vad gäller arbetet i sina ordinarie klasser.

Diskussion

Aktionsforskning av det slag som genomfördes här, i en miljö som erbjuder stora utmaningar för såväl lärare som elever, och där redan utvecklingsprojekt sedan tidigare pågår, innebär utmaningar även för forskaren, men kan samtidigt visa sig ha oanad potential. Här var forskningsprojektets syfte att utveckla praktiken men tack vare de pågående insatserna kunde detta relateras till policyarbetet på styrnivå. På så sätt kunde relationer mellan policy och praktik synliggöras på sätt som annars inte hade varit möjligt.

Genom att analysera hur flerspråkighetspolicy ger utrymme för flerspråkiga undervisningspraktiker blir det möjligt att se vilka möjligheter till identitetsutveckling som erbjuds. En analys på olika nivåer enligt Bonacina-Pugh (2012), visar att insatser på styrnivån i detta fall resulterade i förändringar såväl på praktik- som attitydnivå. Här utformade rektor och några lärare formella dokument på skolnivå som uttrycker policyförändring, genom en process där samtal och diskussioner som inkluderade hela personalgruppen var centrala och där man tog hjälp av litteratur, styrdokument och lärarutbildare för kompetensutveckling. Den process som det gemensamma, styrda, skapandet av formella policydokument på skolnivå utgjorde, i kombination med kompetensutveckling av olika personalgrupper, framstår här som en kraftfull faktor för de förändringar på praktik- och attitydnivå som kan urskiljas. Förändring av språkliga attityder i form av normer för vilka språk som får användas i klassrummet blev synliga i exemplet med den elev som använde tidigare skolspråk för sin huvudräkning i klassrummet. Inkluderingen av personalgrupper som vaktmästare och skolmåltidspersonal i utvecklingsarbetet kan även tänkas ha påverkat skolpraktiker utanför klassrummet som inte studerats här men som utgör väsentliga delar av elevernas skolgång. Dessa kan antas ha stor betydelse för sociala aspekter av skolgången, inte minst vad gäller identitetsfrågor.

Att eleverna genom detta arbete fick utökat utrymme för att hävda identiteter som kompetenta (Cummins 2000, Manyak 2004) blev särskilt tydligt vid de tillfällen när deras varierade språkliga kompetens synliggjordes och de därmed kunde framstå som experter, samtidigt som lärarna fick tillfälle att anta rollen som den som vill lära sig. På så sätt synliggjordes mångfalden, inte bara vad gäller språk utan

även vad gäller sociala och kognitiva aspekter. Genom att elevernas diversifierade språkliga kunskaper inkluderades, utvidgades deras möjligheter till identitetsuttryck. Detta exemplifieras bland annat av den nyanlända elev som kunde synliggöra sin arabiskspråkiga kompetens, och även av de nyanlända elever som genom språkverkstaden fick stöd att synliggöra sin kunskap och sina erfarenheter, när de läste upp sina texter för klassen, för rektor och för föräldrar, och därmed kunde framstå som kompetenta elever med varierade ursprung och språkliga färdigheter. Detta framstår som särskilt värdefullt med tanke på att flera av dem inte tidigare hade gått i skola och inte hade kunnat läsa och skriva när de kom till skolan.

Det flerspråkiga skrivandet gav även alla elever, inklusive de som var födda i Sverige, möjlighet att utveckla sin svenska skrivförmåga i relation till sina andra språkliga resurser, samtidigt som det erbjöd tillfällen att öva värdefulla färdigheter för interaktion i ett flerspråkigt samhälle.

Förändringar av det slag som genomfördes här, med inkluderande av elevernas olika språk, är snarare av ideologisk karaktär än en fråga om resurser (se exempelvis Cummins, 2017), även om resurser i form av lärarutbyte med skolor i andra länder i detta fall var av stort värde. Det står också klart att initiativ och styrning från rektor och sva-lärare hade stor betydelse för utfallet, både vad gäller kompetensutveckling i frågor som rör flerspråkiga elevers villkor för lärande och vad gäller omfattningen av diskussioner i hela personalgruppen.

När det gäller frågor av betydelse för elevers identitetsutveckling, som vem man kan vara och vem man kan bli, framstår de här som avhängiga den lokala skolans språkpolicy. Vad gäller frågor om aktörskap och röst, som vem som kommer till tals, vem som blir lyssnad till och vilken slags kompetens som synliggörs och värderas, framstår vikten av lokalt arbete med språkpolicy utifrån dessa projekt, samtidigt som betydelsen av att policy utvecklas genom diskussion där olika personalkategorier får komma till tals har synliggjorts.

Tack

Ett varmt tack riktas till deltagande lärare, elever och övrig personal, inklusive ledare på skol- och kommunal nivå som möjliggjort detta utvecklingsarbete. Särskilt tack riktas till Anneli Wessman, Anita Isaksson, Kenth Carlsson, Ulrika Nilsson och Maria Nyhlén.

Referenser

- Allard, Karin & Wedin, Åsa (2017). "Translanguaging as a necessary resource for communication - The case of education for immigrant persons who are deaf or hard of hearing". I: Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglarka & Wedin, Åsa (Eds.) *New Perspectives on Translanguaging and Education*. London: Multilingual Matters. S. 90-107.
- Blackledge, Adrian & Creese, Angela (2010). "Translanguaging in the bilingual classroom - A pedagogy for learning and teaching?" *The Modern Language Journal*, vol. 94, nr. 1, s. 103-115.
- Bonacina-Pugh, Florence (2012). "Researching 'practiced language policies' - insights from conversation analysis". *Language Policy*, vol. 11, nr. 3, s. 213-234. DOI: 10.1007/s10993-012-9243-x
- Canagarajah, A. Suresh (2006). "Ethnographic methods in language policy". I: Ricento, T. (Ed.) *An Introduction to Language Policy - Theory and Method*. Maiden, MA: Blackwell. S. 153-169.
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy - Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, Jim (2001). *Negotiating Identities - Education for Empowerment in a Diverse Society*. (2nd ed.). Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim (2005). "A proposal for action - Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom". *The Modern Language Journal*, vol. 89, nr. 4, s. 585-592 Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3588628>
- Cummins, Jim (2007). *Promoting literacy in multilingual contexts*. Ontario: The Literacy and Numeracy Secretariat.
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever - effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & kultur.
- Cummins, Jim, Hu, Shirley, Markus, Paula, Montero, Kristina (2015). "Identity texts and academic achievement - Connecting the dots in multilingual school contexts". *TESOL Quarterly*, vol. 49, nr. 3, s. 555-581. DOI: 10.1002/tesq.241
- Cummins, Jim & Early, Margaret (Eds.) (2011). *Identity Texts - The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke on Trent & Sterling USA: Trentham Books.
- Fairclough, Norman (1989/2001). *Language and Power*. London: Longman.

- García, Ofélia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century - A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell.
- García, Ofélia & Flores, Nelson (2012). "Multilingual pedagogies". I: Martin-Jones, Marilyn, Blackledge, Adrian & Creese, Angela (Eds.) *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge. S. 232-246.
- Gee, James P. (2000). "Identity as an analytic lens for research in education". *Review of Research in Education*, nr. 5, s. 99-125.
- Giampapa, Frances (2010). "Multiliteracies, pedagogy and identities - Teacher and student voices from a Toronto elementary school". *Canadian Journal of Education*, vol. 33, nr. 2, s. 407-431.
- Halliday, Michael A.K. (1993). "Towards a language-based theory of learning". *Linguistics and Education*, nr. 5. s. 93-116.
- Hélot, Christine (2014) "Rethinking bilingual pedagogy in Alsace - Translingual writers and translanguaging". I: Blackledge, Adrian and Creese, Angela (Eds.) *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Dordrecht: Springer. S.217-238.
- Hornberger, Nancy. & Johnson, David C. (2007). "Slicing the onion ethnographically - Layers and spaces in multilingual language education policy and practice". *TESOL Quarterly*, vol. 41, nr. 3, s. 509-532.
- Ivanič, Roz 1998 *Writing and Identity - The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ivanič, Roz (2004). "Discourses of writing and learning to write". *Language and Education*, vol. 18, nr. 3, s. 220-245. DOI: 10.1080/09500780408666877
- Jonsson, Carla (2014). "Doing ethnography in multilingual schools - Shifting research positioning in response to dialogic methods". I: Gardner, S. & Martin-Jones, M. (Eds.) *Multilingualism, Discourse and Ethnography*. New York: Routledge. S. 256-268.
- Lainio, Jarmo (1999). "Språk, genetik och geografi - om kontinuitetsproblematiken och debatten om finska som minoritetsspråk". I: Hyltenstam, Kenneth (red.) *Sveriges sju inhemska språk - ett minoritetsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur. S. 138-204.
- Lindahl, Camilla (2015). *Tecken av betydelse - en studie av dialog i ett multimodalt teckenspråkigt tvåspråkigt NO-klassrum*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

- Manyak, Patrick C. (2004). "What did he say?" -Translation in a primary-grade English immersion class". *Multicultural Perspectives*, vol. 137, nr. 2, s. 12-18. Doi: 10.1207/S15327892mcp0601_3
- McLaughlin, Kenneth (2012). *Surviving Identity - Vulnerability and the Psychology of Recognition*. New York: Routledge.
- Mål i mun: Förslag till handlingsprogram för svenska språket*. (2002) Kommittén för svenska språket. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Musk, Nigel (2010). "Code-switching and code-mixing in Welsh bilinguals' talk - Confirming or refuting the maintenance of language boundaries?" *Language, Culture and Curriculum*, vol. 23, nr. 3, s. 179-197.
- Møller-Daugaard, Line & Laursen, Helle-Pia (2012). "Multilingual classrooms as sites of negotiations of language and literacy". I: Pitkänen-Huhta, Anne & Holm, Lars (Eds.), *Literacy Practices in Transition - Perspectives from the Nordic Countries*. Bristol: Multilingual Matters. S. 108-118.
- Pennycook, Alistair (2001). "Critical applied linguistics - A critical introduction". Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.
- Pietikäinen, Sari & Pitkänen-Huhta, Anne (2013). "Multimodal literacy practices in the indigenous Sámi classroom - Children navigating in a complex multilingual setting". *Journal of Language, Identity & Education*, vol. 12, nr. 4, s. 230-247.
- Ricento, Thomas & Hornberger, Nancy(1996). "Unpeeling the onion - Language planning and policy and the ELT professional". *TESOL Quarterly*, vol. 30, nr. 3, s. 401-427.
- Ruiz, Richardo (1984). "Orientations in language planning". *NABE Journal*, vol. 8, ss. 13-54.
- Schechter, Sandra & Cummins, Jim (Eds.) (2003). *Multilingual Education in Practice Using Diversity as a Resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- SFS 1994:1194. Grundskoleförordningen. https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Grundskoleforordning-1994119_sfs-1994-1194/ (Hämtad 2017-03-12)
- Språklag* (2009:600) Svensk författningssamling. http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600 (Hämtad 2017-03-12)
- Shohamy, Elana (2006). *Language Policy - Hidden Agendas and New Approaches*. New York: Routledge.

- Sleeter, Christine. E. (2011). *The Academic and Social Value of ethnic Studies: A Research Review*. Washington, DC: The National Educational Association.
- Spolsky, Bernard (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University press
- Wedin, Åsa & Wessman, Anneli (2017). "Flerspråkighet som policy och praktik i skolan - möjligheter för identitetsutveckling och inkludering". *International Electronic Journal of Elementary Education*.
- Velasco, Patricia & García, Ofélia (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal*, nr. 37, s. 6–23.
- Wessman, Anneli (2016). *Att arbeta med flera språk med nyanlända elever*. Uppsats, Höskolan Dalarna.
- Wessman, Anneli (2017). "Att arbeta med nyanlända på flera språk". I: Wedin, Åsa (red.) *Språklig mångfald i klassrummet*. Stockholm: Lärarförlaget. S. 111-136.
- Vesteraas Danbolt, Anne M. & Iversen Kulbrandstad, Lise (2013). "Sel (säl) är kaka på spanska" arbete med litteracitet och flerspråkighet i norska klassrum". I: Hedman, Christina & Wedin, Åsa (red.) *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur. S. 16-44.
- Zeichner, Ken (2001). "Educational action research". I: Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.) *Handbook of Action Research Participative Inquiry and Practice*. London: Sage. S. 273–283.
- Zuber-Skerritt, Ortrun (1996). "Emancipatory action research for organizational change and management development". I: Zuber-Skerritt, Ortrun (Eds.) *New Directions in Action Research*. London: Falmer Press. S. 83–95.

Författarpresentation

Åsa Wedin är professor i pedagogiskt arbete (svenska som andraspråk) vid Höskolan Dalarna. Hennes forskningsintresse rör främst flerspråkighet och literacy, exempelvis studier av kommunikationsmönster i klassrum där en stor andel av eleverna har svenska som sitt andraspråk.

"Antikens Grekland var ganska länge sedan."¹

En studie av utbildningsradions program om antiken under perioden 1960-2010

Stina-Karin Skillermark

Den här artikelns syfte är att beskriva och diskutera hur den litterära epoken antiken framträder och förmedlas i utbildningsradions program. Det bakomliggande intresset är att undersöka om och hur ett traditionellt ämnesinnehåll som litteraturhistoria transformeras i en ny mediekontext. Artikeln baseras på en studie av fyra program om antiken producerade av utbildningsradion² under perioden 1960 till 2010.

Undersökningen tar sin utgångspunkt i en tidigare artikel (Skillermark 2016) i vilken två utbildningsprogram om antiken från 1998 respektive 2010 analyseras och jämförs. Programmen undersöktes i den nämnda studien ur ett narratologiskt perspektiv där olika aspekter såsom innehåll, struktur, berättande, historiesyn och publiktilltal granskades. Sammanfattningsvis framgår av den tidigare undersökningen att de två programmen uppvisar två olika förhållningssätt till traditionen; programmet från 1998 förmedlar en tradition och ett kulturarv.

1 Citat från *Hej litteraturen! Antiken* (15:55).

2 Under den period som undersökningen avser har program för skolan producerats av Skolradion, TRU (Television och Radio i undervisningen) samt UR (Utbildningsradion). För enkelhetens skull och eftersom produktionsbakgrunden inte beaktas i följande analys benämns alla program utbildningsprogram eller utbildningsradions program. (Se Lindell 1999.)

Programmet från 2010 förmedlar visserligen en tradition, men både ifrågasätter den och förklarar sin samtid med hjälp av den.

Föreliggande artikel utvecklar den tidigare studien genom att lyfta fram andra perspektiv och analyser samt utgår från program från en längre tidsperiod. Artikelns centrala frågeställningar lyder: Vad för slags kunskap om antiken förmedlas i programmen och hur presenteras den? samt Hur förväntas mottagaren förhålla sig till den litterära epoken antiken? De aspekter som konkret undersöks i artikeln är programmets innehåll och syfte (vad?), deras olika framställningsformer, didaktiska val och utgångspunkter (hur?) samt motiveringar till varför antiken ska studeras. Detta i sin tur leder vidare till en beskrivning av innehåll och form utifrån en tänkt mottagare, synen på kunskap samt traditionens roll i samhället.

Teoretisk bakgrund

Utgångspunkten för studien är att litteraturhistoria och i det här fallet förmedlingen av en litterär epok betraktas som en möjlig representation av historiska skeenden och tolkningar av tillhörande litteratur (Perkins 1992:14). Överfört till utbildningsprogrammen innebär en sådan ståndpunkt att de som arbetar med programmen skapar en representation genom att bland annat välja innehåll, berättarperspektiv, struktur och berättare (White 1987: 1975). Därutöver har även utbildningsprogrammen ett didaktiskt syfte. Det betyder att det finns tankar både medvetet och omedvetet om mottagaren inbyggda i ett program om en litterär epok avsett för skolan.

Chatman (1978) har i en modell lyft fram begreppen implied audience, tänkt publik respektive real audience, verklig publik. Hans modell (ibid.) åskådliggör hur ett verks tänkta mottagare respektive tänkta författare är åtskilda den verkliga publiken respektive verkliga författaren. Det som finns inskrivet i verket om den tänkta publiken behöver inte överensstämja med den verkliga publiken. Andra teoretiker som Eco (1979) har också formulerat tankar om hur en tänkt läsare/mottagare framträder inom ett verk och kallar denne modellläsare. Ecos tankar kan komplettera och utvidga diskussionen om den tänkta mottagaren i Chatmans modell (1978). Eco menar att författaren måste förutse sin modellläsare och hoppas på modellläsarens existens. Samtidigt måste texten skrivas på ett sådant sätt att denna modellläsare framträder.

Modellläsaren eller den tänkta mottagarens existens och förväntade egenskaper kan även betraktas utifrån och knytas till de tre premisser för litteraturhistorieskrivande som Kittang beskriver (1983: 67-109). Kittang anser att litteraturhistorieskrivaren veterligen eller oveterligen förhåller sig till den vetenskapliga praktiken, genrens krav samt ideologiska och sociologiska villkor. Det skulle betyda att synen på den tradition och den kunskap som ska förmedlas påverkas av och anpassas till de villkor som gäller i dess samtida samhälle. Innehållet utformas med utgångspunkt i den aktuella tidens vetenskapliga syn på den epok som avses. Hur den litterära traditionen förmedlas påverkas i sin tur av litteraturhistoriegenrens utmärkande drag vid skrivtillfället samt samhällets kunskapssyn och åsikt om skolans och den litterära traditionens syfte och uppdrag.

Begreppen kunskap och kunskapssyn är komplexa och många gånger svåra att definiera. Som Ammert (2013: 11-13) skriver är synen på kunskap föränderlig över tid. Förhållningssättet till kunskap har i skolan under en längre tid präglats av en motsättning mellan förmedlad kunskap och progressiv kunskap (Gustavsson, 2002: 27-30), där det förstnämnda koncentrerar sig på att förmedla kunskap och det andra på att väcka elevens eget lärande genom att lägga vikt vid att skapa motivation och intresse hos eleven ifråga. Det som menas med kunskap och kunskapssyn i föreliggande artikel är vad som den tänkta mottagaren förväntas lära sig, hur den tänkta mottagaren förmodas förhålla sig till den samma samt vilken kunskap som premieras – den förmedlande eller den som vill väcka elevens eget lärande.

Som tidigare nämnts är precis som kunskapssynen även traditionens innehåll och människans förhållande till traditionen ombytlig. Thompson (2001: 225-257) har intresserat sig för traditionens roll i ett samhälle och han fastslår att traditionen inte kan förbli konstant och auktoritär när människan har tillgång till andra sanningar än de som förmedlas inom ett samhälle eller en by. Traditionen är i ett globaliserat och digitaliserat samhälle inte längre självklar för sin egen skull utan måste upplevas som angelägen och viktig för den som möter den (ibid.). Följaktligen måste även en tradition som berör litteraturhistoria och litterär kanon hantera och förhålla sig till denna situation.

Material

I undersökningen ingår fyra utbildningsprogram för gymnasiet som handlar om den litterära epoken antiken. Dessa fyra program är de program som har hittats om den litterära epoken antiken i utbildningsradions programkataloger under perioden 1960 till 2010³. Undersökningen har valt att utgå från 1960 och framåt då det är från den tiden som utbildningsradion i större utsträckning börjar skapa program för den svenska skolan (Martinsson 2004: 28-32).

I undersökningen (se tabell 1) ingår radioprogrammet *Homeros Grekland* (1960) och tv-programmen *Antiken* (1968), *Det grekiska dramat* (1998) samt *Hej litteraturen! Antiken* (2010). I tabellen (tabell 1) syns även de programledare som har till sin uppgift att föra programmet vidare. Programledarna är i kronologisk ordning professor Albert Wifstrand (*Homeros Grekland*), en kvinnlig och manlig voice-over (*Antiken*), läraren och läromedelsförfattaren Ulf Jansson (*Det grekiska dramat*) respektive radiokrönikören Rebecca Vinterbarn Elg (*Hej litteraturen! Antiken*). När det gäller programmet *Antiken* från 1968 har undersökningen gjorts utifrån ett råmaterial då något annat inte finns att tillgå för tillfället, vilket naturligtvis påverkar analysmöjligheterna. Bland annat saknas vissa delar i programmet såsom övergångar mellan avsnitt, berättande delar och en avslutning. Detta gör det svårt att med fullständig säkerhet uttala sig om vem som exempelvis är programmets programledare. Programmets längd är troligtvis också en konsekvens av att programmet inte är färdigställt. Som synes av tabellen (tabell 1) är programmet i förhållande till övriga betydligt kortare.

3 Det finns även program som består av antika litterära verk i form av radioteater och teaterinspelningar. Dessa har ej beaktats då de enbart förmedlar de litterära texterna och ingen berättelse om epoken antiken. Dessutom finns radioprogrammet *Skandera eller recitera? Om latinsk versläsning* från 1961. Programmets manus finns att tillgå, men programmet behandlas inte i denna artikel då det hittills har varit svårt att bedöma programmets innehåll enbart utifrån dess manus.

Tabell 1: Översikt över programmens produktionsår, medium, längd samt programledare.

Program	År	Medium	Programlängd	Programledare
Homeros Grekland	1960	radio	21.26	Albert Wifstrand
Antiken	1968	tv	15:00	Två voice-over
Det grekiska dramat	1998	tv	26:02	Ulf Jansson
Hej litteraturen! Antiken	2010	tv	27:55	Rebecca Vinterbarn Elg

Metod

Den metod som används är en så kallad modelläsning. Metoden modelläsning innebär att analysen avser att undersöka ett verks inneboende egenskaper och vad dessa säger om den tänkta mottagaren (Chatman 1978) eller modelläsaren (Eco 1979). I detta fall menas med modelläsning att programmens berättelser och visuella element anses peka mot en viss läsning och en viss analys, men det betyder för den skull inte att den läsning och analys som presenteras är den enda möjliga (Se exempelvis Björkvall 2009: 25-26, 146-147). Det som beskrivs i föreliggande artikel är alltså en möjlig läsning och tolkning. På grund av artikelns begränsade format presenteras programmens förmedling av den litterära epoken antiken och kunskapssyn utgående från en beskrivning och analys av programmens innehåll, syften och förhållningssätt samt programmens framställningsformer. För att få en helhetsbild av programmen krävs fler aspekter än vad som är möjligt att beakta i föreliggande artikel.

De citat som förekommer i resultatdelen har transkriberats enligt Linells principer (Linell 1994) till normaliserat skriftspråk. Exempelvis följer citaten skriftspråkets stavning och interpunktion. Linell kallar denna slags transkription för "en utförlig dokumentation av vad som sagts" (1994:13).

Gemensamt stoff med skilda syften

Gemensamt för alla fyra programmen är att den litterära epoken antiken begränsas till det som skedde och skrevs i antikens Grekland. De fyra programmen baseras på och gör sitt urval från en stabil och standardiserad kanon gällande den grekiska antikens litteratur. Det urval som skett i programmen tyder på, som Thavenius (1995:130) skulle

ha kallat det, en slags normalisering av en mångfacetterad och heterogen litteratur. Däremot resulterar programmens skilda syften och framställningsformer i att de var för sig och på olika sätt speglar den litterära epoken antiken och dess litterära texter. Det som också skiljer programmen åt är hur de förhåller sig till den kunskap som förmedlas.

Radioprogrammet *Homeros Grekland* (1960) vars syfte framgår av titeln beskriver det antika Grekland och de litterära verken *Iliaden* och *Odyssén* genom exempel från de två kända eposen. De litterära uppläsningarna som omges av kommentarer och tolkningar förmedlar dels kunskaper om den grekiska kulturen, dels kännedom om välbekanta scener ur de homeriska verken. Här sätts litteraturen i centrum och uppläsningarna tar mer än hälften av programtiden i anspråk. Dessa kommenteras sedan såtillvida att mottagaren både får kunskaper om de litterära citaten och verken men också om den grekiska kulturen, exempelvis skaldens roll (07:27).

Tv-programmet *Antikens* (1968) syfte är att beskriva dramats utveckling och det antika dramat. Programmet ingår i en serie av program som ska belysa dramats utveckling och historia. Fokus läggs på kulturhistoriska aspekter såsom Dionysosdyrkan (02:05), de tidiga religionernas berusningsinslag (02:58), teaterns utformning (06:14) samt debattens betydelse i det antika Grekland (13:00). I programmet nuvarande skick, det vill säga ett råmaterial, lyser litteraturen med sin frånvaro. Däremot ges den utrymme i det medföljande elevhäftet (Sveriges radio, 1968: 2-11), där också det romerska dramat tillägnas ett kort avsnitt (1968: 10-11).

Det grekiska dramat (1998) utgår från ett likartat syfte som programmet *Antiken*, men utvecklar och fördjupar temat ytterligare med framförallt kulturhistoriska aspekter, bilder från grekiska antika miljöer och exempel ur kända dramer. Bland annat visas avsnitt ur trilogin *Orestien* (05:59, 06:57) och komedin *Lysistrate* (21:16). Dessutom behandlas även genrerna epik och lyrik företrädda av Homeros (03:23) respektive Sapfo (09:07). Dessa inslag är däremot korta och utgör en mycket liten del av programmet.

När det gäller det sist producerade programmet *Hej litteraturen! Antiken* (2010) kan sägas att programmet med ett undantag liknar övriga program när det gäller val av innehåll. Programmet behandlar olika aspekter av antiken bland annat Homeros och hans verk (03:25),

viktiga händelser i form av nedslag på en tidsaxel (10:01), synen på sex, erotik och genus i antiken (17:24) samt samtida antika spår (ex 16:01, 26:08). Förutom Homeros läses eller sjungs texter av andra antika författare såsom Sapfo (24:15, 27:27), Platon (19:22, 26:27), Pindaros (17:40), Aristofanes (23:38) och Ibykos (21:35). Det som skiljer programmets urval från övriga är en uppläsning av en dikt av Ibykos. Hans dikt används för att förstärka synen på den manliga sexualiteten, vilken behandlas i ett av programmets teman: sex, erotik och genus. I programmet läggs inget fokus på Ibykos författarskap eller hans tillbakadragna roll i den antika litterära kanon.

Sammanfattningsvis och förenklat kan innehållet i de olika programmen kort summeras på följande sätt: Programmen har alla en tematisk struktur. Beroende på programmens syfte och funktion har fokus lagts antingen på en aspekt såsom dramatik och Homeros epos eller försöker programmen att ge en överblick av en litterär epok. Gemensamt för programmen är att de i huvudsak utgår från ett klassiskt och i skolan ofta förekommande innehåll när det gäller den litterära epoken antiken i Grekland. I läroböcker från olika tider såsom exempelvis *Svenska Impulser 2* (2010), *Språk, litteratur och samhälle* (1997), *Svenska Timmar* (1991), *Från Bibeln till Blanche* (1977, 1985) samt *Dikt och data. Litteraturhistoria för gymnasieskolan* (1971) märks ett liknande innehåll och urval⁴. Däremot väljer vissa läroböcker att även behandla den romerska antiken⁵.

Det som ger programmen dess karaktär är inte urvalet utan deras syfte och fokus, *hur de lyfter fram och förhåller sig till* den litterära epoken antiken samt vad för slags kunskap som förmedlas. I detta ingår hur de presenterar sitt innehåll för sin mottagare och var de tar sin utgångspunkt – i litteraturen, dåtiden eller samtiden, vilket beskrivs i nästa avsnitt.

Den allmänmänskliga aspekten och den samtida anknytningen

Programmets olika teman visar att programmen har olika sätt att berätta om och försöka beskriva den litterära epoken antiken. Detta kan ur ett didaktiskt perspektiv betraktas som olika sätt att försöka

4 Jämförelsen bygger på en enkel genomgång av några läroböcker. Denna jämförande del kommer utvecklas mer i mitt kommande arbete med materialet.

5 Se fotnot 3 gällande radioprogrammet Skandera eller recitera? (1961).

levandegöra och ge skäl för studier av en svunnen tid. Inte bara olika teman ska motivera och locka till kunskap om epoken utan även allmänmänskliga aspekter och samtida fenomen används för att göra programmen intressanta och relevanta. Alla program belyser på något sätt det allmänmänskliga och anknytningen till den egna samtiden.

Programmet *Homeros Grekland* avslutas med en uppläsning av Priamos möte med Akilles i *Iliaden*. Priamos, Hektors far, ber Akilles om att få ta med sig sin sons lik hem (16:55). Den kända scenen inramas av Wifstrands tal om allmänmänskligt och medmänskligt. Han säger vid avsnittets början ”Men nu åter någonting mer rörande mänskligt i *Iliadens* avslutning.” (16:22) och fortsätter med ett kort refererat av händelseförloppet. Därefter läses avsnittet om mötet mellan Priamos och Akilles. Därpå följer ytterligare en kommentar av Wifstrand.

Det är mycket som skiljer oss från Homeros tid men i ställen som detta är det inte bara något allmångrekiskt utan något allmänmänskligt. Vi har nu en levande känsla för våra sammanhang med alla jordens folk i nutiden men en ganska svag samhörighetskänsla inför det förflutna. Homeros kan bland mycket annat visa oss att också dessa gamla forntidsmänniskor är våra bröder. (20:26)

I citatet märks en vilja att lyfta fram det som traditionen kan ge människan – både kunskaper om det förgångna, men också kunskaper om och en förståelse för det allmänt mänskliga. Det finns även en jämförelse mellan samtida och dåtida kulturer och det konstateras att båda kan visa på en mänsklig samhörighet.

Den allmänmänskliga aspekten framträder likaså i programmet *Antiken* och då redan i inledningen. En kvinnlig och manlig voice-over beskriver dramats och spänningens betydelse för människan.

Vad är teater egentligen? Hur har teatern uppstått? Vad är det för behov hos människan som teatern kan fylla? Att det är ett mycket elementärt ursprungligt behov kan vi se hos barnen som leker. (---) Men också vuxna har behov av sådant som är teater som är dramatiskt spännande, engagerande och som ger en gruppupplevelse där många människor samtidigt grips av och delar samma känslor. Det är karnevaler och andra folkfester deltar alla i glädjen och dramaten och lever intensivt med i händelserna på arenan. Publiken följer andlöst eller jublande aktörernas dramatiska spel. (00:07)

Inledningens fokus på teaterns betydelse för människan i stort och människan i programmets samtid förstärks av de filmavsnitt som illustrerar det sagda. Bland annat syns barn med stora skor och klänningar stappla omkring och leka vuxna. De vuxnas hänfördhet av spänning och dramatik åskådliggörs bland annat genom bilder från en hockeymatch, där publiken engagerat följer händelserna på spelplanen. Programmets syfte att beskriva det allmänmänniskliga knyts tätt till samtida fenomen.

Det allmänmänniskliga i *Det grekiska dramat* tar sig ett annat uttryck än i de tidigare nämnda programmen. Möjligen ska detta inte beskrivas som att programmet skildrar något allmänmänniskligt utan snarare ger en bild av antikens påverkan på kultur och samhällsliv. Samtidigt visar programmet hur allmänmänniskliga problem har funnit sin kraft till lösning och motstånd i den grekiska kulturen. Bland annat beskrivs hur olika människor i svåra tider har hämtat styrka och inspiration från de klassiska symbolerna. Jansson berättar följande i programmets inledning:

Till den (Poseidontemplet, min anm.) har tankarna ofta gått när vi har behövt söka kraft i den klassiska grekiska kulturen. Hit kom exempelvis den engelske romantiske diktaren lord Byron på 1800-talet. Då sökte han sig hit med en grupp frivilliga och ett fartyg lastat med vapen för att delta i det grekiska befrielsekriget mot turkarna. Här gick han runt och sökte kontakt med den klassiska kulturen för att minnas den. Byron och hans vänner sökte sig vidare härifrån sen, och lite strax efteråt så dog han själv, men Grekland blev fritt. Likadant var det på 1930-talet när Hitler hade kommit till makten. Då sökte också europeiska humanister och demokrater de här grekiska klassiska symbolerna för att visa vilken europeisk kultur de stod för, till exempel Pär Lagerkvist som talade om de grekiska templen som reste sig som knutna nävar mot barbari. (00:58)

I citatet märks en respekt för, nästintill en tacksamhet till den grekiska kulturens arv som beskrivs indirekt i form av frihet och demokrati. Symbolernas betydelse förstärks genom de filmavsnitt som beledsagar Janssons tal. Han befinner sig vid tillfället vid Poseidontemplet och rör sig bland spåren av den grekiska kulturen.

I *Hej litteraturen! Antiken* förekommer också inslag som beskriver allmänmänniskliga fenomen såsom kampen mot överheten, makten,

vilken poeten Johannes Anyuru beskriver. Han säger bland annat att han har inspirerats av *Iliaden* för dess skildring av vreden och maktlösheten inför jättar och mytologiska figurer (02:25). I ett annat inslag beskriver Anyuru den tröst som den antika litteraturen har gett honom.

Det finns åtminstone för mig så kunde jag finna en tröst i att människor som tiden tvättat bort för tusentals år sedan hade på nåt sätt samma tankar, samma känslor, samma hjärtan, samma tvivel, samma stolthet. Det finns ju en tröst överhuvudtaget i litteraturen.(07:46)

Det som utmärker citatet samt även andra liknande delar i *Hej litteraturen! Antiken* är att det allmänmänskliga beskrivs genom personliga tolkningar och upplevelser. I det här fallet handlar det om Anyurus privata läsupplevelse och hans personliga uppfattning om samhörigheten med tidigare generationer.

Både *Antiken* och *Hej litteraturen! Antiken* tar till skillnad från *Homerens Grekland* och *Det grekiska dramat* sin början i sin egen samtid. Programmet *Antiken* utgår från samtiden i inledningen, likaså sker i *Hej litteraturen! Antiken*. Programledaren Vinterbarn Elg inleder programmet med att räkna upp åtskilliga antika företeelser.

Hollywood gör storfilmer om de grekiska krigen. Alla teateruppsättningar runt om i Sverige där man spelar gamla grekiska dramer och komedier. Demokrati Platonsk kärlek. Akilles hæl. En Disney-version av Herkules. (00:47)

Liknande hänvisningar till samtida företeelser som i citatet ovan föregås, blandas med eller följer efter inslag om antikens kultur och levnadssätt genom hela programmet. Genom att visa på företeelser i det samtida samhället ska intresset för det antika dramat respektive den litterära epoken antiken väckas till liv hos mottagaren.

De fyra programmens sätt att hänvisa till det allmänmänskliga kan betraktas som didaktiska val för att engagera och motivera sin mottagare till studier i ämnet. Dessa val ger en viss bild av varför mottagaren ska lära sig om den litterära epoken antiken. De två program som utgår från dåtiden genom litterära verk eller genom viktiga platser motiverar kunskaper om epoken på grundval av dess verk, kultur och innovationer och med en viss hänvisning till det allmänmänskliga.

Programmen *Antiken* och *Hej litteraturen! Antiken* rättfärdigar studier av antiken både med samtida och allmänmänskliga argument. Mottagaren ska förstå sin samtid men också se det allmänmänskliga på grupp- eller individnivå samtidigt som han eller hon lär sig om den litterära epoken.

De skilda sätten att motivera studier av antiken sätter sin prägel på programmen och ger dem dess särdrag, men det är inte enbart detta som visar hur programmen på skilda sätt förhåller sig till och presenterar traditionen. Det är också intressant att betrakta hur det berättas om antiken och hur dessa skilda framställningsformer speglar programmens förhållande till tradition och kunskap.

Programmets framställningsformer

Med framställningsformer menas i det här avseendet att programmen består av olika slags beskrivningar och berättelser om antiken. Hur framställningsformerna används och i vilken grad de nyttjas påverkar vilken bild av traditionen som förmedlas samt hur mottagaren ska förhålla sig till den. I denna studie har en grundinstinktion gjorts mellan direkt och indirekt framställningsform (Se Lundgren 1994:21 och Martinsson 1994:88). Den direkta framställningsformen består av uppläsningar eller dramatiseringar av verk. Den indirekta framställningsformen utgörs av bland annat refererat, kunskapsförmedling och tolkningar, som har det gemensamt att de återges i andra hand av och genom någon annan. I många fall inramas den direkta framställningsformen av den indirekta av skilda slag, vilka kan delas in i olika underkategorier. I analysen av programmen har följande framställningsformer identifierats: den deskriptiva, den förklarande, den värderande och den personligt reflekterande.

Den direkta framställningsformen

Alla fyra programmen har någon slags direkt framställningsform i form av uppläsningar av direkta citat eller filmavsnitt från valda avsnitt ur teaterföreställningar. Mest direkt förmedling procentuellt sett har programmet *Homeros Grekland* (59 % av programtiden). Därefter följer *Det grekiska dramat* (15 % av programtiden) och minst direkt förmedling har programmen *Hej litteraturen! Antiken* (9 % av programtiden) respektive *Antiken* (7 % av programtiden). Programmen

nyttjar även den direkta framställningsformen på skilda sätt. *Homeros Grekland* innehåller koncentrerade och långa uppläsningar av citat ur *Iliaden* och *Odyssén*. *Det grekiska dramat* uppvisar ett liknande förhållningssätt om än i mindre utsträckning. Uppläsningarna i programmen⁶ har som avsikt att ge upplysningar om ett litterärt verk, en genre eller ett författarskap. I *Hej litteraturen! Antiken* består den direkta framställningsformen av åtta korta uppläsningar av texter från olika författare. Författarna Platon och Sapfo blir företrädade två gånger. Övriga företräds endast en gång. Resultatet blir att uppläsningarna i *Hej litteraturen! Antiken* kan upplevas fragmentariska och utan sammanhang. Intrycket är att de framförallt används för att belysa ett ämne eller skapa stämning.

Den direkta förmedlingen i *Homeros Grekland* och *Det grekiska dramat* beledsagas av en indirekt förmedling i form av referat, beskrivningar, tolkningar och/eller kommentarer. Mottagaren får med andra ord hjälp med att sätta in den direkta förmedlingen i ett sammanhang och styrs mot en viss tolkning. I *Hej litteraturen! Antiken* lämnas ofta uppläsningarna i ett tomrum. Uppläsningarna knyts visserligen till ett övergripande tema, exempelvis sex, erotik och genus (17:24) eller nämns kort i berättelsen runtomkring. Uppläsningen ur *Lysistrate* (22:32) kan ses som ett undantag. Här hänvisas till en moderniserad version av dramat i form av en serieroman vid namn *Sexstrejken nu!*. Professor Anna-Karin Gerö ger också en kort bakgrundsbild av dramat som hon presenterar som ett drama skrivet för män och för att driva med kvinnorna (23:14). Uppläsningen ramas in men det är återigen temat som sätts i fokus inte dramatets handling.

Att förklara och reflektera

Som tidigare nämnts omringas den direkta framställningsformen ofta av indirekta framställningsformer av olika karaktär. De indirekta framställningsformerna används emellertid även i andra sammanhang och fristående från citat och teateruppföranden. Generellt betraktat kan de fyra programmen i huvudsak sägas bestå av deskriptiva och förklarande framställningsformer. De deskriptiva inslagen är i stort likartade men de förklarande delarna kan se olika ut. De kan utgöras av bak-

⁶ Programmet *Antiken* har ett inslag med en scen från den japanska teaterformen Noh. I programmets nuvarande skick går det inte att bedöma hur den direkta framställningsformen används.

grundsteckningar, orsakssammanhang, tolkningar samt jämförelser.

Vid en komparation av de fyra programmens förklarande framställningsformer framgår att alla tecknar bakgrunder och förklarar orsakssamband. Däremot skiljer de sig åt när det gäller hur de förtydligar litterära texter genom tolkningar, vilket förekommer i alla program förutom *Antiken*. I både *Homeros Grekland* och *Det grekiska dramat* ges mottagaren färdiga tolkningar. Exempelvis beskrivs och tolkas Cyklopen i *Homeros Grekland* som en "sinnebild för den råa laglösa styrkan" (15:46). Wifstrand fortsätter tolkningen genom att benämna Cyklopen "en typ för dumhetens diktatur, man kanske skulle hellre säga själv tillräcklighetens diktatur." (15:50). I *Det grekiska dramat* beskriver och uttyder Jansson Homeros epos. Han säger om *Iliaden* att den är "den stora berättelsen om ungdomen och ungdomens värden i livet." (05:21). Lika så i *Hej litteraturen! Antiken* finns tolkningar av de homeriska eposen. Bland annat tolkas Odysseus hemresa som en bild av livet (05:34) av filologen Nikoletta Kanavou. Hon säger att människan vet vart hon vill, men att hon likt Odysseus aldrig kan förutse hindren. Tolkningen i *Hej litteraturen! Antiken* skiljer sig från övriga på två sätt: tolkningen görs på ett djupare plan och tolkningen framställs mer som ett förslag på en interpretation. Denna öppenhet syns framförallt genom Nikoletta Kanavous kroppsspråk och de i redogörelsen inflikade orden "more or less" (05:55) och "perhaps" (06:24).

Hej litteraturen! Antiken uppvisar ytterligare en förklarande framställningsform nämligen den jämförande. Ofta sker jämförelserna genom att komparera dåtid och samtid. Tanken är att mottagaren ska med hjälp av samtida företeelser lättare förstå den litterära epoken antiken. Litteraturhistorikern Göran Hägg talar exempelvis i programmet om rapsoderna som en slags rapartister (07:15). Han förtydligar också de homeriska verkens innebörd genom att likna deras inflytande vid Gustav Vasas Bibels betydelse för det svenska språket (07:44).

Därutöver förekommer ännu en framställningsform i *Hej litteraturen! Antiken*: den reflekterande. På ett sätt kan framställningsformen beskrivas som en förlängning av den förklarande framställningsformen. De reflekterande inslagen tycks ha två syften, dels inspirera mottagaren att tänka själv, dels åskådliggöra den osäkerhet och ovisshet som finns om en svunnen tid. Som exempel på det förstnämnda försöker Vinterbarn Elg genom en reflekterande hållning införliva

kunskaper om antiken. Bland annat kastar hon en handfull stenar i en vattenpöl för att åskådliggöra hur hon tänker sig Homeros verkens enande funktion (09:22).

I ett annat fall och som exempel på hur den reflekterande framställningsformen ger uttryck för ovisshet och kritiskt tänkande funderar Vinterbarn Elg på vad vi vet om den litterära epoken antiken. Hon säger bland annat att en stor del av den grekiska litteraturen skrivits i sanden, vilket gör den litteraturen oåtkomlig. Det är något vi aldrig kommer att få kännedom om (25:00).

De förklarande framställningsformerna underlättar för mottagaren att ta till sig kunskap och förstå olika sammanhang. Många gånger förmedlas färdiga sammanhangsbeskrivningar och tolkningar i programmen även om *Hej litteraturen! Antiken* både genom de förklarande och reflekterande framställningsformerna lämnar öppet för självständigt tänkande.

Att värdera en litterär epok

Den fjärde framställningsformen som presenteras, den värderande, har en annan uppgift än tidigare nämnda framställningsformer. Den förmedlar inte kunskap utan den bestämmer kunskapens värde. De fyra programmen har det gemensamt att de alla uppvisar denna framställningsform, men att värderingen av kunskapen sker i olika grad och med olika slags säkerhet.

I *Homeros Grekland* och *Antiken* förmedlas värdet av den antika kulturen och litteraturen indirekt. Wifstrand konstaterar tidigt i radioprogrammet *Homeros Grekland* att programmet inte kan göra Homeros och hans verk rättvisa. Han poängterar att Homeros verk innehåller utförliga beskrivningar av såväl huvudpersoner som bipersoner, den så kallade episka bredden (00:30), vilket programmet ej kan förmedla på grund av brist på tid (00:37). Filologen och journalisten Ivar Harrie i sin tur, kommenterar i programmet *Antiken* olika skeenden med vissa värdeladdade ord. Bland annat drar han den slutsatsen att dramat inte hade kunnat uppstå någon annanstans än under Athens storhetstid där det fanns plats för det fria ordet och debatten. ”Det är väl inte en tillfällighet att en konst som bygger på dialog och debatt uppstår där och bara där som debatten blev ett av de viktigaste organen för

statsmaktens funktion." (13:01). Indirekt sker här en positiv värdering av den grekiska kulturen.

I *Det grekiska dramat* värderas den grekiska litteraturen mer öppet och direkt. Jansson jämför samtidens populära såpoperor med antikens dramer.

På sätt och vis är detta förebilden för vår tids såpoperor Dallas och Rederiet. Man tar efter en slags dramatisk historia och hittar en modern version av den, men de antika grekiska dramerna är betydligt mer upprörande och kraftfulla än vår tids lite blekare kopior. (08:42)

Genom detta uttalande framstår antiken som en epok att se upp till och försöka efterlikna. Den tidens litteratur och kultur ses som något bättre än den litteratur och kultur som förekommer vid programmets samtid. Jansson framträder i citatet ovan men även i andra sammanhang i programmet som en berättare som framför sina egna personliga uppfattningar. Exempelvis talar han om att han skulle ha velat vara på plats i det demokratiska Aten (11:42). Därmed upplevs han förmedla en direkt personlig värdering.

I *Hej litteraturen! Antiken* syns varken den indirekta eller direkta positiva värderingen av antikens kultur. Här märks snarare en reflekterande hållning även när det gäller epokens värde. Bland annat uttalar sig Vinterbarn Elg om antiken och dess eventuella betydelse. I följande citat hänvisar hon bland annat till poeten Anyuru som låtit sig inspireras av Homeros epos.

Visst har vi snott med oss rätt mycket från de gamla grekerna. Det är bara att titta på poeten Johannes Anyuru som inspirerats av inledningen till den antika litteraturen för att fatta att ja men nåt måste det ju ha vart med den tiden. (01:06)

Den värderande framställningsformen signalerar till mottagaren hur han eller hon ska förhålla sig till den litterära epoken antiken som tradition och de kunskaper som programmen förmedlar. Som synes förmedlar de tre äldsta programmen en beundran och en respekt för epoken. Både i *Det grekiska dramat* och *Hej litteraturen! Antiken* framställs värderingen personligt och på individnivå, men i det sistnämnda programmet är det upp till mottagaren att fundera vidare och ta ställning.

Tradition och kunskapssyn

Med utgångspunkt i de resultat som beskrivits i tidigare avsnitt och i Chatmans modell (1978) om den tänkta mottagaren framträder en bild av vad programmen anser att den tänkta mottagaren ska lära sig om epoken. Det framgår också hur den tänkta mottagaren ska lära sig och varför. Som tidigare har konstaterats är programmens grund i en stabil litterär antik kanon relativt konstant och det är programmens syfte som styr urvalet, inte ambitionen att skapa debatt om varför vissa texter eller författarskap hamnar i fokus eller inte. Kort sammanfattat kan man säga att en konstant tradition förmedlas vidare.

I de tre första programmen förväntas den tänkta mottagaren ta till sig traditionen på så vis att färdiga förklaringar, tolkningar och slutsatser kring traditionens betydelse och roll presenteras. I det fjärde och sist producerade programmet förmedlas visserligen tolkningar och allmänmänskliga aspekter, men det görs med visst förbehåll. Det märks också i *Hej litteraturen! Antiken* en tveksamhet till den kunskap som traditionen förmedlar och som eleverna ska ta till sig. Denna kritiska syn på kunskap märks inte i övriga program. Där beskrivs traditionen som en kunskap som inte behöver eller ska ifrågasättas. Det i kombination med programmens användning av de olika framställningsformerna leder vidare till att de tre äldsta programmen tycks förmedla en sammanhängande berättelse om antiken. Programinslag förklaras, kontextualiseras och tolkas. *Hej litteraturen! Antiken* kräver mer av den tänkta mottagaren. Han eller hon måste som sagt dels förhålla sig kritisk, dels själv ha förmågan att kunna tolka och se sammanhang mellan programmets olika delar. På så sätt skapas en sammanhållen bild av den litterära epoken antiken först genom och av den tänkta mottagaren själv. Den tänkta mottagaren förväntas klara detta, men också kräva en sådan presentation för att överhuvudtaget vilja engagera sig i ämnet.

Svaret på frågan varför den tänkta mottagaren ska lära sig om antiken kan motiveras genom traditionen och det allmänmänskliga. Epokens inneboende värden utgör också argument för att den tänkta mottagaren ska anse kunskaper om antiken som relevanta. Även här är det möjligt att dra en skiljelinje mellan de program som är producerade på 1900-talet och det som är producerat på 2000-talet. De tre första förmedlar till den tänkta mottagaren en färdigställd syn på

hur traditionen i sig och det allmänmännsliga motiverar kunskaper om epoken. Epokens värde framställs i en självklar positiv dager. *Hej litteraturen!* *Antiken* förmedlar också dessa perspektiv, men det görs trevande och med en viss osäkerhet. Den tänkta mottagaren måste själv ta ställning till det allmänt männsliga, traditionens relevans och epokens värde. Att utgångspunkten är programmets samtid utgör också ett starkt argument för studier av epoken.

Avslutande diskussion

Tidigare nämnda Kittang (1983:78) beskriver tre premisser som litteraturhistorieskrivaren förhåller sig till: den vetenskapliga praktiken, genrens krav samt ideologiska och sociologiska villkor. Den vetenskapliga praktikens krav och utgångspunkter tycks inte ha förändrats särskilt mycket i de fyra programmen. När det gäller epoken antiken verkar det vara en epok som har standardiserats under lång tid och vars innehåll inte ifrågasätts eller debatteras i stor utsträckning. Det förefaller också vara allmänt vedertaget att antikens litteratur är den litteratur som skrevs i det antika Grekland.

Litteraturhistoriegenren har däremot förändrats. Litteraturhistorien om epoken antiken förmedlas till den tänkta mottagaren på olika sätt och med olika utgångspunkter i programmen. Utvecklingen har gått från en sammanhållen och entydig beskrivning av ett verk, en epok eller en genre till en något mer osäker, fragmentarisk och mångtydig bild av en litterär epok. Den enskilda individen i form av både berättare och tänkt mottagare har fått ett större utrymme. En allmänt vedertagen tolkning av ett verk i de tidiga programmen har fått ge plats för individens tolkning och individens rätt att skapa ett eget sammanhang och en egen interpretation.

Förhållandet till den litterära epoken antiken som tradition och synen på kunskap tycks också ha ändrats under perioden 1960 till 2010. De tidiga programmen förmedlar en absolut tradition som varken ifrågasätts eller diskuteras. Däremot motiveras den delvis av allmänmännsliga aspekter. Kunskapssynen genomsyras av en förmedlingspedagogik (Gustavsson, 2002: 27-30) och traditionen och värderingen av densamma är ett inslag som ska förmedlas vidare till nästa generation. Den kunskapssyn och det förhållningssätt till traditionen i de tre äldre programmen är enligt Thompson (2001) en exponent som inte längre

är möjlig att upprätthålla då människans situation har förändrats genom utvecklingen av skilda kommunikationsmöjligheter. Traditionen är i ett moderniserat samhälle fortfarande betydelsefull för att se samband och skapa en förståelse, men den har förlorat sin auktoritet (2001:234). Ur denna omvandling växer ett kritiskt förhållningssätt och en förändrad syn på kunskap fram (2001:225–257). Bauman (2002), som också intresserat sig för samhällsutveckling, synliggör kunskapens och utbildningens roll och utformning i ett samhälle där internet, globalisering samt episodisk tidsuppfattning påverkar tron på auktoriteter och känslan för historia (2002: 151-169). Utbildningen måste anpassa sig därefter och ge eleven/studenten redskap att klara av ett liv i ett samhälle där det handlar om att bemästra ovisshet, olikhet och valmöjligheter (ibid.). Synen på kunskap har med utgångspunkt i dessa beskrivningar definitivt förändrats och den tidigare tron på traditionen och en säker kunskap mot ett fast mål existerar inte längre. Däremot används traditionen för att göra världen mer begriplig genom att exempelvis förklara samtiden. Detta synsätt kan skönjas i *Hej litteraturen! Antiken*. Den för programmet typiska reflekterande framställningsformen mynnar ut i en ovisshet och ett ansvar hos den tänkta mottagaren att själv skapa sig en bild av samt förhålla sig till den litterära epoken. I de tidigare programmen ifrågasätts inte heller kunskapen om antiken. Den förmedlas. I likhet med dessa program framförs i *Hej litteraturen! Antiken* kunskap om den litterära epoken – men med ett förbehåll – den kan inte anses fullständig och tillförlitlig. Dessutom tycks det vara viktigare i det senast producerade programmet att fånga elevens intresse och att uppmuntra elevens eget lärande, så kallad progressiv kunskap, genom olika framställningsformer än att enbart förmedla kunskap.

Hej litteraturen! Antiken utmärks också av ett förändrat förhållningssätt till historien då utgångspunkten är att se samtiden i antiken. Detta och programmets framställningsformer resulterar i ett episodiskt förhållande till historien. I de övriga programmen även om de också berör samtiden och det allmänmänskliga förblir historien ändå en linjär företeelse, en sammanhängande berättelse där ramarna är fasta.

En möjlig syn på den förändring som kan skönjas mellan programmen från 1900-talet och det från 2000-talet är att den tänkta mottagaren i de tidiga programmen socialiseras in i en tradition, ett sätt att läsa och tolka litteraturhistoria som tradition och något allmänmänsk-

ligt. Den tänkta mottagaren i *Hej litteraturen! Antiken* socialiseras utöver detta till ett kritiskt och självständigt tänkande och lärande samt ett kritiskt förhållningssätt till kunskap. Om sedan den verkliga mottagaren har förmåga att ta till sig och skapa sig en uppfattning av epoken genom programmet är en annan fråga, som inte kan beaktas i denna studie.

Referenser

- Ammert, Niklas (2013). *Historia som kunskap. Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Nordic Academic Press.
- Bauman, Zygmunt (2002). *Det individualiserade samhället*. Daidalos.
- Chatman, Seymour (1978). *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. Cornell University Press.
- Danielsson, Anita och Siljeholm, Ulla (1997). *Språk, litteratur & samhälle. Lärobok i svenska för gymnasiet*. Natur och kultur.
- Eco, Umberto (1979). "Modelläsaren". I: Entzenberg, Claes och Hansson, Cecilia (red.) (1993). *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2*. Studentlitteratur. S.120-137.
- Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Myndigheten för skolutveckling.
- Kittang, Atle. (1983). "Kritisk-historisk analyse av litteraturhistoriografi. Nokre moment til ein metodologisk diskjusion". I: Kittang, Atle, Meldahl, Per och Skei, Hans.H. (red.) *Om litteraturhistorieskriving. Perspektiv på litteraturhistoriografiens vilkår og utvikling i europeisk og norsk samanheng*. Alvheim och Eide. S. 67-109.
- Lindell, Ingrid (1999). "Det politiska spelet kring övergången från Skolradion till Utbildningsradio". I: Sandin, B. (red.) *Medier och modernisering. En antologi om utbildningsprogram och samhällsförändring*. Stiftelsen Etermidierna i Sverige. S.
- Linell, Per. (1994). *Transkription av tal och samtal: teori och praktik*. Arbetsrapporter från Tema K, 1994:9.
- Lundgren, Solveig (1994). *Dikten i etern. Radion och skönlitteraturen 1925-1955*. Uppsala universitet, avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen.
- Markstedt, Carl-Johan och Eriksson, Sven (2010). *Svenska Impulser 2*. Bonniers.
- Martinsson, Bengt-Göran (2004). *Bildningens moderna former: utbildningsprogram om litteratur 1960-1979*. Stiftelsen Etermidierna i Sverige.

- Nordberg, Olof och Wittrock, Ulf (1971). *Dikt och data. Litteraturhistoria för gymnasieskolan*. 4:e uppl. Gleerups.
- Perkins, David (1992). *Is literary history possible?*. The John Hopkins University Press.
- Rydén, Hugo, Stenhag, Gunnar, Widing, Dick, Husén, Lennart, Lindskog, Runo och Melin, Lars (1977, 1985). *Från Bibeln till Blanche. Antologi*. Dialog.
- Skillermark, Stina-Karin (2016). "Utbildningsradion berättar om den litterära epoken antiken." I: Heilä-Ylikallio, Ria och Höglund, Heidi (red.) *Framtida berättelser. Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik*. Rapport 39/2016. Åbo Akademi. S. 163-184.
- Skoglund, Svante (1991,1999). *Svenska timmar. Litteraturen*. Gleerups.
- Thavenius, Jan (1995). *Den motsägelsefulla bildningen*. Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Thompson, John. B (2001). *Medierna och moderniteten*. Daidalos.
- White, Hayden (1975). *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth –Century Europe*. Paperbacks Edition. The John Hopkins University Press.
- White, Hayden (1987). *The Content of the Form*. The John Hopkins University Press.

Material

- Antiken* (1960). (XA_TF16-0039. Beställt från Smdb)
- Det grekiska dramat* (1998) (Hämtat från ne.se 2016-12-01)
- Dramats historia. Filmkunskap. Gymnasiet åk 2.* (1968). (B67B125). Sveriges radios arkiv. S. 2-11.
- Hej litteraturen! Antiken* (2010) (Hämtat från ne.se 2016-12-01)
- Homeros Grekland* (1960) (XA_RF16-0029. Beställt från Smdb)
- Homeros Grekland i Humaniora* (1960). (B67B1B17). Sveriges radios arkiv. S. 4-5.

Författarpresentation

Stina-Karin Skillermark är doktorand inom pedagogiskt arbete med inriktningen litteraturdidaktik vid Linköpings Universitet. Hon har tidigare i många år arbetat som gymnasielärare i svenska och tyska. Stina-Karin Skillermark deltar som doktorand i SPLIT och hennes forskning handlar om hur litterära epoker och författarskap har förmedlats i utbildningsradions program under perioden 1960-2012.

Estetisering och avestetisering. Nedslag i de svenska läroplanernas tal om läslust från 1906 till 2011

Olle Widhe

Den här artikeln handlar om folk- och grundskolans läroplaner. Men inte för att synliggöra deras plats i skolans organisation eller undervisningens praktik. Istället har jag försökt följa hur planerna formulerar sig om ett av de viktigaste inslagen i synen på läsning under efterkrigstiden: betoningen av elevens estetiska upplevelse och lust att läsa litterära texter. Det övergripande syftet är att utveckla nya kunskaper om hur litteraturläsaren skrivs fram i läroplanerna och deras medföljande kommentarmaterial med särskilt fokus på 1969 års läroplan för grundskolan (Lgr69). Som vi kommer att se har uppfattningen att skolan ska erbjuda eleven estetiska upplevelser, uppodla hennes sinne för estetiska värden och stimulera till läslust en särskilt plats i denna läroplan. Där är den estetiska skolningen kopplad till en läslustdiskurs och relationen formuleras tydligt i anvisningarna och kommentarerna till ämnet svenska:

Omfattande lustbetonad läsning av litteratur som svarar mot deras utvecklingsnivå har därvid en viktig uppgift att fylla. Under lämplig ledning utvecklar den deras smak och bidrar till deras estetiska skolning. (Lgr69:132)

Betydelsen av det estetiska i litteraturundervisningen, och den långtgående kritiken mot begrepp som estetisk skolning, har uppmärksam-

mats på olika håll i den svenskämnesdidaktiska forskningen under senare år (För en översikt, se Nilson 2017). Anlägger man ett övergripande perspektiv på 1900-talets läroplaner kan man säga att läsningen genomgått både en estetisering och en avestetisering (Jfr Hansson Stenhammar 2015). Jan Thavenius (1999:120) har pekat på att folkskolans fostran och färdighetsträning var föga estetisk och att det var mest lydnad, flit och förnöjsamhet som spreds genom litteraturundervisningens utantillinläring och katekesutfrågning. Men med 1955 års undervisningsplan för rikets folkskolor (U-55) tillskrivs folkskoleleverna såväl skönhetssinne som litterär smak, fantasifullhet och lustkänslor. Denna nya syn på eleven leder fram till formuleringarna om smakfostran och estetisk skolning som kännetecknar Lgr69, men som helt har utmönstrats från dagens läroplaner.

När efterkrigstidens läroplaner beskriver elevens drivkraft att läsa är inbördes relationer mellan ord som estetik, smak, skönhet, glädje, lust, intresse, erfarenhet, upplevelse och känsla särskilt betydelsefulla. Det är ord som pekar mot den demokratisering av läroplansdiskursen som sker efter andra världskriget och som ger barn från alla samhällsklasser rätt till estetiska upplevelser. Min undersökning startar emellertid redan i 1900-talets första undervisningsplaner för folk- och realskolan, därefter fördjupas analysen i relation till 1960-talets läroplaner för grundskolan, för att sedan avslutas med några synpunkter på de senare läroplanerna för samma skolform från 1980, 1994 och 2011. I det följande kommer jag alltså inte att försöka kartlägga läroplanernas hela konception av vad det innebär att läsa eller precisera den funktion läsundervisningen i olika tider har tilldelats av skolan som institution (Andersson 1986). Inte heller har jag främst velat identifiera läroplanernas litteratursyn eller hur läroplanerna menar att en välfungerande läsundervisning bör utformas eller genomföras (Martinsson 1989:70–138). Det har heller inte varit min vilja att uppmärksamma den förändrade retoriken om svenskämnet i de olika läroplanerna (Lundström 2007:57–144). Istället avlyssnar jag läroplansdiskursens estetisering och avestetisering av läsningen och försöker historisera den.

Läroplanernas tal om läsning innehåller ett antal element som artikuleras i föränderliga mönster och relationer till varandra. På så sätt bildas den specifika diskursiva topografi som lärarna (och de läsande

eleverna) mer eller mindre medvetet har förhållit sig till och påverkats av under årens lopp. Över tid kan de förändrade relationerna mellan diskursens element visa på en social eller politisk kamp om hur läsningen i skolan ska uppfattas och förstås. Ett annat sätt att uttrycka detta på är att läroplanernas tal om läsandet och dess drivkrafter formulerar sig på ett fält där olika diskurser om läsning strider med varandra om rätten att få anvisa och inrätta skolans verksamhet efter sin mening. Detta är särskilt tydligt i de läroplaner som skrivs under 1960-talet då parallellskolesystemet skulle ersättas av en enhetsskola för alla (Richardson 2006:5). I linje med den etablerade forskningen om policydokument i skolan uppfattar jag alltså läroplanerna som både text och diskurs (Ball, 1994). Läroplanerna visar sig som en spänningsfylld textkultur eller textpraktik som över tid producerar olika "sanningar" om såväl skola som skönlitterär läsning. Det är en text som i olika tider med skiftande styrka placerar läraren och eleven i bestämda subjektpositioner och performativa praktiker (Sjöberg 2010). Här handlar det alltså inte om att utarbeta användbara definitioner av lust, smak eller estetik, utan om att spåra hur dessa element ges betydelse genom relationerna inom den särskilda textkulturen.

Talet om litteraturläsning

De svenska läroplanerna har länge byggts upp av olika delar och redan förhållandet mellan dessa delar bildar olika mönster för talet om litteraturläsning. Först har vi den allmänna delen som formulerar hela skolans uppdrag; sedan har vi en kursdel som formulerar de olika ämnenas syften och mål; och avslutningsvis ett kommentarmaterial eller supplement som i huvudsak ger anvisningar om hur läroplanen ska tolkas och realiseras i undervisningen. Som ett exempel kan nämnas att den allmänna delen av Lgr69 nämner ordet "lust" 6 gånger medan det nämns hela 15 gånger i de medföljande kursplanerna för ämnet svenska. Ordet "läslust" nämns inte alls i den allmänna delen av Lgr69, men istället återfinns det 6 gånger i kursplanen för svenskämnet. Totalt sett med alla ämnen inräknade nämner Lgr69 ordet "lust" i dess olika varianter nästan 40 gånger (arbetslust, skaparlust, lustbetonat och så vidare). Utöver detta kan man se att supplementets kommentar till ämnet svenska nämner ordet "lust" hela 14 gånger och ordet läslust 4 gånger.

Mot bakgrund av dessa siffror kan man slå fast att talet om lust utmärker Lgr69 i förhållande till efterföljande läroplaner för grundskolan. I den allmänna delen av 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo94) nämns ordet ”lust” endast 2 gånger. I kursplanen till ämnet svenska nämns ordet 1 gång medan ordet ”läslust” överhuvudtaget inte omnämns. Går vi till 2011 års läroplan för grundskolan (Lgr11) nämns ordet ”lust” 3 gånger i den allmänna delen och en gång i kursplanen för ämnet svenska. Inte heller i Lgr11 nämns ordet ”läslust”. Totalt sett med alla ämnen inräknade nämns ordet ”lust” 4 gånger i Lgr11. Som en kontrast till detta nämner kommentarmaterialet till ämnet svenska i Lgr11 ordet ”lust” hela 10 gånger och ”läslust” 1 gång. Förhållandet pekar mot att läslusten inte längre formuleras som en del av skolans viktigare mål. Detta kan delvis förstås mot bakgrund av den senaste läroplanens fokus på kunskapskriterier och bedömning – läslusten är ingen förmåga, den är svår att mäta och riskerar därför att osynliggöras. Frågan om mätbarhet är emellertid inte ny, utan har varit aktuell under en lång tid. Den har påverkat kursplanernas utveckling i flera avseenden och därmed också förändrat svenskämnet. Ett exempel på detta är att man redan i början av 1970-talet kritiskt frågade sig hur ”personlighetstillväxten” egentligen kunde mätas (Malmgren 1999:96).

Men kvantitativa jämförelser mellan de olika läroplanernas tal om läsandets drivkraft och innebörd kan samtidigt leda fel. Den som vill kartlägga olika element i läroplansdiskursen om litteraturläsning måste nämligen ta hänsyn till att planerna är skrivna på olika sätt och genomsyras av skilda kunskaps- och lärandesyner. Med Lgr11 skedde exempelvis en grundläggande förskjutning i läroplanskonstruktionen som fick konsekvenser för dess utformning. Denna reform återspeglar det ökade intresset för såväl nyckelkompetenser som verksamhetsutfall i form av preciserade mål tydligt kopplade till ett standardiserat bedömningssystem. Även om officiella deklARATIONER som föregick läroplanen menade att Lgr11 skulle vila på samma kunskapssyn som tidigare, och alltså borde uppfattas som en revidering av Lpo94, skedde djupgående förändringar som inte nödvändigtvis synliggörs av enstaka ord eller relationen mellan vissa bestämda ord (Wahlström & Sundberg 2015:8f). Men planerna skiljer sig också åt på ett mer konkret sätt redan genom sitt omfång. Delvis som en följd av föränd-

rade skrivideal minskar exempelvis omfånget på den allmänna delen i grundskolans läroplan, från ungefär 113 sidor i Lgr69, till ungefär 20 sidor i Lpo94, för att sedan ytterligare sjunka till ungefär 17 sidor i Lgr11. När det gäller kursplanerna i ämnet svenska ser man i det närmaste en omvänd utveckling. I Lgr69 upptar kursplanerna i svenska ungefär 9 sidor, de krymper till ungefär 3 sidor i Lpo94, för att växa till hela 17 sidor i Lgr11.

I stor utsträckning är Lgr11 tänkt att läsas som en helhet och stor möda har lagts på att undvika upprepningar, medan Lgr69 innehåller en rad ordagranna upprepningar mellan läroplanens olika delar. De många anvisningarna av metodiskt slag har också rensats ut efter hand och är på det hela taget frånvarande i de senaste två läroplanerna. Men skillnaden mellan läroplanernas omfång förklaras inte bara med olika stilideal eller uppfattningen att läroplanerna inte ska förvandlas till långa läroböcker i undervisning. Förändringarna pekar också mot att riksdagen och regeringen vid en viss tidpunkt inte ville styra skolan i lika detaljerad omfattning som tidigare (Johansson 2006:11). Samtidigt gick läroplanerna med Lpo94 från att vara innehållsstyrda till att vara resultatstyrda (Hjort 2006:27). Att kursplanerna växte med Lgr11 förklaras i sin tur av de omfattande kunskapskraven som sträcker sig över flera sidor och tillsammans med det centrala innehållet signaleras här på nytt en ökad detaljreglering av lärarnas uppdrag från statens sida.

Förhållanden som dessa försvårar för den som försöker belägga förändringar genom att räkna förekomsten av varianter på element som "lust", "litterärt värde" eller "smak". Rent kvantitativa resultat ger på det hela taget en osäker bild av den diskursiva ordningen och maktkampen i läroplanerna. Ändå kan en kraftigt ökad förekomst av ett specifikt element, eller dess plötsliga försvinnande, naturligtvis ses som en indikation på en avgörande förändring i diskursens ordning. Som exempel på sådana tidsbundna förändringar kan de redan nämnda formuleringarna om estetisk skolning och smakfostran i läroplanerna fram till och med Lgr69 anföras. På samma gång är det förstås viktigt att analysen inte stannar vid en sådan indikation, utan att den också går vidare till en undersökning av hur de olika elementen samlar sig kring en eller flera centrala punkter. Genom ett fokus på relationerna och en reflektion över de eventuella förskjutningar som sker

mellan läroplanerna klargörs förhoppningsvis användningen av det särskilda ordet och dess betydelser på ett mer nyanserat sätt.

Sammanställningen ”estetisk fostran” lanserades med 1962 års läroplan för grundskolan (Lgr62), men är frånvarande i läroplanerna från och med 1980 (Lgr80). Idag talar vi hellre om estetiska lärprocesser. Denna förändring kan tolkas mot bakgrund av vad Pirjo Birgerstam (2000) ser som de två huvudfärororna i den moderna uppfattningen av estetikens betydelse: å ena sidan ett perspektiv som fokuserar skapande och uttryck med hjälp av estetiska medel; å andra sidan hur det estetiska uttrycket upplevs och värderas av en betraktare. Den första huvudfäran har stegvis blivit allt mer framträdande i diskussionen om det estetiska i skolan medan den andra har fått stå tillbaka. Utelämnandet av formuleringar om estetisk fostran i grundskolans läroplaner efter Lgr80 kan i sin tur ses som ett försök att göra upp med tron på att endast läsningen av sköna böcker leder till ett utvecklat skönhetssinne. Det handlar kort sagt om ett avståndstagande från uppfattningen att det råder en tudelning mellan god respektive dålig kultur, mellan den bildades och den obildades smak (Persson 2012:33; Thavenius 2004:231).

Under det senaste halvsekle har frågan om estetiskt och litterärt värde givetvis diskuterats i många sammanhang. Men som David Brax (2009) konstaterar verkar man allt som oftast ha varit mer intresserad av att förklara varför vi har ett intryck av att ett estetiskt värde existerar än att intressera sig för varuti upplevelsen av estetiskt värde består. Det estetiska värdet har helt enkelt uppfattats som en social konstruktion och skillnader i smak och värdeomdömen har ansetts bestämda av sociala omständigheter eller mer eller mindre ideologiska intressen. Det eventuella värdet av att på ett mångsidigt och engagerat sätt uppfatta och diskutera estetiskt värde – att fostra sin smak och skolas estetiskt – tycks därmed ha trätt ur läroplansförfattarnas sikte.

Estetisering, smak och lust

För att förstå hur talet om elevens estetiska skolning och litteraturläsandets drivkrafter har förändrats i undervisnings- och läroplanerna från 1900-talets början fram till i dag är det viktigt att närma sig den historiska bakgrunden. I slutet av 1800-talet skedde nämligen en omvälvande förändring i synen på läsning som succesivt fick konsekvenser för många elever i den svenska skolan. Det var en förändring som

anfördes av entusiastiska pedagoger och folkbildare, som Ellen Key, Emil Hammarlund och Fridtjuv Berg, vilka menade att barnen måste få läsa det bästa – det som är skrivet av riktiga författare och illustrerat av riktiga konstnärer (Zweibergk 1965:266).

I samarbete med folkskollärarkåren skulle barn- och ungdomslitteraturen föras ut till samhällets bredare lager. Istället för att som tidigare använda litteraturen endast som ett underlag för läsdrill och katekesplugg skulle den nu, på ett kontrollerat sätt, bjuda in barnen till fantasins värld och göra dem medvetna om kulturens behag (Svensson 1983:22). Med Mats Ekholms träffande formulering började elevens läsning under de inledande åren av 1900-talet kort sagt att betraktas som "ett lustfyllt äventyr som vidgade vetandets horisont och föreställningsvärlden" (2006:3). Inger Andersson har i linje med detta observerat att föreställningen om intressets, uppmärksamhetens och arbetsglädjens roll vid inlärandet fick fäste i den pedagogiska debatten vid 1900-talets början. Hon pekar också på hur inlärningspsykologin fick en allt större betydelse för läsundervisningens pedagogik vid denna tid, samtidigt som den starkare tonvikten på glädjens betydelse i lärandet kan ses som ett uttryck för den romantiska föreställningen om barndomstiden som en tid av lek och frihet (Andersson 1986:90).

Att läsningen och läsundervisningen bör vara en lustfylld aktivitet är ett viktigt tema i de svenska läroplanerna under 1900-talet som når sin höjdpunkt med 1969 års läroplan. Under 1900-talets inledande år får ord som lust, intresse, motivation eller glädje dock inte något större utrymme i läroplansdiskursens konception av eleven som ett läsande subjekt. I exempelvis den första undervisningsplanen för realskolan från 1906 återfinns metodiska anvisningar som talar om för läraren att litteraturläsningen ska sikta mot att utveckla både elevernas "språksinne" och "kärlek till svensk kultur" (Upl06:12). Men några mer nyanserade utläggningar om lärandets eller läsandets glädje och lust återfinns inte. Detta kom emellertid att förändrat radikalt under de kommande decennierna. I exempelvis 1955 års undervisningsplan för folkskolan påträffas sådana ordvändningar med både hög frekvens och genomgripande betydelse. Där har föreställningen om elevens kärlek till det egna fosterlandet och den egna kulturens litteratur utmönstrats till förmån för andra mer psykologiskt orienterade föreställningar om elevernas känsloliv och inre drivkrafter.

Läsebok för folkskolan (1868) kom ut i olika reviderade upplagor fram till året 1910. Det var en läsebok som innehöll en blandning av skönlitterära texter och faktatexter och som mottogs med stor entusiasm. Läsebokens betydelse för läsningen i skolan var stor och den har utpekats som det enskilt viktigaste historiska brottet mot den svenska katekesläsningstraditionen (Furuland 1979 Thavenius 1991:312). Men läseboken fick utstå mycket kritik från olika håll redan i sin samtid. Den mest framträdande kritiken kom från Ellen Key som menade att folkskolans läsebok helt misslyckats med sitt syfte att väcka barnens läslust (Svensson 1983:23).

Mot en sådan bakgrund är det inte överraskande att Ellen Key, i sin folkupplysande skrift *Om läsning* (1898), betonar hur viktig läsarens egen lust att läsa är. Samma regler gäller för "kroppens näring" som för "själens näring", hävdar hon, och "matlusten" är i dessa avseenden att likna vid lusten att läsa. Även om Key tydligt pläderar för en lustfylld klassikerläsning betonar hennes jämförelse med ätandets lust samtidigt att böckerna ska "smaka godt" för läsaren och att exempelvis de unga kan behöva en särskild sorts kost som passar deras utvecklingsstadium. Hos Ellen Key är den individuella smaken därför sammankopplad med lusten på ett naturligt sätt. Samtidigt talar hon om det särskilda värde som den "väsentliga" litteraturen har, det vill säga den litteratur som ökar våra kunskaper, förädlar vår känsla, förfinar vårt skönhetsinnehåll och berikar vår fantasi. Sammanställningen av läslust, matlust och smak kopplar på så sätt ihop läsningen med hela individens skolning och framhåller dess många skilda företräden och betydelser:

Alldeles samma regler gälla för själens näring genom böcker!
I första rummet bör således den läsande besinna, om de böcker
han läser verkligen kunna främja hans själs växt och utveckling.
Detta kan ske på många sätt. En bok kan vidga vår tanke, en
annan värma vårt hjärta; en kan gifva tillfredsställelse åt vår kun-
skapshåg, en annan åt vårt skönhetsinnehåll (Key 1898:4).

Man bör inte alltid tvingas att äta sådant som inte smakar, inte heller är det hälsosamt att aldrig få läsa sådant man fattat smak för, menar Key. Det betyder inte att hon ser alla böcker som lika näringsrika eller att det litterära värdet är relativt. För den som en gång "fått syn på det yppersta, han nöjes icke lätt med det svaga, ej ens med det halfgoda."

(Key 1898:4). Alliansen mellan den estetiska upplevelsen och den litterära kvalitén får här en framskjuten position. Vid läsningen av den väsentliga litteraturen kan man nämligen, enligt Key, nå det som är människans och läsningens viktigaste mål: ”att blifva en genombildad och utpräglad personlighet” (Key 1898:9).

I realskolans undervisningsplan från 1906 ser man spår av detta synsätt även om någon lustdiskurs ännu inte tagit plats. Istället läggs stor vikt vid bibelläsning, välläsning och muntliga reproduktionsövningar. Däremot kan man i linje med Ellen Keys resonemang urskilja en anpassning till barnets utveckling genom att litteraturläsningen ska behandla för ”barnasinnets tilltalande stycken” och senare väljas med ”noga hänsyn till lärjungarnas utvecklingsgrad” (Upl1906:10f). Smak- och skönhetssinnet ges utrymme, men då i ämnet teckning. Man kan även se att läsningen i klasserna 4–6 närmar sig Ellen Keys personlighetsutvecklande syn på läsandet, genom att den ska ”gifva ett ideellt innehåll åt lärjungens känslor- och tankeliv”. I formuleringar som dessa är det inte uteslutande läsning ur en läsebok som åsyftas, utan också ”nyare litteraturs förnämsta verk eller utförligare delar däraf, ägnade att låta författarens grundtankar klart framträda”. Med en tidstypisk formulering sägs läseboken och de litterära verken genom sitt innehåll ”gifva en sund näring åt barnens fantasi och känsloliv” (1906:13).

Men om ordet ”lust” ännu inte finns med i undervisningsplanens vokabulär är elevens ”intresse” ett förhållandevis tydligt framskrivet pedagogiskt mål som lärarna förväntas förhålla sig till. Det handlar om att skapa en undervisning som ”väcker” eller ”ökar” elevens intresse för skrivövningar, för geometri eller naturen. I anslutning till rekommendationerna för poesiläsning påminner undervisningsplanen även om att läraren inte får glömma ”betydelsen af att lärjungan får en levande uppfattning af och intresse för det lästa, hvilket bäst främjas genom en god, ostörd uppläsning, utförd antingen af läraren själf eller af någon därför begåfvad lärjunge” (Upl06:13). Vid denna tid är realskoleelevens intresse och upplevelse med andra ord i fokus, men inte nödvändigtvis som ett pedagogiskt villkor som läraren förväntas bygga vidare på eller omsätta i sin undervisning. Ett sådant erfarenhetspedagogiskt förhållningssätt, som uppfattar elevens intressen som en form av delägarskap i undervisningens innehåll, där elevens erfarenhetsbakgrund och delaktighetsbehov utgör viktiga in-

gredienser, slår igenom på allvar först med Lgr69. Där formuleras en betydligt mer demokratisk och elevtillvänd lärandesyn som på olika sätt vill ge utrymme åt elevernas skiftande intressen och som strävar efter en individualisering av undervisningen genom fritt valt arbete och tillvalsämnen (Lgr69:11).

Rätten till lustfylld utbildning

Mats Ekholm (2006) har pekat på att frågan om alla barns rätt till skola var ett återkommande diskussionsämne bland pedagoger under 1900-talets första hälft, trots att en fjärdedel av de svenska barnen ännu på 1920-talet fick nöja sig med halvtidsläsning. Uppfattningen om alla barns rätt till skola är kopplad till frågan om hur skolan bemöter eleverna. I 1919 års undervisningsplan för folkskolan (Upl19) nämns visserligen "arbetsglädje" och att texterna i modersmålsundervisningen bör vara skrivna av författare med "en skapande förmåga och en förtrolig kännedom om barnanaturen" (53). Men det var framförallt efterkrigstidens läroplaner som betonade hur viktigt det är att lärarna skapar en positiv inställning till skolarbetet i mötet med barn från olika samhällsklasser. Att skolan inte bara skulle vara tillgänglig för alla barn, utan också behövde möta de nya elevgruppernas behov, framgår av 1955 års undervisningsplan. Där etableras en diskurs som på ett helt nytt sätt gör bruk av ord som "arbetslust", "skaparglädje", "arbetsglädje", "trivsel" och "trygghet". Särskilt framträdande är ordet "lust" och formuleringar som "lusten och modet att skriva", "lusten att berätta", "arbetet måste alltid vara lustbetonat" och så vidare. Totalt nämns variationer på ordet "lust" nästan 20 gånger i U-55 medan det i stort sett helt saknas i den ursprungliga undervisningsplanen från 1919. I U-55 finner man också vaksamhet mot sådant som kan orsaka att en elev tar avstånd från skolans arbete. Exempelvis föreskrivs att "bud och förbud" bör ges med sparsamhet då ett "småaktigt reglerande" inte utvecklar de ungas förmåga utan snarare skapar "olust och vantrivsel".

Även elevernas "intresse" är en viktig aspekt av 1955 års undervisningsplan, som diskursen om elevens lärande samlar sig kring. Varianter av ordet är utspridda över i stort sett hela läroplanen och förekommer i genomsnitt på knappt varannan sida. De långt över hundra gånger som varianter av ordet "intresse" och "intressant" omnämns i olika betydelser upprättar "intresse" som en av de viktigare ingångarna

till läroplanens tal om eleven, lärandet och undervisningen. I mångt och mycket handlar det om att undervisningen måste vara ”intresseväckande” och ”intressant”. Men nu ser man även att elevens egna erfarenheter och intressen är något som läraren har att förhålla sig till på olika sätt: ”Läraren bör såvitt möjligt söka lära känna elevernas individuella anlag, förutsättningar och intressen och med hänsynstagande till deras ålder och utvecklingsstadium ge dem stöd och vägledning” (U-55:11). Utöver detta bör läraren ”skaffa sig kännedom om de olika elevernas intressen även utanför skolan och på ett taktfullt sätt bistå dem med råd och hjälp i deras angelägenheter”.

Förskjutningarna i synen på elevernas egna intressen speglar en allmän förändring i synen på barnet under 1900-talet. Konsekvenserna av att elever från alla samhällsklasser deltar i skolans undervisning hade diskuterats sedan 1800-talets slut och med 1950- och 1960-talens skolreformer slår den mer uttalade viljan att skapa en skola för alla socialklasser genom fullt ut (Landahl 2016:125; Richardsson 2006:7; Sandin 1995:8). Parallellt med den stegvisa utvecklingen mot en gemensam botten- eller grundskola för alla uppvärderar 1900-talets institutionella miljöer barnets egna kunskaper och förmågor och gör dem till en viktig del av uppfattningen om vad lärande och utveckling bör vara (Sandin 1995:11). Redan i U-55 återfinns också flera av de väsentliga elementen i talet om elevens integritet och rätt till ett eget perspektiv som tar plats i den dominerande läroplansdiskursen om läsande i Lgr69 – den läroplan som kommit att förknippas med vad Richardsson (2003) benämner 1960-talets vänsterradikala jämlikhetspolitik och det magiska årtalet 1968.

I Lgr69 stipuleras elevens rätt på flera olika sätt. Eleven ska delta i utformningen av undervisningsgången genom fria val, men har också rätt att bidra till undervisningens innehåll genom den framskrivna betydelsen av elevens egna intressen och erfarenheter. De som verkar inom skolan uppmanas också att visa aktning för ”elevens människovärde” (Lgr69:10). I och med detta medverkar läroplanerna till en allmän barnrättsdiskurs och möjliggör för en mer demokratisk syn på läsning. Att läraren inte får dirigera all läsning lanseras dock varken i Lgr62 eller Lgr69, utan återfinns redan i U-55. Där poängteras betydelsen av fri läsning ett tiotal gånger och behovet av frivilliga läsgrupper och klassbibliotek är tydligt uttryckt.

Det innebär inte att den fria läsningen fick se ut hur som helst. U-55 speglar den allmänna oro för olämplig litteratur som återkommer i samhällsdebatten efter serietidningens genomslag vid 1940-talets slut och som kulminerade med Nils Bejerots kritiska bok *Barn – serier – samhälle* (1954). Enligt 1955 års undervisningsplan bör elevernas fria läsning ”på alla sätt uppmuntras och underlättas” eftersom den fria läsningen ”kan motverka barnens läsning av enklare seriemagasin och annan tvivelaktig litteratur” (U-55:72). Här är det med andra ord tydligt att den fria läsningen som begrepp inte innebär ett fritt litteraturval, utan att det snarare, som man kan läsa på andra ställen i 1955 års undervisningsplan, syftar till ”en viss litterär orientering”. I U-55 lanseras även föreställningen om vikten av att uppodla elevernas ”litterära smak” som ett viktigt mål. Det är en smakfostran som springer ur behovet att lära eleverna att skilja mellan goda och dåliga läsvanor men som också pekar mot läsandets uttalade estetisering.

Läslusten sprider sig

Vikten av att undervisningen ska vara intresseväckande och lustbetonad, samt att den ska förhålla sig till elevens intressen, personliga integritet och erfarenhet var således inte något nytt för 1960-talets läroplaner. Men det är först med Lgr62 som begreppet ”läslust” lanseras och får en stark position i läroplansdiskursen. Den omnämns ett tiotal gånger och ofta i relation till mål som handlar om elevens fantasi, livserfarenhet, självkännedom och personlighetsutveckling. I kommentaren till svenskämnet kan man bland annat läsa:

Lika väsentligt är, att undervisningen tillgodoser elevernas behov av fantasiupplevelse och väcker deras läslust. Omfattande lustbetonad läsning av litteratur som svarar mot deras utvecklingsnivå har därvid en viktig uppgift att fylla. Under lämplig ledning utvecklar den deras smak och intar därigenom en central plats i deras estetiska fostran. Om man väljer texter, som är ägnade att vidga livserfarenheten och fördjupa självkännedomen, kan denna läsning ge ett speciellt värdefullt bidrag till personlighetsfostran. (Lgr62:145)

Lgr62 är på många sätt en föregångare till talet om läslust, estetisk fostran och personlighetsutveckling i Lgr69. Men det finns också vissa skillnader mellan de båda läroplanerna. Hans Hamber (2003:9) har

pekat på att talet om "fostran" ersätts med "personlighetsutveckling" i Lgr69 och ser denna förändring som en medveten markering av att eleven inte ska betraktas som ett objekt i skolarbetet. Detta stämmer så till vida att ordet fostran nämns ungefär 10 gånger så många gånger i Lgr62 som i Lgr69. Samtidigt nämns personlighetsutveckling ungefär lika många gånger i de båda läroplanerna, vilket gör ordet till ett viktigt element i deras gemensamma läroplansdiskurs.

Formuleringen att skolan har till uppgift att främja de ungas "personlighetsutveckling" dyker i sin tur upp för första gången i 1955 års undervisningsplan. Christian Mehrstam (2009:92f) har noterat att läroplanernas tal om personlighetsutveckling i grunden handlar om uppfattningen att läsningen ger eleven nya erfarenheter som hjälper till att fostra eller bygga upp dennes personlighet. Det är också värt att lägga märke till att U-55 särskilt betonar att den personliga utvecklingen inte enbart handlar om en bildning i termer av kunskaper, utan att den också ska ske på "känslolivets och viljelivets områden" för att skapa självständiga individer (s. 6). En sådan uppfattning förs vidare in i sextiotalets läroplaner. Vad det eventuellt innebär att läroplansförfattarna sedan lämnar ordet personlighetsutveckling och istället, som i Lgr11, börjar tala om "identitetsutveckling" kommer jag att återkomma till avslutningsvis.

Förstärkningen av läroplanernas tal om elevens utveckling, subjektivitet och agentskap under 1950-talet kan ses relation till den förändrade synen på relationen mellan barn och vuxna och speglar efterkrigstidens rädsla för blind auktoritetstro. Men diskursen framstår också som ett medvetet försök att göra elevernas skolarbete till en positiv upplevelse. I samband med att vuxenvärldens auktoritet över barnet omformuleras och relationen mellan barn och vuxna demokratiseras kan man med andra ord urskilja en vändning mot olika ansatser att stimulera elevens egen lust och motivation att ingå i de praktiker som skolan erbjuder. I 1962 års läroplan poängteras att anknytningen till elevernas egna erfarenheter och mognadsnivå är en viktig förutsättning för att de med "glädje och intresse" ska kunna engagera sig i undervisningen. Samtidigt formuleras det demokratiska påbudet att all läsning i skolan inte får vara "mer eller mindre dirigerad av läraren", utan att eleverna också bör "få läsa tyst *efter fritt val*" (Lgr62:151, kursiv i original).

Till skillnad från U-55 är den fria läsningen i Lgr62 sammanlänkad med två nya element: ”upplevelseläsning” och ”läslust”. Nu blir det följaktligen betydligt viktigare att eleverna ”inom skolans väggar skall få sitt legitima behov av spänning och underhållning tillfredsställt och känna den glädje, som den helt fria läsningen kan ge” (Lgr62:151). Både läsupplevelsen och läslusten får en helt ny tyngd i läroplanen och man ser att den senare inte bara skrivs fram som en drivkraft för skolans verksamhet, utan också blir ett mål i sig. Under de övergripande målen slås det följaktligen fast att ”Undervisningen i svenska bör stimulera elevernas läslust, väcka deras intresse för god litteratur och uppodla deras sinne för språkets skönhet” (Lgr62:125). Denna formulering återkommer sedan under preciseringarna för de olika stadierna i såväl Lgr62 som Lgr69 och pekar mot en fast tro på litteraturens inneboende estetiska värde.

Den barncentrering av litteraturläsningen som skedde i skolan vid 1900-talets början, genom introduktionen av författare som H.C. Andersen, Zacharias Topelius, Selma Lagerlöf och Anna Maria Roos, kompletterades därför med en barncentrering av ett annat slag under den andra hälften av 1900-talet. I Lgr69 nämns elevernas intresse långt över 200 gånger och elevernas upplevelser är ständigt närvarande i föreskrifterna. Särskilt tydligt återfinns barncentreringen i följande passage om undervisningens innehåll, där det finns en markerad uppvärdering av ungas upplevelser och erfarenheter:

Allmänt bör här framhållas, att det uppenbarligen finns en risk för att undervisningen alltför mycket präglas av den vuxna generationens upplevelser och ställningstaganden. Elevernas erfarenhetsbakgrund är emellertid en annan än de vuxnas. Problem och frågor upplevs och formuleras därför delvis annorlunda av de unga. (Lgr69:42)

Uppvärderingen av elevens och barnets upplevelser och erfarenheter står även i direkt relation till syftet att stimulera elevens läslust i formuleringar som ”Upplevelseläsning under lärarens direkta ledning i syfte att stimulera elevernas läslust” eller ”Väsentligt är att eleverna får rika tillfällen att uppleva litteratur skriven för barn, ungdom och vuxna. Denna läsning bör syfta till att positivt påverka deras läslust.”

Estetikens plats i skolans läroplaner och kursplaner har analyserats av Hansson Stenhammar (2015) som menar att betoningen på elev-

ens personliga utveckling i Lgr69 hänger nära samman med frågan om hur elevens studiemotivation ska upprätthållas. Hon nämner att läroplanen skriver fram vikten av att skolan utvecklar och berikar elevernas känsloliv genom att förbättra deras förmåga att uppfatta, ta del av och arbeta med olika konstnärliga uttryck (18). Detta är tydligt i både Lgr62 och Lgr69 som anvisar ett särskilt utrymme, såväl åt elevens känslor och emotioner som åt de estetiska och skapande inslagen i skolans undervisning. En talande formulering i Lgr69, som återfinns med en snarlik lydelse redan i Lgr62, avspeglar skolans förväntade helhetssyn på elevens utveckling som människa i just detta avseende: ”Det kan också konstateras, att den enskilde läraren, oavsett i vilket ämne han undervisar, har del i ansvaret för elevens utveckling i kognitivt, manuellt, emotionellt, estetiskt, fysiskt och socialt hänseende.” (Lgr69:62).

Elevens känsloliv är inget helt nytt element i 1960-talets läroplaner. Men i U-55 handlar talet om känslor i stor utsträckning om att elevens känsloliv ska fostras och uppodlas i en särskild riktning, främst med avseende på elevens ansvarskänsla, rättskänsla, ärlighet och uthållighet. I Lgr69 skrivs elevernas känsloliv fram i anslutning till en personlighetsutveckling av ett mer estetiskt slag. Att så är fallet framgår redan av formuleringarna i läroplanens övergripande mål och riktlinjer: ”Skolan bör ta vara på alla möjligheter att berika och utveckla elevernas känsloliv. Bland annat måste skolan söka lära dem uppfatta och njuta av konst, litteratur, musik och natur, samt att frigöra deras personliga uttrycksmöjligheter och på olika sätt låta dem få ge utlopp åt fantasi och spontan skaparlust.” (Lgr69:13).

Ordet ”känsloliv” utmönstras med Lgr80, även om elevens känslor har ett visst utrymme ända in i den nuvarande läroplanen från 2011, både i skolans värdegrund och i ämnen som musik, bild och språk. Däremot ges diskursen om elevens känslor en särskilt innebörd i Lgr62 och Lgr69, som också är de enda svenska läroplanerna som talar om betydelsen av elevens ”emotionella utveckling” och som betonar vikten av att eleven får göra ”så rika emotionella, intellektuella och sociala erfarenheter som möjligt”. I Lgr11 talas det om att eleven ska få lära sig att kommunicera och uttrycka känslor, samt om olika mediers känslomässiga påverkan, samt att eleven ska få uppleva känslor och stämningar genom olika uttrycksformer som drama, rytmik

och dans. Men just formuleringar som identifierar behovet av elevens känslomässiga utveckling har tonats ner. Detta är intressant eftersom ordet ”utveckling” i dess olika varianter nog är ett av de mest frekventa elementen i Lgr11. Det har 743 förekomster med kunskapskravens specifika användning av ordet inräknade.

De sidor av eleven som lyfts fram som utvecklingsbara i Lgr11 siktar inte mot elevens känsloliv, utom i undantagsfall då elevens ”harmoniska utveckling” pekas ut. När Lgr11 talar om elevens utveckling rör det istället om mer mätbara områden som språkutveckling, kunskapsutveckling, kommunikationsutveckling, utveckling av olika förmågor och så vidare. Formuleringar om elevens ”personlighetsutveckling” saknas också i Lgr11 och har av allt att döma ersatts av formuleringar om elevens ”identitetsutveckling”. I det senare fallet tenderar läsandet att bli en del av ett identitetspolitiskt projekt snarare än en personlighetsutvecklande eller bildande aktivitet i estetisk mening. Även om läroplansformuleringarna naturligtvis är tolkningsbara synliggör det diskursiva sammanhanget här betydelser som pekar mot skolans avestetisering. Och kanske är det dags att försöka tänka nytt om läroplanselement som estetisk utveckling, personlighetsutveckling och lust.

Avslutning: Läslust och smak på tillbakagång

Mot bakgrund av de diskursförändringar som har avlyssnats här blir det onekligen intressant att fråga sig vad den grundliga uppgörelsen med estetisk smak och skolning har fört med sig. Kan det vara så att något väsentligt har gått förlorat med den avestetisering av läsandet som läroplanerna signalerar? Exempelvis inbegrips det som skulle kunna benämnas förmågan att på ett välformulerat och initierat sätt fälla estetiska omdömen om konstnärliga uttryck, och att med öppenhet möta texter eller estetiska uttryck som upplevs som obekanta eller främmande, historiskt sett i det som har uppfattats som estetisk skolning. Som exempel på detta formulerar litteraturhistorikern och folkbildaren Ewert Wrangel vid 1900-talets början förmågan och lusten att läsa i nära relation till förmågan att uppfatta och bedöma estetiska värden: ”Äger dikten verkligt estetiskt värde, så måste de lustbetonade känslorna överväga; men dessa komma icke blott av innehållet – detta kan tvärtom i sig vara fyllt av sorg och smärta – utan fastmer av den

inre och yttre gestaltningen. För fattandet av detta värde fordras i många fall övning och skolning: för ett oskolat naivt sinne kan mycket förefalla osympatiskt, som i grunden har ett högt estetiskt värde” (Wrangel 1912:26). Utan att okritiskt ansluta sig till Wrangels syn på den estetiska skolningen i sin helhet blir det rimligt att fråga sig vad utmönstringen av det estetiska omdömet har fått för konsekvenser för såväl synen på läsandets drivkrafter, som för synen på vad det innebär att mångsidigt och engagerat tala om de upplevelser och moraliska fordringar som aktualiseras genom läsningen av litterära texter.

I Lgr80, Lpo94 och Lgr11 är läslusten på tillbakagång. Denna förändring kan delvis förklaras med att läslusten i dessa läroplaner inte längre lika tydligt betraktas som ett mål i sig. Inte heller förekommer några formuleringar som rör den estetiska skolningen eller smaken. Lgr80 drevs av visionen om en skola för alla och de gamla formuleringarna om estetisk skolning och smak framstod säkerligen som elitistiska och objektifierande i sammanhanget (Malmgren 1999:111; Thavenius 2004:231). Däremot återfinns en näraliggande formulering som anvisar att litteraturen ska ge eleverna en känsla av litteraturens skönhet: ”Möten med människor i litteraturen skall ge dem lustfyllda upplevelser av skönhet, humor och spänning men också ge dem perspektiv på sig själva i förhållande till deras egen och andras livssituation.” (Lgr80:135).

I Lpo94 är element som estetisk skolning, smak och litteraturens skönhetsvärden helt uttrangerade från läroplansdiskursen. Inte heller formuleringen om läslust återfinns i denna läroplan. Det är istället med denna läroplan som frasen ”lusten att lära” gör sitt intåg, både i den allmänna delen, där den förekommer två gånger, och i kursplanen för ämnet svenska, där den förekommer en gång. I svenskämnets kursplan anvisas således att skolan ska sträva efter att eleven ”utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur och skapa med hjälp av språket”, såväl som ”gärna läser på egen hand för att stilla sin nyfikenhet och uppnå personlig tillfredsställelse” (Lpo94:47). På motsvarande sätt återfinns frasen ”lusten att lära” i Lgr11, där det förekommer tre gånger i den allmänna delen och inte alls i kursplanen för ämnet svenska.

Vad det faktiskt innebär att föreställningen om lust skrivs fram som ”lusten att lära” är inte helt självklart. Att lusten formuleras som en

lust att lära istället för som estetiska upplevelser och meningsskapande kan emellertid ha betydelse. Med utgångspunkt i Peter Gärdenfors kan man invända att det är lusten och glädjen som uppstår i förståelsen av sammanhang som är lärandets djupaste drivkraft, inte en lust att lära det som man inte känner till (Gärdenfors, 2010:35; Elam & Widhe 2015:175). Diskursförändringens innebörd framträder måhända tydligare om man jämför den något cirkulära formuleringen ”lusten att lära är lärandets drivkraft” med ”lusten att förstå är lärandets drivkraft”. Skillnaden riskerar att få konsekvenser för hur man som lärare eller elev uppfattar drivkraften i och målet med lärandet. Där lusten att lära kan uppfattas som någon man som elev har eller inte har, är förståelsens lust något som uppstår i en särskild undervisningssituation tillsammans med andra. Där den förra pekar mot kunskapsinhämtande pekar den senare mot erfarenhet och personlighetsutveckling. Med begreppet lusten att förstå öppnas kort sagt för en situationsbunden estetisk och moralisk koppling som inte framstår som lika aktuell i formuleringen lusten att lära.

Referenser

- Andersson, Inger M. (1986). *Läsning och skrivning: en analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842–1982*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 1986.
- Ball, Stephen, J. (1994). *Educational Reform. A Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham: Open University Press.
- Bejerot, Nils, (1954). *Barn – serier – samhälle*, Stockholm: Folket i bild.
- Birgerstam, Pirjo (2000). *Skapande handling: om idéernas födelse*. Lund: Studentlitteratur.
- Brax, David (2009). ”Estetiskt värde, värderande responser”. I: Anders Mortensen (red.) *Litteraturens värden*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Ekholm, Mats (2006), ”Den hållbaraste läroplanen – 1919 års undervisningsplan för rikets folkskolor”. I: *Vägval i skolans historia: tidskrift från Föreningen för svensk undervisningshistoria*, Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, nr 3–4, s. 3–4.

- Elam, Katarina & Widhe, Olle (2015), "Läslust och litterär förståelse ur ett kroppsligt perspektiv". I: Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller (red.) *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. 1. uppl. Lund: Gleerups Utbildning, s. 171–182.
- Furuland, Lars (1979). "Efterord". I: *Läsebok för folkskolan*. Stockholm: Gidlunds, s. I–XXVII.
- Gärdenfors, Peter (2010). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & kultur.
- Hamber, Hans (2006), "Lgr 69 – den andra i ordningen av grundskolans läroplaner". I: *Vägval i skolans historia: tidskrift från Föreningen för svensk undervisningshistoria*, Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, nr 3–4, s. 9–10.
- Hansson Stenhammar, Marie-Louise (2015). *En avestetiserad skol- och lärandekultur: en studie om lärprocessers estetiska dimensioner*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hjorth, Sonja (2006), "1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94)". I: *Vägval i skolans historia: tidskrift från Föreningen för svensk undervisningshistoria*, Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 3–4, s. 27–30.
- Johansson, Sven-Åke (2006), "Lgr 80 – grundskolans tredje läroplan". I: *Vägval i skolans historia: tidskrift från Föreningen för svensk undervisningshistoria*, Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 3–4, s. 11–12.
- Key, Ellen (1898). *Om läsning*. Stockholm: Folkupplysningsföretagets förlaget.
- Kåreland, Lena (2009). *Inga gåbortsföremål: lekfull litteratur och vidgad kulturdebatt i 1960- och 70-talens Sverige*. Göteborg: Makadam.
- Landahl, Joakim (2016). *Politik & pedagogik: en biografi över Fridtjov Berg*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Lgr11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Lgr62. *Läroplan för grundskolan 1962*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lgr69. *Läroplan för grundskolan 1969*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lpo94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna 1994*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundström, Stefan (2007). *Textens väg: om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2007.

- Malmgren, Gun (1999). "Svenskämnets identitetskriser – moderniseringar och motstånd". I: Jan Thavenius (red.) *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur, s. 90–118.
- Martinsson, Bengt-Göran (1989). *Tradition och betydelse: om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968*. Diss. Linköping : Univ.
- Mehrstam, Christian (2009). *Textteori för läsforskare*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Nilson, Eva (2017). *Att skapa en läsare: läsarter och läsare av litterär text i svenskämnets nationella examination på gymnasiet åren 1968 till 2013*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Persson, Magnus (2012). *Den goda boken: samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Richardson, Gunnar (2006), "Lgr 62 – en demokratis grundskola och en skola för alla". I: *Vägval i skolans historia: tidskrift från Föreningen för svensk undervisningshistoria*, Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, nr 3–4, s. 5–8.
- Sandin, Bengt (1995). *Split visions, changing childhoods and the welfare state in Sweden: reflections on the century of the child*. Linköping: Univ.
- Sjöberg, Lena. (2010). "Same same, but different". En genealogisk studie av den 'goda' läraren', den 'goda' eleven och den 'goda' skolan i svenska lärarutbildningsreformer 1940–2008. I: *Educare*, nr 1, s. 73–99.
- Svensson, Sonja (1983). *Läsning för folkets barn: Folkskolans barntidning och dess förlag 1892–1914 : med en inledning om fattiga barns läsning på 1800-talet*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Thavenius, Jan (1991). *Klassbildning och folkuppfostran: om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm: Symposion.
- Thavenius, Jan (1991). "Gymnasiets litterära kanon". I: Jan Thavenius (red.) *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur, s. 119–136.
- Thavenius, Jan (2004). "Konstens arv". I: Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson och Jan Thavenius (red.) *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur, s. 219–236.
- U-55. *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955*. Stockholm: Norstedt.
- Upl06. *Undervisningsplan för realskolan 1906*. Stockholm: Norstedt.
- Upl19. *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919*. Stockholm: Norstedt.
- Westlund, Barbro (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Stockholm: Natur & kultur.

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Wrangel, Ewert (1912). *Dikten och diktaren*. Lund: Gleerup.

Zweigbergk, Eva von (1965). *Barnboken i Sverige 1750–1950*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Författarpresentation

Olle Widhe är docent i litteraturvetenskap och intresserar sig för barnlitteraturens historia och dess roll i undervisningen. Han är verksam som universitetslektor vid Göteborgs universitet. Widhe arbetar för närvarande i ett projekt om litteraturtolkning och kroppsligt meningsskapande, samt i ett projekt om barnlitteratur och mänskliga rättigheter.

När läsecirkeln möter live-bokklubben.

Om några omkringläsande praktiker och deras didaktiska potential

Magnus Persson

I västvärlden har det länge funnits en dominerande och naturaliserad bild av vad läsning innebär. Läsning tenderar att bli synonymt med den individuella läsningen och tolkningen av en tryckt bok (Long 1993). I de samtida litterära offentligheterna tonar emellertid andra läspraktiker fram som kännetecknas av att de är sociala och kollektiva snarare än individuella. De bygger på lust och njutning snarare än plikt och hårt arbete. De tycks pendla mellan stark individuell inlevelse och immersion å ena sidan, och kollektiv distraktion å andra sidan. De är medialiserade och en del av, och ofta otänkbara utan, en större populärkultur och konsumtionskultur. En sammanfattande formel för dessa läspraktiker skulle kunna vara att de kännetecknas av omkringläsning (Persson 2015). I omkringläsningen blir läsningens inramningar avgörande. Det kan handla om platsen för läsning, texten som fysiskt objekt, andra människor, aktiviteter och artefakter som blir betydelsefulla i praktikerna.

I ett pågående forskningsprojekt om passionerad läsning har jag bl.a. gjort en mikroetnografisk fallstudie av "live-bokklubben" Bushwick Book Club (BBC).¹ De huvudsakliga metoderna är observationer och intervjuer. På BBC tolkas i ett publikt forum (nattklubb

¹ Projektet heter "Inlevelsens dialektik. Om litteraturvetenskapliga och vardagliga läspraktiker i det nya medielandskapet", pågår 2014–2018, och finansieras av Malmö högskola och Crafoordska stiftelsen. Utöver jag själv medverkar FD Lotta Bergman och doktorand Erik Karlsson.

eller kulturhus) ett för kvällen förutbestämt litterärt verk av inbjudna popmusiker. Undersökningen utgår från följande forskningsfrågor: Vilka läspraktiker blir synliga under ett sådant evenemang? Vad händer när en privat läsecirkel besöker BBC och sedan träffas för att diskutera sina gemensamma upplevelser och jämför dem med hur de själva pratar om litteratur i cirkeln? Artikeln avslutas med en diskussion om vilka lärdomar den litteraturredaktiska forskningen och praktiken kan hämta från dessa hybrida läspraktiker. Min förhoppning är att exemplet BBC kan ge impulser till en vidgad syn på läsning som tar större hänsyn till omkringliggande faktorer och därmed är mer i samklang med vår tids nya litterära offentligheter.

Bushwick Book Club

BBC grundades i New York City och har filialer i Seattle, Los Angeles och New Orleans. Den enda filialen utanför USA ligger i Malmö, Sverige, och det är den som står i centrum för min fallstudie och denna artikel. Förhållandet mellan BBC:s olika filialer eller ”Chapters” präglas av en hög grad av autonomi. Filialerna är inte förpliktigade att i detalj följa ursprungskonceptet från New York, och uppläggen i de olika städerna kan se ganska olika ut. Grundtanken att musiker ska tolka ett specifikt litterärt verk är dock gemensam för alla. Samarbeten mellan filialerna förekommer. BBC Malmö har till exempel gästspelat på BBC New York där man sommaren 2014 hade ett gemensamt arrangemang kring romanen *Mitt liv som hund*.

BBC i Malmö har sedan starten 2012 producerat sex till sju föreställningar per år. 2013 började man även med ett eget program på Dunkers kulturhus i Helsingborg, och sedan 2015 finns man även i Göteborg. Arrangörerna själva beskriver på hemsidan sin verksamhet som en ”livebokklubb”, och fortsätter:

[Ä]r det något vi tycker om så är det att testa nya grepp, nya kombinationer och genre-sammansmältningar. Det som alltid kännetecknar Bushwick Book Club är dock att en bok (eller ett litterärt verk av något slag) inspirerar olika musiker, konstnärer, litteratörer etc att skapa nya verk att framföra under en tematisk, underhållande och intressant helkväll. Och kom ihåg: det funkade hur bra som helst att gå på Bushwick utan att ha läst boken innan. (Bushwick Book Club Sverige 2014)

En grundtanke är att högkvalitativ litteratur ska förmedlas på ett underhållande sätt. Skillnaderna mellan den litteratur som fokuseras under de olika framträdandena är mycket stor och kan spänna mellan allt från Virginia Woolfs *Orlando* och Valerie Solanas *SCUM Manifest*, till Alice Munros *För mycket lycka* och Toni Morrisons *Älskade*. Jag har följt BBC sedan vintern 2013 och tagit del av merparten av deras arrangemang, både i Malmö och Helsingborg. Jag har genomfört intervjuer med de svenska grundarna och programvärdarna Thomas Teller och Kristian Carlsson (omväxlande refererade till som värdar eller producenter), och även med grundaren av BBC i New York, Susan Hwang.² I en tidigare artikel fokuserar jag själva föreställningarna och grundarnas förhållningssätt till dem, men också till litteraturläsning och litteraturförmedling i ett vidare sammanhang (Persson 2016a).

Läsecirkelns upplevelser av Bushwick Book Club

Varför besöker och hur uppfattar publiken BBC? Frågan är naturligtvis omöjlig att besvara uttömmande. Det finns med all säkerhet många olika anledningar till att besöka ett BBC-evenemang. Det kan vara kvällens bok som lockar, eller någon av artisterna, eller att man helt enkelt är nyfiken på eller redan gillar konceptet. Publiksammanställningen kan variera beroende på vilken bok som står i centrum. Kvällen som behandlade *SCUM Manifest* var det till exempel en klar majoritet av unga kvinnor. Producenterna själva säger så här om sin publik: "Det talas ju ofta om att männen uteblir från litterära arr, men här är det rätt jämnt fördelat ... Spridningen i åldrar går från tjugooårsåldern till sextio plus på båda orterna" (Kristian).

För att få en bild av hur en liten grupp läsare uppfattar BBC bjöd vi in den läsecirkel som Lotta Bergman undersöker i en annan av projektets delstudier att delta på ett valfritt evenemang (se Bergman 2017 under utg.). Valet föll på kvällen på Dunkers kulturhus då Moa Martinsons *Kvinnor och äppelträd* var i fokus. Romanen, som gavs ut 1933, är en klassiker inom den svenska arbetar- och kvinnolitteraturen, och handlar om den starka och ovanliga vänskapen mellan Sally och Ellen, två kvinnor vars vardag präglas av fattigdom, patriarkala normer och ett stenhårt klassamhälle. Kvinnorna utmanar genom sin vänskap samhällets värderingar, och Sallys orädda politiska engagemang gör

² Intervjuerna var semi-strukturerade och pågick mellan 60 och 90 minuter. De tre grundarna har samtyckt till att framträda med sina egna namn i denna artikel.

inte deras anseende bättre. Ett par dagar efter BBC-evenemanget bjöd vi in cirkeln till ett samtal om romanen och BBC. Samtalet ägde rum på kvällstid i personalrummet på vår högskola under avspända former. Vi bad dem att föra sitt samtal ungefär som de brukar när de träffas i cirkeln.

Moa Martinson-kvällen på BBC följde i grova drag den vanliga strukturen. Vårdarna håller ihop kvällen, berättar om sina upplevelser av romanen, och framför en sång respektive en litterär text. Tre band/musiker är inbjudna att framföra varsin musikalisk tolkning av romanen samt ett antal låtar ur sin vanliga repertoar: vispopgruppen Påtår hos Moa Martinson, sångerskan Carolina Wallin Perez, och den experimentelle poeten och multiinstrumentalisten L. T. Fisk. När föreställningen ska ta sin början är BBC:s logotyp projicerad på en stor bildskärm på scenen. Loggan avlöses av ett svartvitt fotografi av Moa med ett gevär. Vårdarna hälsar publiken välkomna och försäkrar som vanligt att "det är helt okej om man inte har läst boken". Därefter visas en kortfilm från YouTube som är ett elevarbete från högstadiet om Moa Martinsson. Filmen präglas av ett slags självmedveten amatörism men också av nyfikenhet på författaren, och den framkallar många skratt. Därefter fortsätter programmet som alltså på sedvanligt vis växlar mellan vårdarnas och gästartisternas framträdanden. Kvällen avslutas med bloopers från elevproduktionen som inledde föreställningen.

Läsecirkeln består av sju medelålders kvinnor med akademisk bakgrund och den har funnits sedan 2001 (medlemmarnas namn är fingerade). En av medlemmarna är bibliotekarie, och en är lärarutbildare, men annars arbetar ingen av dem med litteraturförmedling i sin profession. När vi träffar cirkeln några dagar senare ber vi dem att först presentera sig själva, för att sedan ha ett vanligt boksamtal om romanen, och till sist berätta om sina intryck från BBC.

Under presentationsrundan blir det uppenbart hur medlemmarna beskriver sig själva som passionerade läsare. Som Pia uttrycker det: "Jag har också läst alltid alltid alltid ... Man kan inte leva utan att läsa." Läsningen framstår som en omistlig del av livet, och som så ofta när människor ombeds berätta om sig själva som läsare hänvisar man till barndomens läsning och redogör för minnen av de första avgörande läsupplevelserna.

Samtalet om romanen blir långt, böljande och intensivt. Det är uppenbart att boken har berört dem mycket. Sofia hade inte läst boken tidigare men blev drabbad av skildringen: ”Jag blev så, när vi var på Bushwick, personligt berörd”. Hon tänker på sin mormor som levde under omständigheter som påminner om dem i boken – fattigdom, umbäranden, misshandel, alkoholism. Att boken i en läsecirkel på detta sätt blir en språngbräda för att tala om personliga erfarenheter, snarare än om textens estetiska dimensioner, är ett framträdande drag i läsecirkelns litteratursamtal (Long 2003, s. 146f.).

Cirkelmedlemmarnas intryck av BBC kan beskrivas som ambivalenta. Ingen av dem hade besökt BBC tidigare. Å ena sidan tycker de att konceptet var kul och häftigt, å andra sidan menar de att boken och författaren hamnade i skymundan (jfr Gioia 2003) – något som dock (lite ironiskt) även gäller delar av deras eget litteratursamtal. En anledning till ambivalensen kan vara att man hade helt andra förväntningar. Sofia trodde att man skulle sitta och prata om boken, helt enkelt ha ett traditionellt boksamtal. Pia är lite besviken. Hon säger att ”det var jättemysigt och så” men att det blev för mycket ”konsert- eller teaterkänsla” och att det hade varit bättre med en lokal som hade småbord där man kunde sitta och ta ett glas vin och småprata om boken. Som publik blev man enligt Pia nu ”mer passiv”. Här ser man hur det jag kallat ”omkringläsning” (Persson 2015) är en central faktor i de samtida läspraktikerna. Omkringliggande faktorer som platsen, lokalen, inredningen, möjligheten till social interaktion, omgivande artefakter med mera, spelar helt enkelt en väldigt stor roll för om (läs) upplevelsen skall uppfattas som lyckad, meningsfull, njutbar etcetera. Men trots kritiken tyckte man alltså att det var ett givande och roligt besök. Som en av medlemmarna uttrycker det: ”Men visst var det häftigt och roligt och så, med olika sorters musik, och [elev]filmen ... fick ju verkligen folk att skratta och slappna av”.

På min fråga om evenemanget har gett dem en ny bild av romanen eller författarskapet svarar de samstämt nej. Pia säger: ”Jag hade nog en annan föreställning, att det skulle förändra mig i någon mån. Det var kanske lite överdrivet, men alltså att det på något sätt skulle tillföra något”. Diskussionen går över i hur man upplevde musiken under kvällen, och även här tycks man vara överens om att det var gruppen Påtår med Moa Martinson som var den stora behållningen.

Anledningarna till detta är framför allt två: dels tyckte man musiken var vacker och gripande, dels tyckte man att kopplingarna till romanen och författaren var mycket tydliga. ”Det var ju väldigt tydliga kopplingar till boken ... då när de där tre kvinnorna sjöng ... Och när Sally födde då. Det var ju starkt att läsa det men så blev det liksom bara trippelstarkt när de sjöng om det” (Sofia).

Artisten L. T. Fisk väckte också starka känslor, men av helt andra anledningar. Sofia berättar: ”Jag förstod inte honom alls, och jag förstod inte kopplingen alls”. ”Han var så egen”, säger en annan, och ”Han ställer väl upp där han får” en tredje. Diskussionen om Fisk blir lång och livlig. Vissa tycker ändå att han var fascinerande, men absurd. Meningarna går isär om vad de karakteriserar som hans depressiva framtoning är spelad eller inte. Man har svårt att se såväl de musikaliska som de litterära kvaliteterna, men, säger någon, det kanske är själva meningen. Ur ett receptionsteoretiskt perspektiv blir det tydligt hur mötet med tjejgruppens tolkningar av Moa Martinsons texter resulterar i en matchning av dessa läsares litterära repertoarer och det musikaliska framförandets (McCormick 1994). Samtidigt rör det sig inte om den totala matchning McCormick nämner och som kan leda till uttråkning eller likgiltighet. Det musikaliska framträdandet har tillfört något nytt och bidragit med ett mervärde. L. T. Fiskes framträdande, å andra sidan, framkallar antingen ett totalt avvisande och en icke-matchning, eller en utvecklingsbar spänning (”fascinerande men absurt”) mellan repertoarerna. Man kan spekulera i om dessa reaktioner speglar en gemensam smakkultur i läsecirkeln (jfr Bergman 2017 under utg.), som i så fall skulle överensstämma med den Long urskiljer i sin undersökning. Denna smakkultur premierar den breda episka kvalitetslitteraturen och distanserar sig både från renodlad populärlitteratur och den mera avantgardistiska och experimentella litteraturen (här symboliserad av L. T. Fisk):

When questioned about their reading, most members say initially, ”We’ll read anything”. But groups usually do not deal with either end of the literary spectrum: most do not read poetry, plays, or difficult postmodernist novels, and if they do, they will mention it proudly. At the other end, groups rarely even consider genre books to be part of the relevant literary universe. (Long 2003, s. 119)

En historisk förklaring till egenskaperna hos denna smakkultur skulle i ett svenskt sammanhang kunna vara dess rötter i folkrorelsernas läsecirklar, där det igenkännbara, budskapsorienterade och personligt relevanta utgjorde viktiga hörnstenar (Rydbeck 2012). När denna smakkultur (förvisso transformerad på en mängd sätt och i senmodern tappning) möter BBC är det kanske inte så konstigt om det uppstår dissonanser. BBC har likheter både med den traditionella litteraturuppläsningen och samtida blandformer som poetry slam (Persson 2016a). Rottrådar kan också spåras tillbaka till avantgardistiska, medieöverskridande och performanceinriktade uttryck som dadaismens, futurismens och beatrörelsens olika kabaréer och happenings (se t.ex. Balgård 2016; Hage 2016; Wheeler 2008).³ Spänningar kan då givetvis uppstå mellan cirkeln betoning av personlig bildning och erfarenhetsanknytning å ena sidan, och vissa av de transgressiva och främmandegörande dragen i BBC å andra sidan.

Sammanfattningsvis kan man alltså säga att läsecirkeln möte med BBC präglades av ambivalens. Denna ambivalens har sin upprinnelse i icke-matchande förväntningar om hur ett BBC-evenemang ser ut och går till, men också i en mera specifik icke-matchning mellan deltagarnas litterära repertoarer och delar av det musikaliska innehållet (L. T. Fiske). En försiktig slutsats som kan dras är att två av BBC:s bärande grundprinciper, att publiken inte behöver ha läst boken, och att evenemanget ska kännetecknas av oväntade och gränsöverskridande genreblandningar, är tveeggade. Läsecirkeln medlemmar är passionerade och pålästa läsare som redan är "frälsta" (både i litteraturen och i Moa Martinson), och som utöver de olika *upplevelserna* kvällen bjöd på också hade förväntat sig någon form av *fördjupning* av läsoplevelsen och av de redan befintliga kunskaperna om romanen och författaren. För andra läsarkategorier kanske tvärtom upplägget fungerar som ett sätt att skapa nyfikenhet och en lust att läsa boken – Thomas och Kristian berättar till exempel att de flesta exemplaren av boken som är aktuell i anslutning till ett visst evenemang tenderar att vara utlånade på biblioteken (något som för övrigt bekräftas av cirkelmedlemmarna apropå just *Kvinnor och äppelträd*). De djärva genreblandningarna är på samma sätt tveeggade. Genrer och stilar man inte är van vid eller ogillar kan avvisas. Kopplingarna till boken kan uppfattas som oklara.

3 Tack till Christian Mehrstam som gjorde mig uppmärksam på denna möjliga koppling – som hade förtjänat en långt utförligare behandling.

Men myntets andra sida visar att nya och oväntade konstellationer av genrer och möten mellan litteratur och musik skapas som kan ge nya perspektiv på både boken och artisterna.

Didaktiska implikationer

En utgångspunkt för denna artikel var att synen på vad det innebär att läsa måste vidgas. Det kan betyda och involvera så många andra saker än den ensamma läsningen av en tryckt litterär text. Exemplet BBC ger oss en uppsjö av exempel på hur läsning i den snäva traditionella meningen nu kopplas ihop med en mängd andra praktiker, medier, platser och artefakter. I fallet BBC blir läsningen av en litterär text förvandlad till ett slags populärkulturell performance, där inte minst det sceniska eller ”dramatiserade” mötet mellan det talade och skrivna ordet och musiken blir central (Persson 2016a). I detta möte spelar också andra medieteknologier och konstformer viktiga roller. Fokus förskjuts från det litterära verket till dess mångfaldiga iscensättningar, från texten själv till dess ”performers” och ”performances”.

Den sociala dimensionen blir viktig, dels genom publikens närvaro och medverkan (jfr Fischer-Lichte 2008), och dels genom att evenemanget som sådant kan ses som ett kollektivt projekt, ett slags *Gesamtkunstwerk*, där utgångspunkten fortfarande är en enskild roman, men där denna genom värdarnas och artisternas tolkningar ingår i radikalt nya konstellationer och nätverk i termer av, medium, genre, stil och kulturellt kretslopp (”högt” eller ”lågt”).

Det går inte att dra några enkla litteraturredaktiska lärdomar från denna fallstudie. BBC erbjuder en rik provkarta på olika sätt att arbeta med litteraturförmedling på ett lustfyllt och innovativt sätt. Att producenterna själva värjer sig mot termen läsfrämjande är signifikativt; det riskerar att associeras med nytta, plikt och arbete (se Persson 2016a). Thomas och Kristian samarbetar bland annat med bibliotek, men markerar alltså en viss distans till begreppet läsfrämjande och antyder att det skulle kunna fungera avskräckande: ”I våra ansökningar och så påpekar vi läsfrämjandet, men det är aldrig vårt ansikte utåt, och det tror jag är viktigt att det är en häftig och konceptuell utgångspunkt och att man ser vad det kan inspirera till” (Thomas). Utmaningen tycks vara att skapa intresse och lust för litteraturen utan pekpinnar och krav på prestationer. Fördelarna med att slippa detta krav poäng-

teras också av läsecirkeln. Som Sofia konstaterar: ”Om man läser litteraturvetenskap och läser i utbildning då ska man ju prestera något ... Man tappar lite av den här fria lusten. Därför är det så skönt med våra böcker, för när vi läser och ska prata om dem känner man ju ingen press”. Sofia sätter fingret på och ger uttryck för en vanlig dikotomi som både är stark och verksam, men som också behöver nyanseras. Som intervjun med Thomas och Kristian visade blir det i deras fall problematiskt att göra en uppdelning mellan professionell och distanserad läsning å ena sidan, och en personlig lustfylld å andra sidan:

BBC påverkar vilka jag vill läsa. Inget av min läsning är bara privatläsning. Allt befruktar varandra. Privat läsande finns inte – och samtidigt finns det inte ett definierat offentligt läsande heller ... Det är inte både och, och det är inte antingen eller, utan det är ett tredje. (Kristian)

Även beskrivningen av den läspraktik som spontant kan betraktas som mest opersonlig och analytisk, och som Sofia nämner, det vill säga den litteraturvetenskapliga, måste nyanseras och inte bara fokusera skillnader gentemot ”vardaglig” eller ”vanlig” läsning, utan också likheter. Därtill kan det inte vara så att litteraturvetarens läsning är kemiskt befriad från lust, även om det kanske rör sig om ett annat slags lust (jfr. Felski 2011, Persson 2016b).

För skolans del blir ju självfallet relationen mellan lust och prestation mer tillspetsad: Hur skapar man genuint passionerade läsare samtidigt som man är ålagd att göra bedömningar av just prestationer? Utmaningen är naturligtvis sedan länge välkänd inom litteraturredaktiken och i den dagliga klassrumspraktiken, och den har inte blivit mindre i takt med den ökade fokuseringen på provresultat och mätbara kunskaper. Ändå är det denna utmaning som måste antas. Utan passionerade läsare får vi heller inga kritiska läsare, och förmodligen inte heller några läsare som är högpresterande i lästester av olika slag (jfr. Bruns 2011). Att pröva nya och innovativa grepp att förmedla litteratur kan vara en början. En central insikt man kan ta med sig från BBC är just hur läsning har porösa gränser gentemot andra kulturella praktiker, och att en kreativ utforskning av dessa gränser har en stor konstnärlig, och i förlängningen kanske också didaktisk, potential. Som vi såg i samband med läsecirkeln är det inte säkert att parollen

att man inte måste ha läst boken när man besöker BBC är effektiv för alla målgrupper. Och i skolan måste man faktiskt ha läst boken. Men inslagen av tvång kan balanseras av ett öppet och nyfiket förhållningssätt där både läsningens och litteraturens egenart och dess intima beroende av andra omkringliggande faktorer och praktiker hamnar i fokus. En sådan utgångspunkt harmonierar dessutom bättre med läsningens förändrade utseende och villkor i den nya medieekologin. Här kan inte längre läsningen bara ses som hotad av nya medier, utan, som Denise Fuller och DeNel Rehberg Sedo (2013) poängterat, som ett slags medieupplevelse i sig. Och även om boken under en kväll på BBC ibland kan tyckas drunkna bland alla andra uttrycksformer, så är det till syvende och sist den litterära texten som är katalysatorn för just denna unika och sammansatta medieupplevelse.

Referenser

- Balgård, Gunnar (2016). *Jack och gänget. Om beatrörelsen i USA*. Stockholm: Leopard förlag.
- Bergman, Lotta (2017). "Läsning som passion och social praktik. Om läspraktiken i en bokcirkel". Under utg.
- Bruns, Christina Vischer (2011). *Why Literature? The Value of Literary Reading and What It Means for Teaching*. New York: Continuum.
- Bushwick Book Club Sverige (2014). "Bushwick Book Club". www.bushwick.se. Hämtad 2014-09-26.
- Felski, Rita (2011). "Suspicious Minds". *Poetics Today*. 32:2, s. 215-234.
- Fischer-Lichte, Erika (2008). *The Transformative Power of Performance*. London & New York: Routledge.
- Fuller, Danielle & Rehberg Sedo, DeNel (2013). *Reading Beyond the Book. The Social Practices of Contemporary Literary Culture*. New York & London: Routledge.
- Gioia, Dana (2003). "Disappearing Ink. Poetry at the End of Print Culture". *The Hudson Review*, vol. 56, nr 1, s. 21-49.
- Hage, Emily (2016). "A 'Living Magazine': Hugo Ball's *Cabaret Voltaire*". *The Germanic Review*, 91, s. 395-414.
- Long, Elizabeth (1993). "Textual Interpretation as Collective Action". I: Boyarin, Jonathan (red.), *The Ethnography of Reading*. Berkeley: University of California Press.

- Long, Elizabeth (2003). *Book Clubs. Women and the Uses of Reading in Everyday Life*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- McCormick, Kathleen (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester & New York: Manchester University Press.
- Persson, Magnus (2015). "Att läsa runt omkring texten. Om läspraktikernas mångfald, kritisk paranoia och litteraturredaktiska glapp". I: Jönsson, Maria & Öhman, Anders (red.), *Litteratur och läsning. Litteraturredaktikens nya möjligheter*. Lund: Studentlitteratur 2015, s. 21-41.
- Persson, Magnus (2016a). "'High Culture as Entertainment'. Hybrid Reading Practices in a Live Book Club". *Dialogue. The Interdisciplinary Journal of Popular Culture and Pedagogy*, vol. 3, nr 2, s. 23-34.
- Persson, Magnus (2016b). "The Hidden Foundations of Critical Reading". I: Paulette M. Rothbauer, Kjell Ivar Skjerdingsstad, Lynne (E.F) McKechnie & Knut Oterholm (red.), *Plotting the Reading Experience. Theory, Practice, Politics*. Waterloo: Wilfrid Laurier Press 2016, s. 19-36.
- Rydbeck, Kerstin (2012). "Läsandets cirklar – om ett pågående forskningsprojekt". I: Andér, Bo, Löfdahl, Karin, Ristarp, Jan, Rydquist, Lars & Törngren, Margareta (red.), *Är det samma bok vi läst? Om en långlivad bokcirkel*. Skärholmen: Kata Förlag.
- Wheeler, Lesley (2008). *Voicing American Poetry. Sound and Performance from the 1920s to the Present*. Ithaca & London: Cornell University Press.

Författarpresentation

Magnus Persson är professor i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning vid Malmö högskola, och vetenskaplig ledare för den nationella forskarskolan SPLIT (Språk- och litteraturredaktik i medielandskapet). Hans forskning kretsar kring läsning, litteraturredaktik och kulturteori.

Berättandets praktiker i förskolan. Playing the Story

Christine Farhan

Många har konstaterat att berättandet och berättelser har stor betydelse för människans meningsskapande om sig själv i världen. För Roland Barthes är narrativ "like life itself, it is there, international, transhistorical, tanscultural" (Barthe 1977:79). Interaktionen med berättelser har benämnts som "ett kraftfullt sätt att minnas" (Pramling/Ødegaard 2014:93) eller "ett sätt att omvandla kaos till ordning" (Tenngart 2012:29). Susan Engel hävdar: "We are the stories we tell" (Engel 1995:183).

Detta gäller för alla åldrar och börjar tidigt. Redan innan barn har lärt sig tala äger de många berättelser. Om de vuxna förstår barnens berättelser kan de lättare förstå hur barnen tänker: "Children's experiences of their everyday life come to us in the form of narratives and stories. [...] Starting from this point of view, children's narratives offer us researchers insights into their experiences of the world" (Puroila et al. 2012:194). En svensk student formulerade detta på följande vis: "Man ser jättemycket vad de går o bär på".

Med avstamp i reflektionerna ovan genomförde jag 2016 en mindre intervjustudie med syftet att få insyn i vilka praktiker som kan urskiljas i förskolan i samband med berättelser och berättande både hos personal som hos barn.

Studenterna som jag intervjuade läste till förskollärare i kombination med yrkesverksamhet, vilket betydde att alla intervjudeltagare hade mångårig erfarenhet av förskolans verksamhet. Det var deras erfarenheter som utgjorde basen i undersökningen.

Jag valde att genomföra intervjuer både i Tyskland/Berlin och i Sverige/Stockholm. Att förlägga undersökningen till dessa två länder bidrog till att ge min undersökning en breddning och fördjupning ge-

nom att synliggöra fler perspektiv. Syftet var inte att visa på eventuella nationella särarter.

Mina två frågeställningar var:

- Hur arbetar pedagogerna med berättelser? Vilka medier (till exempel bok, film, iPad, TV) och modaliteter (till exempel berätta, rita, gestalta, sjunga) använder de sig av?
- Vad har pedagogerna iakttagit om barns berättande? Hur och om vad berättar barn? Vilka icke-verbala språk använder de sig av?

Frågeställningarna styr den följande presentationen. Del I fokuserar således på medier och modaliteter som pedagogerna använder sig av. Del II lägger fokus på barns berättande utifrån pedagogernas observationer.

Genomförande

I början av 2016 intervjuade jag 40 studenter som utbildade sig till förskollärare vid *Fachschule für Erzieher/Stiftung SPI, Fachschulen, Qualifizierung & Professionalisierung* i Berlin. Mina informanter befann sig i sin utbildning på termin ett och två. Studenterna från termin ett hade bara varit på skolan i några veckor. I grupperna samlades lärare för olika barn- och åldersgrupper.¹ Jag intervjuade studenterna i grupper på tio personer. Varje intervju varade i ca 45 till 60 min. Dessutom intervjuade jag även personer som är verksamma vid skolan.²

Under hösten fortsatte jag med intervjuer av svenska studenter som läser *Förskollärarytbildning med interkulturell profil, erfarenhetsbaserad* vid Södertörns högskola. Jag intervjuade en student från termin ett och ca 25 studenter – i två grupper – från termin fem. Varje intervju varade ca 45 minuter.

Jag spelade in samtalen och transkriberade dem efteråt. Sedan läste jag materialet på tvären, dvs. jag gick igenom det utifrån mina två frågeställningar.

Ur forskardagboken

Vid intervjustudier blir det alltid ett glapp mellan teori och praktik. Aldrig blir det exakt så som förväntats och planerats. I samspel med

1 Krippe (1-3 år), Kita (förskolebarn från 3 års ålder), fritidsbarn och omhändertagna barn i heltidsboenden.

2 Jag vill särskilt tacka Martina Knebel, som ingår i skolans styrelse, och Sylvia Krupicka, lärare, som var så vänliga att ta emot mig och ställa sig till förfogande för samtal.

människor möter intervjuaren reaktioner och situationer som hon inte kunnat ana sig till i förväg. Vissa justeringar och pragmatiska beslut avkrävs i stunden eftersom forskaren måste anpassa sig till informanternas förutsättningar och villkor. Dessutom är det viktigt att bli medveten om sin egen roll som intervjuare och hur denna förändras under studiens gång. Därför har jag valt att dela med mig några reflektioner om genomförandet.

Under första intervjun med de tyska studenterna märkte jag att jag inte hade syftet tillräckligt klart för mig. Jag ville ju ha information som byggde på studenternas erfarenheter, deras sätt att arbeta med berättande och de praktiker de hade sett hos barnen. Men det visade sig, vilket jag inte till en början var medveten om, att studenterna hade en tendens att lågvärdera sina erfarenheter. Framförallt under intervjun med studenter från termin två märkte jag en tydlig ambition att leva upp till mina förväntningar eller det de trodde en forskare hade som förväntningar genom att ignorera sina egna erfarenheter. De ville helt enkelt visa hur mycket de redan hade lärt sig under sin utbildning. Studenterna från termin ett däremot ursäktade sig för sina, enligt dem, bristfälliga kunskaper.

Under första intervjun hamnade jag dessutom delvis i sidospår, abstrakta diskussioner om till exempel skillnaden mellan att uppfinna och att ljuga eller vad som är bra och dåliga berättelser. Jag lade märke till att jag drogs in i diskussionen genom att agera som deltagare. Jag började argumentera för min position och ifrågasatte till och med vissa kommentarer av studenterna. Jag fick erkänna för mig själv att detta berodde på en oklarhet om mitt syfte. Jag var tvungen att skärpa till mitt koncept. Under de andra intervjuerna fokuserade jag allt mer på de frågor jag ville ha information om. Detta höjde också likvärdigheten mellan intervjuerna då jag fortsättningsvis ställde ungefär samma frågor i samma ordning.

För att hitta svenska studenter till min studie presenterade jag den för en grupp på ca 50 kursdeltagare. Enbart en student anmälde sig att delta. Varför det blev så kan inte besvaras entydigt. Möjligtvis var jag inte tillräckligt inspirerande i min presentation, men även studenternas situation kan ha spelat in. De befann sig på termin ett och hade bara varit på högskolan i några veckor. Genom min egen erfarenhet som lärare vet jag att tid är en bristvara särskilt för de här studenter-

na som kombinerar arbete med studier. Deras belastning är mycket stor, de läser på heltid och arbetar ofta minst 50 %. De befinner sig på högskolan enbart en dag per vecka, en mycket intensiv studiedag. Samtidigt är många ovana att studera och påbörjar sina studier med stora farhågor. För att nå fler informanter använde jag mig sedan av samma strategi som i Tyskland, nämligen att integrera intervjuerna i den ordinarie undervisningen. Jag hittade en samarbetsvillig lärare som var beredd att släppa till tid. Så kunde jag genomföra två intervjuer på 45 minuter med ca 12 personer i varje grupp. Dessa studenter hade kommit längre i sina studier och befann sig på termin fem.

Under hela året genomgick jag själv en lärprocess. Efter att ha analyserat de tyska intervjuerna blev jag mer uppmärksam på vissa frågor, som jag sedan fördjupade genom läsning av andra undersökningar. Det blev tydligare för mig hur viktig distinktionen är mellan toddlare som inte har lärt sig än att uttrycka sig verbalt och främst använder sig av kroppen för att berätta och andra små barn, som redan fått en viss tillgång till det verbala språket.

Del I: Pedagogernas praktiker

Berättandets praktiker i interaktionen mellan pedagoger och barn handlar mycket om transformationer med hjälp av olika modaliteter och medier på olika arenor för lek. För att fånga dessa processer med ett begrepp föreslår Margaret Mackey i sin undersökning *Literacies across media* att använda sig av termen *play*, "a common word that will make room for a variety of activities, with multifaceted and multimedia connotations" (Mackey 2007:166). I stället för att läsa eller berätta föreslår hon "playing the text". Jag anknyter till detta begrepp och justerar det till mitt syfte: *playing the story*. I den här delen presenteras således det breda spektrum av praktiker som pedagogerna använder sig av i samband med berättelser med fokus på olika medier och modaliteter.

De tyska studenterna nämner ett brett spektrum av olika medier i samband med berättelser. Samtidigt visar sig snabbt en stark polarisering mellan skärmmedier som ofta uttryckligen avvisas och andra där boken rankas som högst och bäst³ för att den kan "förmedla kultur,

3 De medier som nämns mest är böcker och bilderböcker. Även röstmedier nämns ofta, så som den egna rösten, ljudböcker, kassetter och cd-skivor. Några gånger nämns serietidningar och foton. Ett fåtal nämns smartphone och en gång smartboard samt beamer. De medier som man tydligt tar avstånd från är film, dator, iPad och TV som toppar den negativa listan med nio nämnningar.

en bra människobild och likvärdighet”. Andra medier, underförstått skärmmedier, avvisas på grund av sin påstådda kommersiella och ”passivitet främjande karaktär”. Att ett barn är ensamt med ett skärm- eller ljudmedium är enligt studenterna förkastligt ur en didaktisk synvinkel. Detta gäller inte för boken där det anses vara utvecklande att ett barn drar sig tillbaka till en lugn vrå med sin bok.

Om film över huvud taget används så sker detta inte utan att relativisera användandet. Studenterna är noga med att legitimera bruket som ett undantag vid speciella tillfällen och man betonar det didaktiska syftet nästan som ett försvar. Även datorn används enbart med ett tydligt uttalat pedagogiskt syfte. Studenterna är angelägna om att distansera sig från ”slentrianmässigt”, ”passivt” skärmtittande som enligt dem enbart syftar till underhållning. Själva TV:n tituleras med *Kasten*, som ungefär motsvarar det svenska ordet *dumburken*.

Reservationer gentemot digitala medier är fram för allt moraliskt värderande: ”vi tycker inte om datorer, vi tycker att böcker är toppen”, ”vi har inte halkat ner i datorträsket, datorer är inte intressanta för oss”. Som motivering anger studenterna att ”barn har så mycket kvar att lära sig”, som om skärmmedier skäl kostbar tid från lärandet. De tycker att skärmmedier hindrar barn att lära sig samarbeta och utveckla viktiga sociala kompetenser. Andra argument mot skärmmedier är föräldrarna som vill att förskolan kompenserar barn för allt för mycket TV-tittande hemma. Även åldern tas upp där man utgår från att små barn i motsatsen till äldre barn i förskoleklass inte får utsättas för skärmmediernas ”skadliga” effekter.

Moraliserande och emotionellt fördömande går hand i hand med osäkerhet. Det konstateras att ”tiden har gått om en” och att man nu måste ta sig an den senaste tekniska utvecklingen genom fortbildning. Man har inte hittat en gemensam position. På en förskola finns inga datorer, men de fördöms inte heller. När barn tar en iPad med sig hemifrån är arbetslaget osäkert på hur man ska reagera, ”många är emot, några för”. Man har inte kommit fram till ”ett bra sätt att hantera frågan”.

Svaren från de svenska studenterna visar på likheter men också skillnader. Även de vittnar om en djup klyfta för och emot digitala skärmmedier. Men motståndet kommer inte från mina informanter utan tillskrivs andra, icke närvarande pedagoger. Det är andra som är ovana och osäkra. De närvarande verkar vara förtrogna med digitala

medier. Däremot kritiseras att ”det bara kom iPads”, de bara ”damp ner”, ”dök upp”, dvs. förordnades uppifrån, fastän de inte efterfrågades av pedagogerna. Många saknar en diskussion om hur de ska användas. Någon berättar att användningen i början gick ut på att reglera tiden – ”det blir lätt för mycket” – man ställde äggklockan på 10 min., turades om, gjorde listor eller lät barnen stå i kö. Men nu ”har man gått vidare” och använder iPad inte utan tydliga didaktiska syften, så som att ”forska tillsammans”. Spel förekommer inte ”överhuvudtaget”. Det finns restriktioner för program och appar, man ”måste fråga chefen” först och får inte använda något som ”man inte har koll på”. iPad används inte i samband med berättelser utan ”för att lära sig saker”: ”vi kollar upp saker, till exempel om naturen”. Den används även som kamera och projektor. Precis som de tyska studenterna vänder sig de svenska mot oreflekterat, ogenomtänkt tittande på film, iPad och TV-program. ”Man ska kunna förklara varför”. Även här tas kompensationsargumentet upp, ”barn tittar mycket på film och spel hemma”, tycker en student. Men en annan svarar kritiskt: ”Det har dem [som uttalar sig så] ju inte mycket aning om”. I en förskola används iPad däremot mycket i samband med berättande. Pedagogen hämtar ljudsagor från nätet.

En student låter nästan vemodig när hon berättar att för 15 år sedan, då hände det ibland att man tittade på en barnfilm tillsammans, ”det skulle aldrig hända idag”. Sådant avfärdas som ”slötittande”, ”barnpassning” och att barn blir ”matade”.

Det finns ett tydligt glapp hos studenterna mellan retorik och praktik, man lever inte som man lär, vilket kommer fram när jag frågar hur de själva tillfredsställer sina behov av berättelser. Även här nämner de tyska studenterna boken utifrån moraliska värderingar: ”Jag försvarar boken än idag, tycker den är viktig, älskar böcker över allt i världen, tycker om att läsa, tyckte om att läsa men har inte längre tid, har klarat av en bok”. Att läsa böcker har visserligen högt värde, men blivit samtidigt ett moraliskt krav som många har svårt att leva upp till. Istället nämns surfande på internet, datorspel och filmtittande. Även de svenska studenterna nämner att de inte har tid att läsa böcker, men tittar istället på film och serier för att tillfredsställa sina behov av berättelser.

När jag sedan frågar hur, med vilka modaliteter, man arbetar med berättelser, vittnar de tyska studenterna om stor lyhördhet för barnens behov, lust och intresse för experiment: Barn får välja tema och aktivi-

tet. De får också ta med saker hemifrån. Bilder och foton görs till film eller en smartboard används för att göra bilderboksbio. Pedagogerna arbetar med färdiga och självt tillverkade föremål. De använder sig av träpinnar, fingerdockor eller en berättelsekista.

De transformerar tillsammans med barnen berättelserna till teater, rollspel och sång. De skriver egna texter till kända melodier. De anpassar berättelserna till barnens behov genom att korta ner dem eller ändra på slutet. De ställer frågor, visar intresse, bekräftar, uppmuntrar, erbjuder hjälp, lämnar ifred.

En student berättar hur han använde sig av berättelsens parabel-funktion: han förklarade en farlig situation genom att bygga en egen berättelse kring den och upplevde själv, inte utan förvåning, hur detta stilgrepp ledde barnet till insikt eftersom den inte var präglad av en uppläxande attityd.

Framförallt är det anmärkningsvärt att informanterna använder sig av sin egen berättarröst på ett varierat sätt. Detta ger dem goda möjligheter att inkludera barnen genom att anpassa tempot till dem. Pedagogerna hittar på egna berättelser från sin barndom. Att berätta med egen röst verkar tillåta ett nära samspel med barnen och gör det lättare att reagera när någonting i berättelsen skapar oro eller rädsla.

Informanterna hjälper också till att utforma barnens egna berättelser. De bistår med sagoformler som till exempel *det var en gång...* eller med ord och bilder för att utveckla barnens intressen för vissa djur eller föremål. De svarar på barnens behov av otaliga omtagningar av berättelser på exakt samma sätt.

Informanterna vittnar om rika erfarenheter och repertoarer genom olika modaliteter i samband med sitt eget berättande. Men ändå verkar de värdera detta ganska lågt eller inte tillräckligt högt. Några studenter nämner professionella berättare som anlitas utifrån, till exempel från Konsthögskolan i Berlin som utbildar professionella berättare. De vill hellre förlita sig på experter än på sig själva. När de upptäcker hur inspirerande de själva kan vara reagerar de snarare med förvåning än stolthet. När en stor skara barn samlades kring en student för att lyssna till hans berättande av en julsaga, blev han överraskad. En annan student säger inledningsvis att han inte arbetar med berättelser eftersom han jobbar i en förskola av typen av den svenska förskolan *I Ur och skur*. Ändå kommer det fram i intervjun att aktiviteterna i skogen

och den återkommande avslutande samlingen kring elden har inspirerat till många olika berättelser som knyter ihop dagens upplevelser med barnens fantasi. Studenten berättar hur han hjälper och stöttar barnen till att skapa berättelser.

Liknande information kommer från de svenska studenterna. Även här präglas samspelet av stor lyhördhet. Pedagogerna uppmuntrar barnen till olika typer av imitation och transformation. Utifrån ett tema om superhjältar bygger barnen rekvisita i form av ansiktsmasker eller hittar på olika sätt att berätta genom dans. När barn har svårt att lyssna går man över till "att berätta egna berättelser". "Barn röstar med fötterna" konstaterar en student och menar med det att de helt enkelt går sin väg när de inte längre är intresserade. Därför är det viktigt att hela tiden ha kontakt med dem under berättelsetiden. Detta gör fritt berättande lämpligare än uppläsning, anser en student.

Barnen får välja en huvudfigur via bilder på en iPad eller letar på nätet efter bilder på en grotta för att underlätta visualiseringar av berättelsen. En filt på golvet används som scen, där barnen får berätta om sina sommarminnen eller vad de gjort under helgen. Efter läsning går man över till olika modaliteter av återberättande i form av teckning eller dramatisering med hjälp av sång, flanofigurer, sagopåsar eller annat material, till exempel stavar som ska föreställa bron i sagan *Bockarna Bruse*. Barnen fyller på varandras berättelser, men det blir "aldrig exakt, lite som de tycker", kommenterar en student.

Sammanfattande kan konstateras att de intervjuade ofta kopplar ett medium till en förväntad pedagogisk effekt. Mediet boken tillskrivs en särskilt kognitivt utvecklande effekt. Skärmmedier däremot associeras ofta med fördummande, passiviserande effekter som hämmar barnets utveckling. Både svenska och tyska informanter ville därför gärna kontrollera dessa och styra användningen mot kunskap och information. Detta uttrycks genom att kalla en iPad för en *lärplatta*. Lust, nöje och underhållning betraktas i samband med dessa medier med misstänksamhet. Här anas en stor portion "skärmskam" (Bergström 2016) och en tydlig mediehierarki reproduceras.

Förskolan tillskrivs ofta en kompenserande funktion. Den ses som en skyddad zon mot farliga och skadliga tendenser från samhället utanför, framför allt samhällets populärkulturella, massmediala och kommersiella strömningar.

Barnens behov och intressen värderas högt av alla deltagare och det finns en stor lyhördhet för alla möjliga sätt att främja barns berättande. Men ändå verkar berättandets potential vara outnyttjad på grund av denna mediehierarki, först och främst genom att väldigt lite utnyttja berättandets möjligheter i samband med skärmmediers affordans. Däremot vittnade många studenter om hur de främjar muntliga berättarformer och hur de använder sig på varierat sätt av den egna rösten.

En intressant skillnad mellan tyska och svenska studenter kunde konstateras: TV:n avvisades ivrigt av de tyska studenterna. Bland de svenska däremot var TV:n snarare ett ointressant medium. De svenska studenterna verkade dessutom mer vana vid nya teknologier. Detta kan bero på att till exempel användningen av iPad hade förordnats 'von oben' som en skolpolitisk åtgärd. Däremot saknade studenterna pedagogiska och didaktiska reflektioner kring användandet av ny teknologi.

Denna ganska avmätta, ibland till och med fientliga inställningen till att utforska den nya teknologins möjligheter vittnar om ett stort glapp mellan förskolans verksamhet och barnens vardag. Enligt Statens medieråd är den nya teknologin 2016 en del av vardagen. I åldersgruppen 0–1 har tillgång till mobiler ökat markant från 7 % (2014) till 54 % (Statens medieråd 2017:8). Tillgången till surfplattor i hemmet som steg kraftigt mellan 2012 och 2014 verkar visserligen ha avstannat men själva användningen upptar mer och mer tid i hemmet av allt yngre barn. TV och film-tittande dominerar här. "60 % av 2–4-åringarna tittar på film/TV mer än 1 timmer per dag" (9). Ofta är det populära varumärken som till exempel Lego och Pokémon som styr innehållen i barns bruk av surfplattan. Barn behandlas således tidigt som konsumenter och måltavlor för marknadsföring.

Det problem som Bearne/Wolstencroft redan 2006 identifierade i skolan verkar långt ifrån övervunnet i dagens förskolor, nämligen att lärare har otillräckliga förutsättningar för att hantera multimodala, populärkulturella texter i klassrummet: "Children's cultural capital in terms of text knowledge may not always square with the kind of literacy curriculum on offer in schools". Även för förskoleverksamheten bekräftar den här undersökningen att det finns ett glapp mellan det barnen kan och det barnen gör i förskolan.

Del II: Barns praktiker genom pedagogernas ögon

Hur berättar barn själva? Finns det barn-specifika narrativa mönster? Vilka modaliteter använder sig barn av innan de behärskar det lingvistiska språket? Dessa frågor fokuserade jag på under andra delen av intervjuerna – men först några generella reflektioner kring berättande och berättelser.

Många har försökt att fånga berättelsens väsen i en definition. Sara Danius hänvisar i sin bok *Näsa för nybeter* till Goethes klassiska formulering: en berättelse i ett nötskal är en återgivning av en oerhörd händelse, "försöket att hantera det nya, det vill säga det annorlunda, främmande, exceptionella" (Danius 2008:97). Men Danius nämner detta enbart för att hänvisa till motsatsen nämligen att somliga, som räknas till den västerländska litteraturhistoriens främsta, hon syftar till James Joyce, hade motsatt ambition: nämligen att fokusera på icke-händelser, där "en hel del tilldrar sig, men inte mycket händer", där "det oerhörda skruppnar ihop" (Danius 2008:98f).

De här två perspektiven mot å ena sidan den oerhörda och å andra sidan den vanliga händelsen hittas även i analyser av barns berättande där olika intentioner framträder. Bruner/Lucariello (1989) skiljer det dramatiska från det kanoniska berättandet, där olika sekvenser arrangeras bredvid varandra i en kedja av jämlika händelser. När Bruner/Lucariello analyserar ett barns monologer kommer de fram till att just normalitet spelar en stor roll i barnets intention att hantera vardagen och världens komplexitet. "It is not just the great traumatic events that preoccupy the child, but the actual process of daily life in the midst of important events." De kallar det för "a triumph of ordinari-ness, a kind of routinization in story" (Bruner/Lucariello 1989:96).

Fleisher Feldman däremot, som analyserar samma monologer, utgår i sin analys från ett barns intention att lösa problem och undersöker berättelsen som "the problem solving narrative" (1989). Detta knyter an till Goethes oerhörda händelse och påminner även om den klassiska dramakurvan enligt Aristoteles eller äventyrsstrukturer i folksagor som Vladimir Propp (1968) har presenterat.

Mot denna bakgrund försåg mig de svenska studenterna med intressant information: Enligt dem gjorde barn nästintill motstånd mot det dramatiska berättandet och undrade: "Varför måste det alltid hända något farligt i mitten, varför kan det inte bara gå bra, bara en prinsessa

som bor i slottet som mår bra hela vägen?” Enligt dem efterfrågar barn inte alltid några problem, de kan uppleva denna typ av berättelse som förutsägbart där det förr eller senare ”ska hända nåt skit”. Barnen frågar: ”Varför måste det alltid ske nånting, alltid bli ett problem?”

Barn väljer en prinsessa och gestaltar vardagliga, icke dramatiska händelser genom att bjuda på mat, handla eller fika. ”Det är sällan det kommer en drake mitt i.” ”Rollekar är nog väldigt vardagliga”, lyder den sammanfattande kommentaren.

Vissa tycker att miljön och kontexten påverkar. Tjuv och polis leker barnen på gården, där det onda sätts mot det goda, och problem ska lösas. Men inne i hemvrån handlar det mest om vardagliga händelser. En intressant iakttagelse var att dramatiska lekar som *tjuv o polis* eller *superhjälte* görs om till vardagliga berättelser: ”... o så blir det liksom mamma polis o så går de o handlar, så är de poliser, fast de är mamma o pappa”. Ofta handlar berättandet om att rada upp händelser på samma nivå: ”sen det o sen det”. Berättelser om dramatiska händelser förses ofta med ett tvärt slut ”o så dog den o så var det slut”. Den dramatiska kurvan stiger och störtar brant ner i en väldigt ojämn kurva.

Vissa barn vill berätta allt i en ”utandning” genom ett högt dramatiskt tonläge, ”här uppe hela tiden, i en kvart”. De vill hinna med när det finns någon som lyssnar, de är ”på högvarv hela tiden”. Behovet att berätta är stort, men det blir svårt ”att få det hänga ihop”, barnen tappar fokus, vilket gör det ”svårt att lyssna till en berättelse som går så högt”. ”Det måste inte heller sluta i det det börjar med, det kan vara helt olika saker.” Studenten undrar om barnets intention i det här fallet inte i första hand är att få uppmärksamhet och utrymme.

Barns berättande mot bakgrunden av det dramatiska och kanoniska skulle kunna tolkas som en strävan att hitta ett dramatiskt koncept med tydlig början, mitt och slut. Men man kan också fråga sig om pedagogerna förmedlar ett visst berättarkoncept som barnet dels försöker efterlikna och dels protesterar mot. Detta berör även frågan om olika berättarkoncept i olika kulturer (Björk-Willén 2014). Vilka prototyper av berättelser är det som förmedlas i vår kultur? Vilka koncept lär vi ut och hur styrs barn in i vissa narrativa mönster? Frågan har problematiserats av Puroila/Estola som kritiskt anmärker att små barn ofta ”have been treated as becoming storytellers” istället för ”active narrators who are able to express, organize, and share their experiences” (2013:190).

De svenska studenterna levererar intressant information om "när" berättandet tar form. Det sker ofta i samband med andra aktiviteter, när man "gör andra saker samtidigt", till exempel vid på- och avklädnings i hallen, efter utomhusvistelse, i samband med byggande eller andra aktiviteter med händerna. Då "händer nånting i kroppen, blandas fantasi och verklighet".

Kroppen är även ett viktigt medium när ett barn signalerar att det vill berätta någonting. Bröstkorgen och huvudet går upp, "de försöker komma högre upp, ska synas bättre, försöker sträcka på sig, så vi ser dem". De har även inledande formler som "hallå" eller "vet du...", "sen kan det komma vad som helst, jag såg ett monster på min dator eller jag fick chips i helgen". De upprepar ett ord många gånger: pedagogens namn eller "men, men, men... sedan blir det paus". De fortsätter inte direkt utan måste bearbeta sin berättelse först innan "det lossnar".

Studenterna vittnar om att små barn tidigt börjar bry sig om etiska och existentiella frågor. När de tittar på Disney-filmen *Frost* vill de undersöka problematiken kring gott och ont. Detta återkommer de till hela tiden: "Till slut så kunde vi bara titta på de två minuter, när man går från god till ond, för det är det mest intressanta i filmen."

Här berörs även några praktiker som kan sammanfattas med begreppet *repetition*. Det kan handla om inläring av beteendemönster till exempel att träna att vända blad och bläddra i en bok eller att låtsas läsa på ett fantasispråk. En svensk student nämnde en mamma som var positivt överraskad att barnet numera bläddrar i boken istället för att bita i den.

Behovet av att samma berättelse upprepas otaliga gånger kan ha att göra med att bearbeta ett etiskt problem som nämndes ovan eller att återuppväcka samma känsla för att ge sig hän, att bli uppslukad och förtrollad.

En annan form av repetition tangerar imitation som Kress tydligt avgränsar från kopiering: "Children, like adults, never copy. [...] we transform the stuff which is around us" (Kress 1997:94). Många exempel nämndes av både tyska och svenska studenter hur barn transformerar, ny- och återskapar berättelser. En berättelse man hör på morgonen plockas upp igen i leken på eftermiddagen. Vardagshändelser kombineras med annat material, "collected from different media such

as fairytales, comic papers, TV programmes, films toys etc.” (Änggård 2006:550).

Framförallt transformeras berättelserna till dramatiska gestaltningar. När barn till exempel bygger en teaterscen med stolar så visar de sin förmåga att gå ”ut ur och in i leken och skiftar från att i ena stunden vara aktörer (inne i leken) till att i nästa vara regissör (ute ur leken)” (Björk-Willén 2014:58). Även de svenska studenterna kunde bekräfta att barnen bearbetar sina erfarenheter genom att regissera sina berättelser. Något barn säger: ”det här är min berättelse” och säger vad de andra barn ska göra: ”Du ska göra det där borta för det ska du göra nu, o lämna den och sen här är vi o gör det här”. Enligt Björk-Willén använder barn olika ”interaktiva redskap” för att markera växlingar mellan ”på låtsas” och ”på riktigt” så som tempusförändring, intoning och/eller kodväxling (ibid).

I barns egna sätt att ”playing the story” kan även ”barnistiska” strategier utläsas. Margareta Rönnberg (2012:16ff) väljer begreppet för att visa barns positioner i hegemoniska maktstrukturer, där de utgör en förtryckt och diskriminerad minoritet, jämförbar med andra minoriteter. Hon hävdar att vuxna agerar utifrån olika maktpositioner gentemot barn, dvs. utifrån olika fostransuppdrag. Barn är förstas enligt henne ingen homogen grupp men det som förenar dem är deras motstånds- eller avgränsningsstrategier gentemot vuxna.

Just avgränsningsstrategier vittnar även mina informanter om. Barn skrattar i grupp, medvetna om att pedagogen inte kan hänga med vilket tycks förhöja njutningen. De förstår varandra och berättar för varandra. De har roligt på ett fantasispråk som de själva men inte pedagogen förstår. De låtsas läsa för varandra och frågar varandra efter berättelser. De här praktikerna vittnar även tydligt om sociala förmågor. I sin undersökning *Toddlarkultur* har Gunvor Løkken kunnat konstatera att redan toddlare visar upp ”empatisk omsorg gentemot en kamrat” i sin strävan att ”göra” vänskap (Løkken 2008:42).

Mina informanter hade sett många exempel på hur barn själva praktiserar berättande och berättelser. Men när jag frågade hur barn berättar *utan* ord var det ofta lite tyst först. Få-ordiga eller ordlösa berättelser är tydligen inte så lätt att känna igen som berättelse. En svensk student vittnar om att man måste gissa mycket ”tills man har rätt, tills de blir glada o säger ja ja så var det”. Toddler-forskaren Elin

Eriksen Ødegaard reagerar själv med förvåning när hon upptäcker hur komplext småbarns berättande är: "Their narration unfolded dramas, disputes and emotions! Not only were emotions expressed in the narrators' voice and body language, but they were also raised as themes that were worth talking about" (2006:83).

Inom forskningen om toddlare kan olika inriktningar urskiljas som har relevans för berättandets praktiker.

Somliga studier fokuserar på tidiga verbalt-språkliga markörer för berättande. Man utgår egentligen ifrån att berättandet inte börjar före bokstavsspråket (jmf. Bruner/Lucariello 1989, Engel 1995, Fast 2014, Fleisher Feldman 1989, Nelson 1989). Underförstått ses det icke talande barnet som en ofärdig människa som måste utvecklas mot ett språk. Men kanske spelar det in att forskaren själv har svårt att förstå barns berättande förrän orden har bildats. Samtidigt har denna forskning förmedlat viktiga insikter om meningsskapande processer i barns berättande. Annan forskning fokuserar på prelingvistiska semiotiska system, till exempel på bilder (Kress 1997) eller på kroppen (Løkken 2008, Løkken et al. 2014). Dessa studier förmedlar viktiga insikter i barns talande utan ord, dock läggs fokus inte på barns *berättande*.

Men "barns värld är fylld av berättelser långt innan de själva kan återberätta eller skapa sina egna berättelser" säger Carina Fast (2014:48) och hon syftar till berättandet med ord och tar inte hänsyn till att barn, framför allt de minsta, berättar även med andra språk. Hur berättar toddlare?

Olika exempel nämns av de tyska studenterna på "minnandet" (jmf. Pramling et al. 2014), hur då- och nutid kopplas ihop:

- Pedagogen har en morot och barnet visar en hare. Moroten utlöser minnet av en hare. Barnet gör en koppling mellan morot och hare.
- I djurparken ser barnet en hare, vid nästa besök blir barnet redan upphetsat på vägen, dvs. innan haren blir synlig. Synintryck från vägen väcker minnen från senaste besöket i djurparken och kopplas till förväntningar inför det nya besöket. Barnet berättar detta genom starka affekter.
- Vid åsyn av en häst reagerar barnet som elektrifierat, hela kroppen vibrerar. Genom den affektiva reaktionen visar barnet att han/hon minns händelser i samband med hästen.

Just de sista två exemplen tyder på att affekter används som ett språk i berättandet så som bilder, leksaker, föremål i verkligheten, ljud, gester eller dramatiserande rörelser, vilket följande exempel vittnar om:

- Ordet bil kopplas till ett smäll och en bild på en ambulans och blir till berättelsen om en olycka.
- En treåring talar oavbrutet på sitt fantasispråk, drar pedagogen med sig, drar ner henne och säger "hund" och "koppel".
- Barnet låtsas-ammars sin docka, går runt med den och visar en bok.
- Barn packar en resväska, säger "hejdå" och "semester".

Från en svensk student fick jag följande berättelser om barn i två års ålder:

- Berättelsen om barnet och getingen: "Flickans mormor kom för att hämta henne och just då kom en geting och stack flickan på kinden. Mormor försökte ta bort den och då blev hon också stucken. En dag efteråt sa barnet: 'aj' och först så tänkte jag nu är det en geting igen, men sen förstod jag. Hon berättade: 'aj' sa hon och så gjorde hon en gest och strök med handen över kinden. Hon berättade: 'Här var jag och så kom getingen och stack mig'."
- Studenten och ett barn vistas i ett hus i Bromma. Flygplan hörs hela tiden och stör leken och samtalet: "Vi hade pekat på planen och pratat om dem och nästa gång jag träffade honom, så tittar han på mig o pekar uppåt och då tyckte jag han sa: 'Du och jag vi tittade på flygplan förra gången och det tyckte jag var så häftigt', så han berättade ju någonting för mig fastän han inte hade några ord."

När toddlare berättar är det inte så lätt att identifiera berättelsen. Exemplen ovan visar att kroppen är ett viktigt medium i berättandet och detta uttrycks inte minst genom begreppet *toddlare* som relaterar till kroppen och dess rörelser. "De visar med hela kroppen", konstaterar en student.

Puroila et al. beklagar därför att forskningen är "linguistically oriented", "largely ignoring the children's other ways of narrating". Andra sätt att berätta försummas: "Studies of spontaneous everyday narratives created by children themselves are rare" (2012:194).

Puroila et al. kritiserar att utgångspunkten för forskning ofta är “a prototypical model of a story in which verbally articulated, causally connected sequences of events in the goal-directed activity of a single major protagonist appear as criteria of good stories or well-formed narratives” (ibid). Man orienterar sig vid linjära och kronologiska narrativa mönster och efterlyser tydliga strukturer som början, mitt och slut. Med detta koncept som utgångspunkt är det, enligt henne, svårt att få tillgång till små barns berättande. Just toddlare som befinner sig i ett preverbalt utvecklingsstadium är ofta exkluderade från forskningsstudier ”because their ways of expressing and sharing their experiences do not fit with the prototypical model of a good story” (ibid). Även svenska studenter utgår från den ’goda’ berättelsen när de berömmar barns berättarförmåga för att ”de var jätte duktiga på att hålla den röda tråden” i motsats till ”de som svävar iväg och byter ämnet”. Puroila och andra (Bamberg/ Georgakopoulou 2008, Georgakopoulou 2006, Juzwik/Ives 2010, Karlsson/ Evaldsson 2011, Puroila et al. 2012, Puroila/Estola 2012) utgår däremot från barn som aktiva berättare som har förmågan att uttrycka, organisera och kommunicera sina erfarenheter (Puroila et al. 2012:194) på många olika sätt.

När Monica Fagerholm gästade Södertörns högskola den 22 oktober 2016 och talade om sin egen skrivprocess, sa hon: För en författare gäller inte först och främst att ”hitta sin stil” – ”Man börjar i ordlösheten”.

Detta fångar precis in vad jag avslutningsvis vill lyfta fram och vad en lärare, som jag intervjuade i Berlin, har beskrivit för mig, nämligen hur hon gör för att stimulera både barn och föräldrar till interaktion med berättande och berättelser: hon börjar i ”ordlösheten”. I sitt arbete som litteraturförmedlare hade hon lagt märke till att det inte räckte med att presentera nya böcker för att stimulera föräldrarna till högläsning. Hon erfor att föräldrarna hade stort motstånd, nästan ångest inför att läsa högt. I fortbildningsmöten med både föräldrar och barn utvecklade hon därför en lek som gick ut på att gissa sig fram till föremål som var dolda under ett täcke genom att enbart känna med händerna och identifiera dem genom ord och bilder. Det som var enkelt och självklart för de vuxna ser hon som ett viktigt steg i utvecklingen av barns abstraktionsförmåga, att koppla den sinnligt taktila upplevelsen av det tredimensionella, fysiska föremålet till både

ett ordtecken och ett tvådimensionellt, platt papper. Både barn och föräldrar hade lika roligt och var lika engagerade i leken. Kontakten som uppstod mellan barn och föräldrar såg hon som mycket mer värdefull och initierande till gemensamt utforskande av berättelser än högläsning som utförs som en pliktövning.

Reflektionerna och exemplen vittnar om berättandets mångfaceterade karaktär. Men de vittnar också om att barns perspektiv och praktiker i samband med berättande och berättelser är långt ifrån utforskade. Således kan den här studien enbart ses som en förstudie och en motivering till att utforska små barns berättande ur deras egna perspektiv för att kunna svara på med vilka intentioner, språk och narrativa mönster barn berättar och skapar mening.

Referenser

- Bamberg, Michael och Alexandra Georgakopoulou (2008). "Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis". I: *Text & Talk* 28-3 (2008), 377-396.
- Barthe, Roland (1977). "Introduction to the Structural Analysis of Narratives". I: *Image, Music, Text*. Hill and Wang.
- Bearne, Eve och Helen Wolstencroft (2006): "Playing with texts: the contribution of children's knowledge of computer narratives to their story-writing". I: Marsh, Jackie och Elaine Millard (2006): *Popular Literacies, Childhood and Schooling*. Routledge.
- Bergström, Malin (2016). "Bullerby-idealen." I: *Dagens Nyheter*, 2016-06-04.
- Björk-Willén, Polly (2014). "Berättande med flera språk". I: Ridderporre, Bim och Barbro Bruce (red. 2014). *Berättande i förskolan*. Natur & Kultur. S. 51-70.
- Bruner, Jerome och Joan Lucariello (1989). "Monologue as Narrative Recreation of the World". I: Nelson, Katherine (1989). *Narratives from the Crib*. Howard University Press. S. 73-97.
- Danius, Sara och Hans Zischler (2008). *Näsa för Nyheter. Essä om James Joyce*. Ersatz.
- Engel, Susan (1995). *The Stories Children Tell. Making Sense of the Narratives of Childhood*. W. H. Freeman and Company.

- Eriksen Ødegaard, Elin (2006). "What's worth talking about? Meaning-making in toddler-initiated co-narratives in preschool". I: *Early Years*, 26:1, 79-92, DOI:10.1080/09575140500507892, downloaded: 29 September 2016.
- Fast, Carina (2014). "Tysta! Jag vill berätta". I: Riddersporre, Bim och Barbro Bruce (red. 2014). *Berättande i förskolan*. Natur & Kultur. S. 29-50.
- Fleisher Feldman, Carol (1989). "Monologue as Problem-Solving Narrative". I: Nelson, Katherine (1989). *Narratives from the Crib*. Howard University Press. S. 98-119.
- Georgakopoulou, Alexandra (2006). "Thinking big with small stories in narrative and identity analysis". I: *Narrative Inquiry* 16:1 (2006), 122-130.
- Juzwik, Mary M. och Denise Ives (2010). "Small stories as resources for performing teacher identity". I: *Narrative Inquiry* 20:1 (2010), 37-61, DOI 10.1075/ni.20.1.03juz.
- Karlsson, Marie och Ann-Carita Evaldsson (2011). "'It was Emma's army who bullied that girl'. A narrative perspective on bullying and identity making in three girls' friendship groups". I: *Narrative Inquiry* 21:1 (2011), 24-43, DOI 10.1075/ni.21.1.02kar.
- Kress, Gunther (1997). *before writing. Rethinking the paths to literacy*. Routledge.
- Kärholm, Sara och Paul Tenngart (red. 2012). *Barnlitteraturens värden och värderingar*. Studentlitteratur.
- Løkken, Gunvor (2008). *Toddlerkultur. Om ett- och tvååringars sociala umgänge i förskolan*. Studentlitteratur.
- Løkken, Gunvor; Haugen, Synnøve och Monika Röthle (red. 2014). *Småbarnspedagogik. Fenomenologiska och estetiska förhållningssätt*. Liber.
- Mackey, Margaret (2007). *Literacies across media: Playing the text*. Routledge.
- Nelson, Katherine (1989). *Narratives from the Crib*. Howard University Press.
- Pramling, Niklas och Elin Eriksen Ødegaard (2014). "Berättande och minnande". I: Riddersporre, Bim och Barbro Bruce (red. 2014). *Berättande i förskolan*. Natur & Kultur. S. 92-107.
- Propp, Vladimir (1968). *Morphology of the folk tale*. University of Texas Press.

- Puroila, Anna-Maija och Eila Estola (2013). "Not Babies Anymore: Young Children's Narrative Identities in Finnish Day Care Centers". I: *IJEC* (2014) 46:187-203, DOI 10.1007/s13158-013-0096-z.
- Puroila, Anna-Maija; Estola, Eila och Leena Syrjäla (2012). "Does Santa exist? Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care centre context". I: *Early Child Development and Care*. 182:2. S. 191-206, DOI: 10.1080/03004430.2010.549942, downloaded: 23 November 2016.
- Riddersporre, Bim och Barbro Bruce (red. 2014). *Berättande i förskolan*. Natur & Kultur.
- Rönnerberg, Margareta (2012). *Vänstervridna? Pedagogiska? Av högre kvalitet? 70-talets barnteveprogram och barnfilmer kontra dagens*. Filmförlaget.
- Statens medieråd (2017): *Småungar & medier*.
- Tenngart, Paul (2012). "Barnlitteraturens kognitiva värden". I: Kärrholm, Sara och Paul Tenngart (red. 2012). *Barnlitteraturens värden och värderingar*. Studentlitteratur.
- Änggård, Eva (2006). „Barbie princesses and dinosaur dragons: narration as a way of doing gender“. I: *Gender and Education*, 17:5, 539-553, DOI: 10.1080/09540250500192777, downloaded: 04 June 2014.

Författarpresentation

Christine Farhan är professor i litteraturvetenskap vid Södertörns högskola. Hon har mångårig erfarenhet som lärare inom lärarutbildningens alla program. Hon är även verksam som forskare inom förskolepedagogiken där hon under våren 2017 observerade barns berättande i förskolan.

Att läsa Hjalmar Söderbergs ”Pälsen” eller se den som film – analyser av elevers intrigreception

Simon Wessbo

Inledning

De flesta undervisande svensklärare har erfarenheter av att arbeta med film och skönlitteratur i sin undervisning. Kanske har de någon gång frågat sig om det föreligger någon skillnad mellan de olika medierna och hur eleverna tar till sig, upplever och förstår dessa. Kanske har de inte gjort det. Hur som helst är det intressant att undersöka detta, inte minst av didaktiska skäl. I denna artikel redovisas resultat från en empirisk studie där elever fått skriva om Hjalmar Söderbergs novell ”Pälsen” endera som en i skrift förmedlad text eller som en filmatisering av densamma. Syftet med artikeln är att undersöka hur gymnasieelever förstår en och samma fiktion förmedlad genom två skilda medier i sin skriftliga respons. Den frågeställning som är aktuell för denna artikel är: Hur, och i vilken omfattning, skriver eleverna om centrala händelser i intrigen i en fiktion som de tagit del av endera som novell eller som film?

Frågeställningen blir aktuell i ett samhälle där förekomsten av adaptioner är ett vanligt fenomen och där elever tar del av fiktion från varierande teknologier och modaliteter. En roman och dess filmatisering, eller två separata verk (en bok och en film) som anknyter till samma tema illustrerar hur förhållandet kan se ut i ett klassrum. När det gäller de klassuppsättningar av romaner som förekommer i utbildningsväsendets bokförråd är det inte ovanligt att romanen ifrå-

ga är filmatiserad, det vill säga adapterad till ett annat medium. Några exempel är Mikael Niemis *Populärmusik från Vittula* (2000), Åsa Linderborgs *Mig äger ingen* (2007) eller Mats Strandberg och Sara Bergmark Elfgrens *Cirkeln* (2011). Samtliga titlar har nått stora kommersiella framgångar och lästs i många klassrum.

Adaptioner är inte något specifikt för litterära verk i en skolmiljö. Snarare rör det sig om ett vanligt fenomen i en medieekologi som präglas av konvergens, det vill säga att medier närmar sig och interagerar med varandra på olika sätt (Jenkins, 2012, s. 15). Dessa adaptioner rör sig dessutom i olika riktningar, där datorspel blir till film, film blir till roman eller teater (Engelstad, 2013, s. 13). I vardagligt tal betecknar adaption riktningen från roman till film.

De ovan nämnda exemplen på böcker som filmatiserats bereder svensklärare möjligheter såväl som problem om de ämnar använda dessa verk i sin undervisning. Det finns inte mycket forskning att luta sig mot som belyser fenomenet med läsning av skönlitteratur och dess adaptioner, däremot finns det sannolikt en praxis och vardagsförståelse av fenomenet. För verksamma lärare kan adaptionen (filmen) utgöra en inkörsport till fiktionens värld för elever som har svårt att ta sig igenom en tryckt roman, även om filmen också bär med sig didaktiska utmaningar (se Olin-Scheller, 2006, s. 130). Många lärare kan sannolikt instämma i att den tryckta skönlitteraturen haft och har en hegemonisk position i svenskämnet (Bergman, 2007), även om styrdokumenten har skrivningar som också bejakar andra former av fiktion ("film och andra medier"). Det medielandskap som unga människor växer upp i innehåller dock en mångfald av teknologier och representationsformer, där läsningen av böcker och tidningar utgör en tämligen liten del av deras fritid (Statens medieråd, 2015). Ur forskningssynpunkt är det angeläget att dessa förhållanden studeras. I denna artikel kan en aspekt av fenomenet ges en beskrivning genom att faktiska läsares skriftliga utsagor analyseras efter att de läst en novell eller sett en film – två vanligt förekommande former av fiktion i gymnasiets svenskämne.

Teoretiska utgångspunkter

Artikeln tar sin utgångspunkt i ett avhandlingsprojekt som syftar till att ta fram ny kunskap om hur film och skönlitteratur kan användas inom ramen för gymnasieskolans svenskämne, och där medieekolo-

gin (Hayles , 2002, s. 5) är det teoretiska begrepp som utgör fond för resonemangen. I denna artikel undersöks en avgränsad aspekt: elevers skriftliga utsagor om intrigen, vars betydelse i undervisningen under senare tid för övrigt lyfts fram av Anders Öhman (2015).

Med intrig avses den ordning som händelser presenteras för läsaren i texten. Jerome Bruner formulerar förhållandet på detta sätt:

Whatever the medium - whether words, cinema, abstract animation, theater - one can always distinguish between the fabula or basic story stuff, the events to be related in the narrative, and the "plot" or sjuzet, the story as told by linking the events together. The plot is how and in what order the reader becomes aware of what happened. (Bruner, 1986, s. 19)

Bruner menar att intrigen har en särskild kraft att stimulera respons hos läsaren. Eftersom intrigen även kan förflyttas mellan medier utgör den en utmärkt startpunkt för att undersöka faktiska läsares respons när de läser novell och ser på film.

Faktiska läsares utsagor om intrig undersöks genom att fokusera på för fiktionen centrala händelser som Roland Barthes benämner som kärnfunktioner (nuclei). Dessa beskriver funktioner i texten som öppnar upp eller stänger möjligheter för den fortsatta berättelsen, medan katalyser (catalyses) utgör den information som finns runtomkring de förra (Barthes & Duisit, 1975, s. 248). Den norske litteraturprofessorn Arne Engelstad använder sig av begreppen kärnfunktioner respektive satellitfunktioner (catalyses) i sina studier av adaptioner mellan bok och film (Engelstad, 2013). Dessa begrepp kommer att operationaliseras i det följande för att studera hur elever uppfattar intrig i en berättelse som förmedlas genom två medier.

Tidigare forskning

Studiens design har likheter med andra litteraturredaktiska undersökningar som studerat respons på skönlitteratur. Staffan Thorson (2009) studerar litteraturvetarstudenter och blivande svensklärares reception av en novell genom att studenterna får presentera vad de skulle lyfta fram i en seminarsituation. Åtskilliga aspekter i studenternas svar analyseras, där den röda tråden, intrigen är en komponent. När studenterna lägger fram skeenden från de litterära texterna förknippas det emellertid med enoreflekterad läsart:

Majoriteten av presentationernas läsningar representerar en förhållandevis oreflekterad läsart som mer strävar efter att belägga skeenden på det mimetiska planet än efter att problematisera /fråga om strategier och strukturer som förbereder för den "mening" och den signifikans man tillskriver texten. (s. 186)

En besläktad studie är Örjan Torells, Stig Bäckmans, Olga Gontjarovas och Monica von Bonsdorffs jämförande studie av svenska, finska och ryska studenter (Torell, von Bonsdorff, Bäckman, & Gontjarova, 2002). De mest refererade resultaten från denna studie handlar om den teoretiska begreppsapparat som redovisas gällande den litterära kompetensen, men framförallt hur ryska studenter är överlägsna de svenska när det gäller att bruka litterära begrepp i sina analyser (s. 99). Ett tredje exempel är Maritha Johanssons (2015) jämförande studie av franska och svenska studenter, som delvis bekräftar ovanstående resultat genom att visa att svenska gymnasieelever i högre grad relaterar till sina egna erfarenheter i sina bearbetningar av skönlitterära texter, medan de franska eleverna i högre grad använder litteraturvetenskapliga begrepp. Vad gäller intrigen har Johansson visat att svenska elever i hög grad håller sig till innehållsrelaterade aspekter i fiktionen som ofta fokuserar på att reda ut händelseförloppet (s. 121) och att denna företeelse kan knytas till en ofta kritiserad uppgiftskultur som råder inom litteraturundervisningen. Avslutningsvis bör Michael Tengbergs avhandling *Samtalets möjligheter* (2011) nämnas som en experimentellt inspirerad studie av grundskolans litteratursamtal efter läsningen av en novell. Av relevans för denna artikel är "den handlingsorienterade läsarten" som uppehåller sig vid fiktionens intrigplan (s. 197). Denna läsart är den mest förekommande bland materialets läsarter och "betraktas som den bas på vilken de övriga förhållningssätten i någon mening vilar" (s. 231).

Förenande för dessa exempel är att de är empiriska läsarundersökningar som skapar sitt material genom deltagare som skriftligt eller muntligt ger respons på skönlitterära texter. Föreliggande studie inspireras av dessa studier vad gäller studiens utformning då eleverna får ge respons på en novell utifrån en öppet hållen instruktion, men en jämförande komponent läggs till genom att eleverna också får skriva om film. Eftersom flera av studierna visat att elever och studenter gör handlingsreferat eller ägnar sig åt handlingsorienterade läsarter, är det av intresse att närmare undersöka hur dessa handlingsreferat går till och tar sig uttryck.

Om ovan nämnda studier uppvisar likheter med denna ifråga om metod och utformning, finns det också några om bör nämnas med tanke på innehållet, då de diskuterar svenskämnets utmaningar i ett föränderligt medielandskap. Några exempel på detta är Christina Olin-Schellers (2006) och Lotta Bergmans (2007) avhandlingar som båda genom etnografiska studier uppmärksammat filmens roll i svenskämnet. Andra exempel är Maria Söderlings studie (2011) av högstadiecelevers läsningar av film och Petra Magnussons studie av undervisningen sedd utifrån multimodal teoribildning (Magnusson, 2014). Vid tiden för de två senaste studierna har det vidgade textbegreppet försvunnit ur styrdokumenten, för att ersättas av "film och andra medier" (Skolverket, 2011), men det hindrar inte de medieteknologiska utmaningarna som svenskämnet står inför. Den verklighet som elever och lärare befinner sig i är till synes full av konkurrerande meningserbudanden, där den tryckta skönlitteraturen knappast har en monopolställning (Magnusson, 2014, s. 228).

En avsikt med föreliggande artikel är att den kan bidra till kunskapsfältet genom att kombinera metodologi från empiriska receptiionsstudier med de medieekologiska perspektiv som ovan nämnda studier gett prov på.

Studiens genomförande

Det empiriska materialet insamlades under hösten 2016 vid en större gymnasieskola i en medelstor svensk stad. Eleverna som deltog i studien gick sitt sista år på samhällsvetenskapliga programmet och läste kursen svenska 3. Fyra klasser ställde upp i undersökningen genom att delta i var sin förutsättning: (1) att läsa en novell, (2) att se en novellfilm, (3) att först läsa en novell och därefter se novellfilm, (4) att först se en novellfilm för att sedan läsa novell. Det är resultaten från de två första förutsättningarna som denna artikel bygger på. Den instruktion som eleverna svarade på var likartad i alla fyra förutsättningarna. De elever som är aktuella för de resultat som presenteras här fick beroende på förutsättning en av nedanstående instruktioner:

Förutsättning (1): Du har nu läst novellen Pälsen. Beskriv vad du har tänkt och lagt märke till under och efter läsningen. Ge minst tre exempel och beskriv dem utförligt i en sammanhängande text. Använd gärna begrepp som du fått med dig från svenskundervisningen.

Förutsättning (2): Du har nu sett filmen *Pälsen*. Beskriv vad du har tänkt och lagt märke till under och efter att du sett den. Ge minst tre exempel och beskriv dem utförligt i en sammanhängande text. Använd gärna begrepp som du fått med dig från svenskundervisningen.

Instruktionerna har gemensamt att de är öppna då de inte styr vad eleverna ska rikta uppmärksamheten mot eller vad de ska skriva. Däremot är de styrande (i den avslutande meningen) ifråga om begrepp som används i svenskundervisningen. Studien kan inte besvara frågor om läsning och reception i allmänhet, utan begränsar sig till den praktik som finns inom svenskämnets kontextuella ramar. Med den sista meningen uppmuntras eleven att anknyta till det ämnesinnehåll och de ämneskunskaper som kan tas i bruk efter att de tagit del av fiktionen. Instruktionen liknar den som nyttjats i andra litteraturredaktiska studier som studerat elevers och studenters respons (Johansson, 2015; Thorson, 2009; Torell et al., 2002).

Insamlingen skedde vid en schemalagd svensklektion där eleverna i den ena gruppen fick läsa Hjalmar Söderbergs novell "Pälsen" från samlingen *Historietter* (1898), medan den andra gruppen fick se Björne Larssons filmatisering (adaptation) av novellen från 2008. Efter att de tagit del av fiktionen fick de börja skriva enligt ovan nämnda instruktion för respektive grupp. De skrev sina svar på datorer i ett webbför formulär där de fick skriva hur långt eller kort de ville. Ett fåtal lämnade in mycket kortfattade svar, medan ett annat fåtal skrev längre texter fram till slutet av lektionen. Totalt samlades 58 texter in, fördelade på två klasser med vardera 29 elever. Klassen som deltagit i förutsättning (1) omnämns emellanåt som novellgruppen, medan förutsättning (2) kallas filmgruppen. I novellgruppen var könsfördelningen 23 flickor och 6 pojkar, medan filmgruppen utgjordes av 24 flickor och 5 pojkar.

Metod

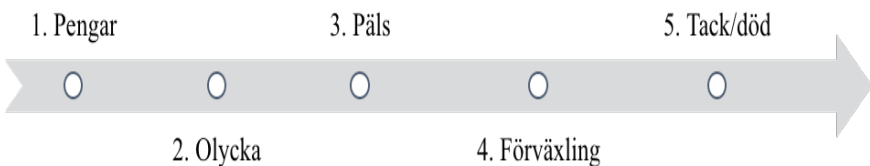
Analysen av det empiriska materialet påbörjades genom flera öppna läsningar i syfte att få en helhetsbild av materialet. Därefter lästes texterna från de olika förutsättningarna var för sig i syfte att hitta mönster i materialet. Förfarandet har varit induktivt på så sätt att förhållningssättet har varit explorativt, eftersom det inte finns några teoretiska eller från tidigare forskning giltiga skäl att förvänta sig ett visst

resultat. Metoden har inte varit bunden till en viss systematik men kan liknas vid en kvalitativ tematisk analys (Yin, 2013, s. 181). Den tematiska analysen visade bland annat att det vore intressant att vidare och mer systematiskt undersöka hur och i vilken omfattning eleverna förhåller sig till intrigen i fiktionerna.

För att kunna undersöka detta systematiskt utarbetades en operationalisering av vad som kan räknas som att anknyta till fiktion. Detta gjordes genom att anknyta till Engelstads begrepp *kärnfunktioner* (Engelstad, 2013, s. 53). Med kärnfunktioner avses de händelser som utgör gångjärn för berättelsens framskridande, där möjligheter öppnar sig eller stängs. I den fiktion som eleverna i denna studie skriver om kan intrigen åskådliggöras genom att upprätta en linje över de viktigaste händelserna som är gemensamma för novell och film. Engelstad menar att en adaption behåller föreliggarens kärnfunktioner, men att övriga händelser (så kallade satellitfunktioner) kan varieras utan att berättelsens grundstruktur förändras (s. 53).

Det skelett eller den struktur som bär upp fiktionen när intrigen undersöks i "Pälsen" och Björne Larssons adaption kan åskådliggöras som i figur 1:

Figur 1: Gemensamma kärnfunktioner i novellen och filmen "Pälsen"



Intrigen kan utifrån figur 1 formuleras enligt följande: (1.) Eftersom Doktor Henck är fattig, går han till sin vän John Richardt för att låna pengar. (2.) På vägen dit halkar Doktor Henck i snön och blir påkörd. Hans överrock rivs sönder. (3.) Doktor Henck får låna pengar av Richardt, som också lånar ut sin päls till honom. (4.) När Doktor Henck kommer hem i pälsen förväxlar hustrun Ellen honom med älskaren John Richardt. (5.) Doktor Henck tackar sin vän Richardt för lånet av pälsen. Filmen avslutas dessutom med Doktor Hencks död. En sådan händelse skrivs inte ut i Söderbergs novell, varför den avslutande kärnfunktionen getts två rubriker.

När artikeln i det följande talar om elevernas förhållande till intrigen i de två förutsättningarna handlar det om att *bestämma i vilken*

omfattning och på vilket sätt eleverna anknyter till kärnfunktionerna. De fem kärnfunktionerna skildras på olika sätt i fiktionerna och ges olika laddning av eleverna, men har ändå liknande funktioner för intrigens fortskridande. Nedan följer ett exempel på utförda anknytningar.

Jag lade märke till att filmen var gammaldags utformad och ville anspela på någon tidsepok. Vilken har jag svårt att definiera. Jag fastnade vid ytligheten angående att pälsten kunde göra att hans status blev högre *vilket även gjorde att Gustavs fru blev mer intresserad av Rickard. Otrohet var inget ovanligt förr* när fattigdom slog till villket jag också lade märke till. (F1-2-4845, min kursivering)

Här ges en inledande kommentar om formen och tiden med ordet "gammaldags". Den anknytning som kursiverats här handlar om otroheten, vilket gör att den klassificeras till kärnfunktion 4 (förväxlingen). I detta fall skulle även anknytning till kärnfunktion 3 (pälsten) kunna övervägas, men yttrandet som helhet fokuserar på triangeldramat som händelse där pälsten är ett exempel på ytlighet, varför endast en kärnfunktion räknats i detta fall. Varje elevsvar kan rendera maximalt fem (5) anknytningar (det vill säga alla kärnfunktioner i fiktionen), oavsett hur många gånger ett enskilt elevsvar nämner en viss kärnfunktion.

Ovanstående exempel tjänar som illustration för hur analysen utförts. I de fall där det framkommer tydligt att eleverna refererar till dessa händelser i sina svar har de markerats som en anknytning till kärnfunktionen. Ett villkor för denna kodning har varit att svaret tar upp händelsen och eventuellt dess funktion i intrigen, och inte som ett tema eller en tillståndsbeskrivning.

På detta sätt har analysen framskridit och kommer i det följande att beskrivas både kvantitativt och kvalitativt. Eftersom grupperna är lika stora kan skillnaderna undersökas statistiskt genom ett oberoende t-test. Inledningsvis görs nedan en beskrivning av de större mönstren i materialet, för att följas av en kvalitativ analys av respektive grupp för att söka svara på frågan hur, det vill säga i vilken omfattning och på vilket sätt, elever anknyter till intrigen genom två olika medier. De citat som används nedan är valda med tanke på att de illustrerar resonemanget och är i hög grad representativa för hela materialet om inte annat anges.

Resultat

Eftersom det står eleverna fritt att ta upp vad de vill i sina svar är det inte självklart att alla tar upp inslag från intrigen i sina svar. Vissa svar saknar helt anknytningar, men bland dessa finns de mycket korta svar som kan betraktas som icke-svar och därmed inte heller representativa data. I novellgruppen gör 22 av 29 (76%) elever minst en anknytning, medan motsvarande siffra för filmgruppen är 26 av 29 (90 %). Även om det finns meningsfulla svar som tar upp andra aspekter ur texten, har en stor majoritet tagit upp intrigen i sina svar. I tabellen (Tabell 1) nedan redovisas fördelningen av de anknytningar eleverna gör till respektive kärnfunktion.

Tabell 1. Procentuell fördelning av anknytningar till kärnfunktioner i förutsättning 1 (novell) och förutsättning 2 (film)

Kärnfunktion	Novellgrupp	Filmgrupp
1. Pengar	0	20
2. Olycka	5	3
3. Päls	39	26
4. Förväxling	39	37
5. Tack/död	17	14
Summa	100	100

Procentfördelningen visar hur elevernas anknytningar till kärnfunktioner är fördelade inom respektive förutsättning. I novellgruppen finns de flesta anknytningarna till händelserna när Doktor Henck lånar pälsen och den efterföljande förväxlingen i tamburen, vilket även gäller i filmgruppen. Däremot föreligger en stor skillnad mellan grupperna ifråga om den första kärnfunktionen, att Doktor Henck beger sig till sin vän för att låna pengar.

Ett annat mått för att studera skillnaderna mellan förutsättningarna är att undersöka antalet utförda anknytningar per deltagare.

Tabell 2. Deltagarantal, anknytningar och medelvärde i förutsättning 1 och 2.

	Deltagare	Anknytningar	Genomsnitt	Standard- avvikelse
Novellgrupp	29	41	1,4	1,18
Filmgrupp	29	59	2,0	1,18

Tabellen visar att deltagarna i förutsättning 2 i högre grad gör anknytningar, vilket också ger filmgruppen ett högre medelvärde än novellgruppen. Skillnaden kan testas med ett oberoende *t*-test för att fastställa huruvida skillnaden är slumpmässig eller ett resultat av gruppernas olika förutsättningar. En körning i statistikprogrammet SPSS visar att fler anknytningar görs i filmgruppen ($M=2,0$, $SD=1,18$) än i novellgruppen ($M=1,4$, $SD=1,18$), $t(56)=-2,1$, $p=.04$, $r=0,27$. Skillnaden är statistiskt signifikant ($p < .05$) och uppvisar en effekt (0,27) som är liten till medelstor (Field, 2013, s. 227).

Novellgruppens anknytning till intrigen

När eleverna i förutsättning 1 förhåller sig till intrigen sker det på ett kortfattat sätt som präglas av konstateranden. Ibland sätts dessa in i en längre kedja av händelser som är kausalt förbundna med varandra. I flera av elevsvaren framträder olika varianter av en slutledning där förväxlingen skrivs ut och där skälen och ibland förutsägelser redovisas.

Det första exemplet jag tänkte på var "Under den första tiden under vårt giftermål sa hon alltid elakheter om John men efter han bildade ett bolag och skaffade päls avtog det" Redan här märks det att det inte är bra mellan deras förhållande och man börjar ana att hon är otrogen med John. Det andra exemplet som är väldigt tydligt är när de möts i mörket och *doktor henck har på sig johns päls* och frun kramar om honom och säger "gustav är inte hemma ännu" varpå han svarar "jo det är han visst" Vilket gör det ännu tydligare att *hon har en affär med John*. Det tredje exemplet som jag tänkte på som är väldigt sorligt är när han i slutet pratar om att han inte har lång tid kvar i livet och säger "Jag vill tacka dig för att du lånade mig din päls. Den har förskaffat mig de sista sekunderna av lycka jag har känt i livet" Det förklarar hur han kände för sin fru. (F1-1-2939, mina kursiveringar)

En förutsägelse om otroheten i fiktionen inleder detta svar. Det åtföljs av en beskrivning av förväxlingen, som sker på grund av den lånade pälsen och därefter refereras till Doktor Hencks avslutande tack. Således anknyter svaret till tre kärnfunktioner. Som helhet har svaret en rörelse från början till slut, där händelserna knyts samman. I mitten av svaret anförs ett argument ("[v]ilket gör det ännu tydligare") för tolkningen att hustrun har en affär med John. Svarets fokus på intrigen och det relativt sammanhållna svaret gör det ovanligt för gruppen som helhet. Många av eleverna väljer tre helt olika aspekter att lägga märke till. Ett återkommande drag i svaret är dock slutledningens karaktär av avslöjande som återfinns i flera av elevernas svar. Att förklara betydelsen av det som sker i tamburen, sker närmast genom en redovisning av hur eleverna kom fram till slutsatsen.

Jag har lagt märke till att pälsen är en symbol för förmögenhet, välstånd och den symboliserar att den som bär den är av hög status fast i min värld symboliserar päls ett mördad djur och lidande. En annan sak jag la märke till är att *doktor Hencks fru Ellen är otrogen* med häradshövding Richardt vilket framkommer då Henck kommer hem till Ellen i Richardts päls och Ellen välkomnar han med en kyss, vilket hon inte brukade, och säger "Gustav(doktor Henck) är inte hemma ännu". En tredje sak jag la märke till är att doktor Henck ångrar att han inte köpte en päls. (F1-1-2910, min kursivering)

De tre saker som eleven lägger märke till rör sig i olika riktningar. I den andra meningen anknyter eleven till en (1) kärnfunktion och det sker genom att eleven redovisar sina skäl för uppfattningen om hustruns otrohet. När detta väl är gjort redovisas en annan aspekt som inte har någon synbar koppling till det tidigare.

Den kortfattade och konstaterande tonen återkommer i flera av elevernas svar. Härvidlag är det belysande att anknytningarna till kärnfunktionerna ofta förekommer i samband med generella sakförhållanden.

"Man ser att klädsel har stor betydelse under den tiden för att visa hur man är i samhället. Ett exempel är när *Henck fick låna pälsen* och då inser att han blir bemött på ett annorlunda sätt." (F1-1-3139, min kursivering)

Den första meningen i citatet är ett påstående om samhället, medan

exemplet från fiktionen är ett argument för detsamma. Anknytningarna till kärnfunktioner i novellen omges ofta av generella påståenden i sociologisk eller historisk riktning. Med en annan terminologi som ligger nära styrdokumentet kan dessa konstateranden kopplas till det allmänmännsligas domän.¹

Filmgruppens anknytning till intrigen

Elevtexterna från förutsättning 2 skiljer sig i hög grad från den tidigare gruppen. En kvalitativ aspekt som nästintill saknar motsvarighet i den tidigare gruppen, gäller hur och varför karaktärerna i fiktionen tänker, känner och agerar som de gör. I filmen finns en berättarröst som tillhör Doktor Henck och som till uteslutande del är en uppläsning av de passager i novellen där Doktor Henck är fokalisator och reflekterar över sitt liv. I övrigt har skådespelarna få repliker, utan talar med andra icke-verbala uttryck som blickar och kroppsspråk. Fler aspekter i filmen som yttrande kan nämnas, men de ovan nämnda illustrerar vad elever har att jobba med när de formulerar sina svar.

Åtskilliga av svaren i filmgruppen ger exempel på en rörelse in i karaktärernas själsliv och motiv, vilket ibland leder till långtgående spekulationer över deras bevekelsegrunder och historia. För eleverna synes en viktig fråga vara *varför* en karaktär gör som hon gör. Ett illustrerande exempel återges i sin helhet nedan:

Jag lade märke till att man under den tiden hade man status och fick respekt om man hade fina kläder på sig, det visade på att man var välmående och hade det bra ställt. Gustav hade det inte så bra ställt men när han *hade på sig pälsen uppfattades* han som en rik man. Jag lade även märke till att hans fru verkar ha förberett sig på att han ska dö och har därför *hittat en ny älskare, Gustavs vän Rikard*. Antagligen så vet hon att hon inte kan klara sig som änka och ser du Rikard som en bra räddning eftersom att han är rik. Det är alltså ett triangeldrama som äger rum i filmen. Jag reagerade på att Gustav inte blev arg på sin fru när han fattade att hon hade varit otrogen mot honom. Han blev ledsen men var väldigt lugn. Det blev som ett tecken för honom att nu är hans liv slut och han är redo för att dö, han har ingenting kvar. Han verkar ha insett att detta faktiskt är det bästa då han *tackar Rikard för att ha tagit hand* om hans familj och fru. Om han då menar att indikera på att Ri-

1 Under ämnets syfte står: "Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmännsliga i tid och rum." (Skolverket, 2011)

kard har haft ihop det med hans fru och att han är *arg och besviken* eller att han faktiskt är tacksam vet man inte riktigt. Gustav säger i början att han vill ge sin fru något fint i julklapp *när han ska låna pengar av Rikard*. Rikard går med på detta kanske för att han är kär i Gustavs fru. Jag tror att Gustav får som en förklaring i slutet varför hans fru har varit så kall mot honom. Jag tror även att han nu känner att han gav henne en present som hon ville ha, Rikard. (F1-2-5406, mina kursiveringar)

Som helhet betraktat finns många delar av intrigen återgivna i svaret, vilket märks genom de kursiverade delarna som anknyter till kärnfunktionerna. Men det rör sig inte enbart om ett återberättande av händelser, då de är sammanflätade med elevens egna tankar och tolkningar av förloppet. De är alla knutna till karaktärerna och relaterar på något sätt till varför-frågan. Varför har hustrun skaffat en älskare? För att Doktor Henck är döende. Varför blir inte Doktor Henck upprörd? För att han inser att hans liv är slut och att Richardt kan försörja hans familj. Varför lånar Richardt ut pengar? Det finns fler frågor som eleven ställer och besvarar i sitt svar med information som inte finns i filmen utan måste infereras via elevens egna erfarenheter. Ovanstående citat är valt för sin tydlighets skull men är typiskt för filmgruppen som exempel på ett fenomen.

I citatet nämns fyra kärnfunktioner i följande ordning: pälsen (3), förväxlingen (4), tack (5) och pengar (1). Eleven anknyter till intrigen på detta sätt, men centrum för uppmärksamheten riktas inte mot fiktionens direkta kausala förhållanden (som att pälsen lånas för att huvudpersonen ramlat och smutsat ned sin överrock, vilket leder till nya händelser) utan mot en förståelse av karaktärernas tankar och beteenden. Ett andra exempel är mindre tydligt men visar ändå på riktningen hos åtskilliga av filmgruppens svar.

Att med pengar får man vad som helst. Gustav tänkte att frun skulle tycka om honom mer om han hade pengar vilket han inte hade, medans hans kompis Jan- Henrik hade det så därför började frun att tycka om honom istället. Man såg också att konstapeln visade större respekt då han räckte över ett paket till Gustav när *han hade päls på sig*, vilket han troligtvis inte skulle ha gjort annars. Något jag också tänkte på är hur fysiska saker, materiella ting både påverkar vårt självförtroende och vår självkänsla, hur Gustav kände sig som en annan person när han hade på sig pälsen och

verkligen kände sig lycklig då, Gustav var annars en ganska olycklig man som inte har så många fördelar i livet. En tredje sak jag tänkte på var vilken usel fru han hade. Gustav älskade verkligen henne men *hon bedrog honom för att Jan-Henrik hade mer pengar, inte okej, inte heller okej av Jan-Henrik att ligga med sin bästa väns fru. Olyckligt för Gustav att han hamnar i den situation han hamnar i. (P1-2-5454, mina kursiveringar)*

I svaret inleder eleven med en tes och därefter ett argument hämtat från de förhållanden och mekanismer som eleven finner mellan karaktärerna. Anknytningen till kärnfunktionen pälsen (3) är markerad här eftersom det är underförstått något som hänt i fiktionen och vars effekt beskrivs och utvecklas i raderna som följer. En andra anknytning görs till förväxlingen (4), men i förbigående för att informera om och värdera karaktärernas relationer.

Anknytningen till fiktionens kärnfunktioner, det vill säga intrigen, i filmgruppens svar sker i nära anslutning till hur eleverna förstår vad som sker i och mellan karaktärerna i fiktionen. Eleverna ägnar sig i hög grad åt det som kan kallas karaktärsbundna inferenser, vilket innebär att de går in i karaktärernas inre och försöker förstå vad och varför karaktärerna gör som de gör. Inferensen innebär att något mer tillförs förståelsen än det som finns explicit återgivet i fiktionen.

Även andra aspekter kan nämnas från filmgruppens svar. Bilden är inte heltäckande, då även andra svar som har en annan inriktning finns i materialet. De är dock inte lika framträdande. En intressant aspekt i materialet är att mycket få kommentarer kretsar kring formella aspekter av berättandet, som exempelvis de filmiska uttrycken eller de berättartekniska (narratologiska) aspekterna av fiktionen.

Avslutande diskussion

Sammanfattningsvis har artikeln visat att tydliga skillnader uppstår när gymnasieelever skriver utifrån en likartad instruktion men under olika mediala förutsättningar. De skillnader som observerats i denna artikel begränsar sig till elevernas behandling av intrigen. Skillnaderna visar sig i *omfång* genom att eleverna som skriver om film, i högre grad anknyter till centrala händelser i fiktionen, så kallade kärnfunktioner. Skillnaderna visar sig också i *kvalitet* då eleverna i novellgruppen skriver mer kort-hugget, konstaterande och huvudsakligen gör kopplingar till generella

sakförhållanden. Eleverna som skriver om filmen skriver längre och går in i karaktärernas själsliv och diskuterar fiktionens inre villkor.

En näraliggande förklaring till variationen mellan grupperna torde ligga i de olika uttryck som novellen och filmen tillskriver händelserna. Förväxlingen är en implicit händelse i novellen, vilket kräver av läsaren att göra inferenser, det vill säga dra slutsatser utifrån den information som delgetts i texten eller erfarenheter och kunskaper som läsaren besitter (Olin-Scheller & Tengberg, 2016:49). När huvudpersonen träder in i tamburen i den lånade pälsen och hustrun tilltalar sin make som om maken inte vore hemma, kan läsaren sluta sig till att hon tror att han är någon annan än den han är. En van läsare (låt säga en elev på ett studieförberedande program på gymnasiet) torde även kunna identifiera förväxling som ett arketypiskt litterärt drag (Holmberg & Ohlsson, 1999:111). Dessa handlingar kan förväntas av läsarna av den tryckta novellen, men hur är det med de som ser filmen? En tänkbar invändning mot bruket av en adaption i en studie som denna, eller i faktisk litteraturundervisning, är att filmen i sig är en tolkning och att eleverna därmed har fått den serverad. I enlighet med detta kan variationen förklaras genom att förväxlingen ges ett övertydligt uttryck i filmen. Men en kvalitativ läsning visar att inferenser är nödvändiga även vid betraktandet av filmen – då det finns flera exempel i förutsättning 2 som inte heller verkar ta upp förekomsten av otrohet eller triangeldrama. De skriftliga responserna ger alltså inte stöd för ett återkommande påstående om att film kan skapa ett passivt subjekt, eller rentav göra åskådaren till ett objekt (Adorno, 1991, s.99). Snarare uppvisar grupperna likartade aktiviteter, där eleverna från filmgruppen dock gör fler långtgående analyser av skeendet. Även om filmen har en föreliggare i novellen, utgör den ett eget estetiskt uttryck som kräver något av den som ska läsa och skriva om den. En viss, men inte uteslutande del, av variationen kan således förklaras med hänvisning till skillnader i fiktionernas uttryck, till den struktur som präglar fiktionen ifråga.

Andra förklaringar kan ta sin utgångspunkt i de förhållanden som råder utanför fiktionen och rentav utanför skolan, genom att hänvisa till det faktum att unga människor har större vana av andra medier än den tryckta skönlitteraturen, vilket återkommande visas i olika medieundersökningar (Statens medieråd, 2015: 27). Läsningen av tidningar

och böcker är en aktivitet som ungdomar lägger mindre tid på än mycket annat, som exempelvis att se på film och tv-program. Vanan vid mediet kan bidra till att eleverna har en annan förståelse vilket bidrar till att de i högre grad anknyter till intrigen i filmen än i novellen.

För alla jämförelser av detta slag uppkommer frågan om jämförelse är möjlig eftersom skillnaderna mellan medierna och dess modaliteter kan skapa helt nya berättelser. Medierna har olika affordanser (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 232), vilket torde medföra olika slags respons. Jag menar att fiktionernas intrig uppvisar tillräckligt stor likhet för att göra jämförelsen möjlig och intressant. De beskrivna skillnaderna i elevtexterna antyder att medierna talar på olika sätt och stimulerar till olika slags aktiviteter hos eleverna, vilket är didaktiskt intressant.

En risk, som ibland påtalas, med de handlingsreferat som litteraturundervisningen verkar leda till är att de ska "sluta texten", det vill säga begränsa dess aktualiseringar genom att slå fast ett förlopp. Tengberg menar att sådana tendenser kan vara ett resultat av att litteraturundervisningen från tidig ålder, genom lärarnas frågor, lär eleverna att göra så (Tengberg, 2011, s. 128). Öhman menar emellertid med sin devis, att skugga intrigen, att även enkla utsagor kan vara startpunkt för ett utvidgat handlingsreferat (se Öhman, s. 109). Denna studie ger stöd åt ett sådant förslag. Det har inte varit fallet i denna studie att eleverna slutit texten när de förstått de centrala händelserna i fiktionen. Snarare antyder resultaten att de elever som har förstått stora delar av förloppet, av fiktionens kärnfunktioner, har bättre möjligheter att nå en vidare och mer öppen förståelse av de olika vägar som fiktionen kan erbjuda. Att svenska elever och studenter uppehåller sig vid skeenden och handlingsreferat i sina responser, behöver således inte vara något problematiskt. Snarare antyder denna studies resultat att en redogörelse av intrigens förlopp utgör ett nödvändigt men inte tillräckligt villkor för en god förståelse av fiktionen som helhet.

En didaktisk implikation av studien är att den tryckta skönlitteraturen, som sannolikt kommer förbli en viktig modalitet även i svenskämnets framtid, behöver mer av bearbetning och tid från en erfaren lärare för att dess värden ska komma eleverna till del. En lämplig startpunkt för detta meningsskapande, är att tillsammans med eleverna nysta i intrigen för att på så sätt förstå vad som har hänt och vilken innebörd det har. Möjligen kan ett sådant förfarande underlätta för elevernas

utforskande av den tryckta skönlitteraturens rikedom på mening.

Referenser

- Adorno, Theodor W. (1991). "Culture Industry Reconsidered" I: *The Culture Industry – Selected essays on mass culture*. Routledge.
- Barthes, Roland, & Duisit, Lionel (1975). An Introduction to the Structural Analysis of Narrative. *New Literary History*, 6(2), s. 237-272.
- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen : en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö högskola.
- Bruner, Jerome S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Engelstad, Arne (2013). *Fra bok til film : om adaptasjoner av litterære tekster*. Cappelen Damm akademisk.
- Field, Andy (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics : and sex and drugs and rock 'n' roll*. Sage, cop.
- Hayles, N. Katherine (2002). *Writing machines*. MIT Press.
- Holmberg, Claes-Göran, & Ohlsson, Anders (1999). *Epikanalys : en introduktion*. Studentlitteratur.
- Jenkins, Henry (2012). *Konvergenskulturen : där gamla och nya medier kolliderar*. Daidalos.
- Johansson, Maritha (2015). *Läsa, förstå, analysera : En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Linköpings universitet.
- Kress, Gunther, & van Leeuwen, Theo (2006). *Reading Images – The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Magnusson, Petra (2014). *Meningsskapandets möjligheter : multimodal teorbildning och multiliteracies i skolan*. Malmö Högskola.
- Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother : en studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstads universitet.
- Olin-Scheller, Christina, & Tengberg, Michael (2016). *Läsa mellan raderna*. Gleerups Utbildning AB.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*.
- Statens medieråd (2015). *Ungar & medier 2015 - Fakta om barns och ungas användning och upplevelser av medier*.
- Söderberg, Hjalmar (1898). *Historietter*. Bonnier.
- Söderling, Maria (2011). *Att sätta erfarenheter i rörelse. En undersökning*

- av hur elever i år 7 läser film och hur svenskundervisningen kan förvalta deras filmläsning.* Malmö högskola.
- Tengberg, Michael (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan.* Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Thorson, Staffan. (2009). "Att följa den röda tråden..." - Om studenters interaktion med prosafiktion." I: S. Thorsson & C. Ekholm (Red.), *Främlingskap och främmandegöring : förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen.* Daidalos.
- Torell, Örjan (red), von Bonsdorff, Monica, Bäckman, Stig, & Gontjarova, Olga. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? : om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland : [rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture] / Örjan Torell (red.).* Mitthögskolan.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94 : Lpf 94.* Utbildningsdep.
- Yin, Robert K. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål.* Studentlitteratur.
- Öhman, Anders (2015). *Litteraturredaktik, fiktioner och intriger.* Gleerups.

Författarpresentation

Simon Wessbo är doktorand i pedagogiskt arbete med ämnesdidaktisk inriktning vid Linköpings universitet, Sverige. Hans forskning handlar om skönlitteratur och film i svenskämnet. Föreliggande artikel bygger på resultaten från inledande analyser av det empiriska materialet.

Fiktioner och textuniversum

Stefan Lundström och Anette Svensson

Medan skolans textkulturer fortfarande till mycket stor del handlar om läsning av tryckta texter och filmtittande (Svensson 2015), uppvisar fritidens textkulturer idag ett spektrum av olika sätt att använda texter och medier på. En framträdande aspekt av fiktionsanvändningen är att ett visst innehåll förmedlas och används genom många olika medier i så kallade *multimodala textuniversum* (Lundström & Olin-Scheller 2010). Kända exempel på detta är *Star Wars*, *Twilight* och *Harry Potter*, vilka alla ursprungligen har förmedlats genom *ett* medium, men sedan snabbt spridit sig till andra medier. Personer som intresserar sig för det förmedlade innehållet tenderar att upplösa gränserna mellan dels olika medieringar, dels konsumtion och produktion, vilket gör att de kan beskrivas som deltagare i olika textuniversum (Lundström & Olin-Scheller 2014).

Syftet med denna artikel är att bidra med kunskap om hur deltagare bygger förståelse av innehållet i textuniversum, ett område som fortfarande är i stort sett obeforskat. Detta görs genom att analysera och beskriva delar av två exempel på textuniversum, *Stolthet och fördom* och *Fables*. Eftersom textuniversum är mycket omfattande begränsas studien till ett urval av texter från respektive textuniversum. I den avslutande diskussionen relateras analysresultaten till tänkbara litteraturredidaktiska konsekvenser för skolans svenskundervisning. På så sätt önskar artikeln komplettera den omfattande forskning som finns kring skönlitteratur i undervisningen med nya perspektiv.¹

Konvergenskultur, transmedialitet och textuniversum

Inom forskningen är begrepp som remediering (se t.ex. Bolter & Grusin 1999), multimodalitet (se t.ex. Kress 2003) och hybridtexter (se t.ex. Elmfeldt & Erixon 2007) försök att beskriva dagens medieland-

¹ Se t.ex. Nordberg 2017 för en genomgång av forskningsfältet i Sverige.

skap. Kittler (1997) hävdade emellertid tidigt att digitaliseringen av information och kanaler suddar ut gränserna mellan olika medier. Ljud, bilder, röster och text är bara yteffekter. Alla medier kan översättas till andra medier eftersom de består av siffror: "Modulation, transformation, synchronization; delay, memory, transposition; scrambling, scanning, mapping – a total connection of all media on a digital base erases the notion of the medium itself" (1997:32). Resultatet av denna gränsupplösning kan redan skönjas i att ungdomar idag inte verkar skilja på olika medier, utan sammanför innehåll från olika modaliteter till en helhet där det enskilda mediets uttrycksform inte hierarkiseras i förhållande till andra mediers uttryck (Lundström & Olin-Scheller 2010).

Jenkins (2006) använder begreppet *konvergenskultur* för att benämna dagens medielandskap. Med det avser han att vi rör oss från ett mediespecifikt innehåll, till exempel en berättelse förmedlad i en roman eller en tv-serie, mot att ett visst innehåll förmedlas genom många medier och på många olika sätt, där vägarna till innehållet kan se olika ut och där olika typer av deltagarkulturer utvecklas i relation till innehållet. Konvergenskulturen innebär således både en mediekonvergens, där medieformaten går samman med varandra och skapar omfattande multimodala textuniversum av ett visst innehåll, och en kulturkonvergens, där den traditionella rollfördelningen mellan producent och konsument utmanas.

Klastrup och Tosca (2004) har definierat begreppet *transmedial worlds* på ett sätt som stämmer väl överens med betydelsen av textuniversum. Transmediala världar är "*abstract content systems from which a repertoire of fictional stories and characters can be actualized or derived across a variety of media forms*" (2004:2, kursiverat i original). I Klastrup och Toscas begrepp byggs världen upp utifrån en ursprungs- eller kärntext och hålls samman av att skapare och användare av innehållet delar en mental bild av vad som är utmärkande drag för just denna värld. I analyserna finner de en tydlig relation mellan transmedial värld och genreutmärkande drag. Även om sådana relationer fortfarande många gånger är tydliga syns idag också att textuniversum präglas av genreöverskridande, där innehållet tar form med impulser från många olika genrer. En annan skillnad mellan transmediala världar och textuniversum är att det i de sistnämnda blir allt svårare att utse en ursprungstext. Deltagare i textuniversum kan ha många olika ingångstexter till

innehållet och det existerar inte alltid en gemensam uppfattning om en kärntext.

Precis som för transmediala världar är ett viktigt inslag i textuniversum *transmedialiteten*, det vill säga att innehåll överförs från ett medium till ett annat. Fenomenet är i sig inte nytt, men digitaliseringen har medfört både en kraftigt ökande omfattning av transmedialitet och skillnader i hur det kan göras. Att blogga, spela datorspel, göra fanfilm och bygga sociala nätverk är bara några exempel på hur teknikutvecklingen har resulterat i förändrade sätt att ta till sig och utvidga berättelsens universum. I stort sett varje förmedling av en berättelse idag erbjuder dessutom möjligheter att utvidga upplevelsen i form av till exempel hemsidor, extramaterial till filmatiseringar och olika typer av artefakter som ges ut i anslutning till berättelsen, så kallat merchandise. Mittell (2014) benämner alla dessa utvidgningar för *transmediala förlängningar*, vilka tillsammans skapar ett nätverk av samverkande texter. Både kärntext(er) och de transmediala förlängningarna kan ses som bitar i ett textuniversum. Jenkins (2006) anser dock att varje medium ger sitt unika bidrag till att vidareutveckla berättelsen, vilket problematiserar det hierarkiska förhållande som ibland uppfattas mellan kärntexten och de olika transmediala förlängningarna. Eftersom deltagare i ett textuniversum inte har samma ingångstext får de olika texterna i textuniversumet ett mer jämlikt förhållande. Begreppet transmedial sätter också fokus på processer och relationer mellan medier, men långt ifrån alla förlängningar i ett textuniversum innebär överföringar mellan olika medier.

Ett kompletterande perspektiv för att beskriva den gränsupplösning som äger rum i konvergenskulturen och som inte bara inkluderar transformationer mellan medier finns i den modell som Brummet (1991) använder för att visa hur vi skapar mening i tillvaron. I en varseblivande process *transformerar* vi *fragment* till textenheter enligt vissa logiker. Fragment kallar Brummet de erfarenhet som vi upplever som enheter eftersom vi har lärt oss att göra det, exempelvis en händelse, en person, en sak eller ett ord. Fragmenten har potentiell mening i en logik, till exempel ett symbolsystem, och får sin fixerade betydelse genom att de kombineras med andra fragment till mönster. Fragmenten blir på så sätt byggstenar i *texter*. Sådana manifestationer är beroende av hur vi som agenter (jfr Burke 1965, 1967) organiserar

och transformerar våra erfarenheter i socialt delade och sanktionerade sammanhang. Texterna kombineras med kontexter och med konstruerandet av subjektpositioner för att bilda det Brummet kallar *mosaiker*. Text och subjekt är inte dialogiska, utan en enhet och en kontinuitet i ett skapat sammanhang: "texts and subjects are created as continuous with one another, with each having an integral and reciprocal place in an ordering of meaning, and with each created simultaneously" (1991:81).

Att som agent konstruera en mosaik, att hitta mening i en erfarenhet, är enligt Brummet att hitta ett kitt som ser texter, kontexter och subjektet som sammanlänkade. Brummet kallar detta kitt för *homologi*. Texter och fragment är således produkter av en förståelse i en logik som delvis ligger utanför texten. Synen på hur mosaiker konstrueras förefaller också utgöra ett högst relevant perspektiv på hur textuniversum upprättas. I de exempel på textuniversum som vi visar nedan kan man se några aspekter av hur det kan te sig i praktiken när universum skapas. Att ett textuniversum blir vad det blir är avhängigt den homologi som möjliggör transformationer av fragment till textkonstruktionen. Homologin är i sin tur ett resultat av agens vid användandet. Om deltagarna inte accepterar ett fragment som en del av mosaiken kommer det heller inte att bli en del av texten, och därmed alltså inte en del av den sociala praktik som textuniversumet utgör, på liknande sätt som Klastrup och Tosca (2004) menar att en mental bild av ett egentligt abstrakt innehåll styr det konkreta innehållet i transmediala världar. Text, kontext och subjekt ska ses som en strukturell enhet inom en mosaik och mosaikens homologi är en representation av den meningsskapande process som äger rum vid deltagandet. Följaktligen går homologin inte att studera annat än hypotetiskt utanför en deltagares faktiska konstruktion av en mosaik.

Med hjälp av den begreppsapparat som Ryan (2014) har utarbetat för att analysera berättarstrukturer i nya medier går det däremot att studera förutsättningar för att konstruera mosaiker. Ryan ser ett behov av att inom narratologin utveckla fenomenologiska angreppssätt på fiktion. Med begreppet *storyworld* vill Ryan fokusera den skapandeakt som krävs av läsaren (tittaren, spelaren osv.). En *storyworld* byggs upp av ett antal komponenter som läsaren förhåller sig till; *existenser*, det vill säga karaktärer och objekt som har särskild betydelse för intrigen,

miljö, där existenserna är placerade, *fysikaliska lagar*, vilka bestämmer vad som är möjligt inom berättelsen, *sociala regler och värden*, det vill säga principer som bestämmer karaktärernas förpliktelser, *händelser*, som äger rum inom berättelsens tidsspänn, och *mentala händelser*, det vill säga karaktärernas reaktioner på olika tillstånd. Eftersom ett textuniversum består av ett oöverskådligt antal delar får komponenterna sin slutliga betydelse först när de används som fragment för att skapa texter och mosaiker. Att exempelvis fastställa en karaktär som har särskilt stor betydelse för intrigen är inte möjligt utan att ta hänsyn till hur karaktären är transformerad till en viss mosaik av ett visst subjekt.

Stolthet och fördom som textuniversum

Som ett led i att belysa transmedialt berättande i relation till textuniversum följer här några kortfattade exempel från *Stolthet och fördom*-universumet. Eftersom detta textuniversum, likt många andra, är synnerligen gediget, indelas det i tre olika kategorier varav exempel från de två första kategorierna nämns. Den första kategorin är *remake*, vilket innebär att berättelsen görs *igen*, det vill säga en repetition av berättelsen i ny tappning. Den andra kategorin är *makeover*, där berättelsen görs *om*, det vill säga berättelsen eller delar av berättelsen ändras eller anpassas. Detta är en stor kategori med många olika sorters texter. Den tredje kategorin, som inte diskuteras närmare i den här artikeln, är *faction*, det vill säga berättelsen blir eller ger sken av att vara icke-fiktiv.

Remakes finns i olika varianter, exempelvis filmatiseringar i form av spelfilmer och tv-serier. Dessa remakes är transmediala i det att de berättas i ett annat medieformat och på så sätt överför berättelsen från visuell typografisk text till att inbegripa rörliga bilder och ljud. Exempel på remakes i *Stolthet och fördom*-universumet är de två tv-serierna Cyril Cokes *Stolthet och fördom* (1980) och Simon Langtons *Stolthet och fördom* (1995) och de två filmerna, Robert Z. Leonards *En man för Elizabeth* (1940) och Joe Wrights *Stolthet och fördom* (2005). Huvudsyftet med dessa remakes är att vara nära och på samma gång ge en tolkning av kärntexten. Det kan vara lockande att se en ny tolkning av en berättelse man redan känner igen och det kan också vara lockande att jämföra den nya versionen med kärntexten. På så sätt har remakes en potential att nå både de som känner till Jane Austens *Stolthet och*

fördom-berättelse och de som inte gör det. En effekt av att göra om berättelsen är att nya deltagare i *Stolthet och fördom*-universumet kommer i kontakt med Austen och hennes berättelse genom en remake snarare än genom kärntexten. Deras utgångspunkt i textuniversumet beror då på vilken version av berättelsen de identifierar som sitt "original", det vill säga den version man relaterar de andra versionerna till. I *Stolthet och fördom*-universumet finns det en kärntext – en originaltext, vilket är Austens roman, men varje deltagare i universumet har sin egen originalversion.

En stor skillnad som uppstår vid en transmedial omarbetning av en berättelse från visuell typografisk text till att inbegripa rörliga bilder och ljud är tid. Medan en roman är styrd av fysiskt utrymme i form av ett visst antal sidor för att förmedla berättelsen är en filmatisering styrd av den tid det tar att förmedla berättelsen. De konventioner som råder för längden på en roman är inte lika strikta som längden på en film. Tv-serier, å andra sidan, har ofta friare ramar än en film beroende på hur många avsnitt och så vidare. När det gäller tv-serierna *Stolthet och fördom* använder Cokes version (1980) 265 minuter medan Langtons version (1995) använder 300 minuter för att förmedla berättelsen. Leonards (1940) film är på 118 minuter medan Wrights film (2005) är på 127 minuter. Om man använder Ryans storyworld-komponenter kan man se att de fysikaliska lagar som bestämmer vad som är möjligt inom berättelsen är avhängigt genom vilket medieformat berättelsen förmedlas och dessa lagar är ett område där man ser en tydlig skillnad mellan remakes och kärntexten i *Stolthet och fördom*-universumet. Eftersom dessa transmediala förlängningar, speciellt filmer, har begränsad tid att förmedla berättelsen är det vissa karaktärer, existenser, och händelser som inte följer med i överföringen och i vissa fall någon händelse som läggs till, om än detta är mer ovanligt. Varje remake av *Stolthet och fördom* erbjuder ett tillfälle till en debatt om vilka komponenter som skiljer sig från kärntexten.

Makeovers finns i en mängd olika varianter och man kan ofta se ändringar på existensnivå, till exempel förändring av perspektiv där en bikaaktär istället blir huvudkaraktär eller där man ändrar karaktärens förhållanden, och på händelsenivå, till exempel en fortsättning av handlingen efter kärntextens slut. Fascinationen för berättelsen sträcker sig således längre än mot den handlingsorienterade intrigen. Här belyses

två exempel av makeovers, nämligen fanfiktion och variationsroman.

Det finns mängder av fanfiktioner i *Stolthet och fördom*-universumet. Som exempel kan nämnas att det finns över 4 000 fanfiktioner baserade på *Stolthet och fördom*-berättelsen på *Fanfiction.net*, en av de stora fanfiktion-sidorna. Big Unni234 publicerar sin fanfiction "Of Sisters and Daughters" med ett kapitel i taget. En närmre titt på ett par kapitel visar hur processen för fanfiktionskrivande kan gå till. I samband med det första kapitlet finns en författarkommentar som visar att kapitlet är riktat till fans av *Stolthet och fördom* eftersom författaren känner ett behov av att rättfärdiga sin vinkling av berättelsen: "please forgive me but I have altered Mary a bit. I promise I won't change her much! Any way on to the story:)" (*Fanfiction.net*). Av läsarkommentarerna att döma står det lika klart att den här berättelsen läses av fans av kärnberättelsen och att det är viktigt att vara trogen kärntexten och dess temporala kontext, vilket blir tydligt när leannelliott frågar: "And yeah when is this story taking place? ... if it's not a modern fic, they wouldn't know if they were having a boy or a girl" (*Fanfiction.net*). Inför publiceringen av kapitel två svarar författaren: "I hope this chapter answers some questions" (*Fanfiction.net*). På detta sätt kan man se hur medlemmarna i fangemenskapen hjälper varandra att hålla sig tillräckligt nära kärntexten för att fanfiktionen ska vara logisk. Man kan också se att de hjälper varandra framåt i skrivprocessen, inte bara genom kommentarer utan även genom att uppmuntra till fortsatt skrivande: "Hey I really liked this chapter. Keep the story going" (Happychick, *Fanfiction.net*). Det är påtagligt att fanfiktionförfattarna och -läsarna inte bara delar en passion för kärnberättelsen utan även vill beskydda berättelsen och dess karaktärer.

"Of Sisters and Daughters" är en fortsättning på, och tillika en expanderande av, kärnberättelsen som utspelar sig efter att Elizabeth och Mr. Darcy är gifta. Det finns också tillägg på existensnivå i form av en mystisk ny manlig karaktär som inte introduceras av författaren. Mary Bennet står i fokus för berättelsen och hon är lik Austens Mary i det att hon föredrar att läsa Bibeln framför att skvallra om sina grannar: "Once they began there [*sic*] gossip on the town Mary opened her book and began to drown them out" (*Fanfiction.net*). "Of Sisters and Daughters" bidrar med ett nytt perspektiv på kärnberättelsen och på en av bikaraktärerna som nu står i centrum och den här, liksom många

andra fortsättningar av berättelsen, vittnar om att det finns ett behov av att följa karaktärerna efter giftermålet. Fanfiktion, liksom fanfilm och cosplay, är oftast kreativa imitationer av en berättelse, där det kanoniska innehållet har ersatts av ett utforskande av narrativa möjligheter. Beträffande fanfiktion är det viktigt att sociala regler och värden liksom mentala händelser fasthålls dels för att den nya texten ska vara trogen kärntexten, dels för att den och dess karaktärer ska vara trovärdiga.

En annan kategori av makeovers, som i mångt och mycket påminner om fanfiktion, består främst av romaner skrivna av professionella författare och publicerade av förlag. Dessa variationsromaner använder Austens roman som utgångspunkt och skriver sedan om den från ett annat perspektiv, till exempel fortsätter berättelsen eller använder en karaktär från Austens roman i annan tid eller kontext. Dessa fragment i textuniversumet fungerar som förlängningar av Austens roman, men använder alltså samma medium som kärntexten. Det finns många variationsromaner som på något sätt återskapar en variation av *Stolthet och fördom*. Några sådana romaner som nått en stor publik och även finns översatta till svenska är Emma Tennants *Pemberley* (1996), Seth Graham-Smiths *Stolthet och fördom och zombier* (2009), Jo Bakers *Huset Longbourn: Stolthet och Fördom – Tjänstefolkets berättelse* (2014) och P.D. James *När döden kom till Pemberley* (2012). Likt fanfiktion vänder sig dessa variationsromaner, som inte nödvändigtvis är författade av fans, till *Stolthet och fördom*-fans. Både *Stolthet och fördom och zombier* och *När döden kom till Pemberley* har blivit filmatiserade – det har så att säga gjorts remakes på makeovers. Textuniversumet sprider sig således när de olika texterna i sin tur ges ut i nya versioner. I textuniversumet måste deltagaren förstå många olika sätt att representera den fiktiva världen för att kunna integrera dessa till en subjektiv konstruktion av fiktionen.

En välkänd variationsroman som utökar Austens berättelse är Emma Tennants *Pemberley: Or Pride and Prejudice Continued* (1993), som tar vid ett år efter att Austens roman tar slut. Den epilog som finns i slutet av Austens roman där olika karaktärers framtid visas tas inte hänsyn till i Tennants variationsroman, vilket framgår tydligt eftersom Mr. Bennet som i Austens epilog "delighted in going to Pemberley, especially when he was least expected" (1993:297), vilket antyder att han hälsade på sin dotter då och då, är död när Tennants roman börjar. Mr. Bennets död kan ses som en förändring dels av de

fysikaliska lagarna som finns i Austens roman, framförallt i epilogen, dels av de händelser som äger rum inom kärnberättelsens tidsspann. En effekt av Mr. Bennets död är att fokus i allt högre grad läggs på könsbaserade makthierarkier eftersom Mr. Bennets egendom inte kan ärvas av hans döttrar utan ärvs av hans kusin, Mr. Collins. I Austens roman ligger denna fideikommiss som ett hot igenom berättelsen, men i Tennants roman har hotet blivit verklighet. På detta sätt belyser Tennant de könsbaserade arvsstrukturer som framkommer i Austens roman och som var vanliga under Austens samtid, men eftersom romanen är skriven för en nutida publik uppmuntrar den även till jämförelse med dagens genusstrukturer.

En annan stor ändring från Austens roman kan ses i huvudkaraktären Elizabeths självförtroende eller avsaknad av självförtroende. Medan Austens Elizabeth är en stark och självsäker kvinna vars styrka matchar Mr. Darcys styrka är Tennants Elizabeth synnerligen känslig och nervös och matchar varken sin mans självförtroende eller hans styrka: "Elizabeth was sadly aware that she followed him as the rest did, as a subject might in hope of an audience with a rarely glimpsed king" (1993:130). Detta dåliga självförtroende kommer från den press Elizabeths känner att föda en son – en arvinge. Att möta ett av samhällets krav, att gifta sig med en lämplig man, vilket är målet i Austens roman, följs direkt av ett nytt krav från det omgivande samhället: "It is a truth universally acknowledged, that a married man in possession of a good fortune must be in want of a son and heir" (1993:3). Genom att spegla Austens inledningsmening, visar Tennant att oavsett hur framgångsrik en kvinna är, kommer hon alltid vara kontrollerad av sociala konventioner. På så sätt fortsätter Tennant i samma anda som Austen – en anda som tydligt, men subtilt, kritiserar sociala konventioner och de band som läggs på kvinnor. Denna ändring av Elizabeths existens och de sociala regler och värden som omger henne lyfter frågan om de krav som läggs på kvinnor på ett nytt sätt.

En annan variationsroman som är en makeover av Austens roman är Seth Grahame-Smiths *Pride and Prejudice and Zombies: The Classic Regency Romance – now with Ultraviolent Zombie Mayhem* (2009).² Den här romanen är en blandning av Austens roman och olika zombie-

² Denna roman tillskrivs både Seth Grahame-Smith och Jane Austen, men kommer härafter benämnas med Grahame-Smith som författare.

och ninjaberättelser. Medan systrarna Bennet i Austens roman har som mål i livet att finna en lämplig man att gifta sig med, är systrarna Bennet i Grahame-Smiths variationsroman tränade i kampsport och har som samhällsuppgift att försvara sina grannar från zombier: "Mr. Darcy watched Elizabeth and her sisters work their way outward, beheading zombie after zombie as they went" (2009:14). I Grahame-Smiths berättelse framställs Elizabeth och Mr. Darcy som mer jämlika eftersom de båda är zombiebekämpare. De kvinnliga karaktärerna har således ett viktigt samhällsuppdrag som går bortom att hitta en lämplig man. På detta sätt kan Grahame-Smiths variationsroman ses som en berättelse som ifrågasätter könsroller inte bara i Austens roman och samtid utan även i dagens samhälle. Det är främst de fysikaliska lagarna, men även miljön och till viss del även existenser som ändrats i Grahame-Smiths variationsroman eftersom den ändrat genre till fantasy och utspelas i ett land där zombier härjar. Genom att fylla i luckor eller ändra på berättelsen belyser eller ifrågasätter många makeovers olika områden, såsom dåtida och nutida könsroller, makt-hierarkier och heteronormativa förhållanden i kärntexten. I dessa variationsromaner är många komponenter ändrade från kärntexten trots att de flesta existenser är desamma. De fysikaliska lagarna upphör när det gäller makeovers och läsaren kan möta berättelser som bryter dessa. Miljöer, händelser, sociala regler och värden samt mentala händelser kan skifta, men det är viktigt att troheten till kärntexten finns där för att trovärdigheten ska finnas kvar.

***Fables* som textuniversum**

Utgivningen av *Fables* textuniversum påbörjades 2002 med tecknade serier författade av Bill Willingham. Idag finns fler än 30 grafiska romaner som behandlar textuniversumet, men också en roman, flera datorspel, cosplay-konvent, fanfiktion m.m. Berättelserna i *Fables* kretsar kring en stor mängd karaktärer från sagor och legender. Mestadels utspelar sig händelserna i den fiktiva stadsdelen Fabletown i New York, dit sagokaraktärerna har gått i exil efter att sagoländerna har blivit invaderade. En av de vanligast förekommande karaktärerna i berättelserna är Bigby Wolf, som i *Fables* har varulvsliknande särdrag med både en mänsklig gestalt och en varggestalt. Nedan kommer karaktären Bigby Wolf att studeras utifrån den grafiska romanen *Legends in*

Exile (2002), en walkthrough³ av datorspelet *The Wolf Among Us* (2013-14) utförd av youtube-fenomenet Pewdiepie, den grafiska romanen *The Wolf Among Us, vol 1* (2015), vilken är en remake av datorspelet och därmed i grunden berättar samma historia, den officiella tryckta *Fables Encyclopedia* (2013) samt romanen *Peter & Max* (2009).

Bigby Wolf är en av textuniversumets existenser, eftersom han är en central karaktär i många av *Fables* berättelser. Han är också en av de första karaktärer som läsaren möter i det första numret av den tecknade serien.⁴ Det är emellertid inte säkert att deltagare i universumet ser denna text som en kärntext. Den mest använda texten, och för många deltagare antagligen den man först kommit i kontakt med, är datorspelet *The Wolf Among Us*.

I uppslagsboken *Fables Encyclopedia* förankras Bigby Wolf dels i folksagan, där *Rödluvan* och *De tre små grisarna* nämns, men också i den nordiska mytologin när författaren Willingham redogör för inspiration från Fenrisulven när han skapade Bigby. Karaktären sägs också vara son till Nordanvinden från Aisopos fabel. Påverkan från berättelser ur det västerländska kulturarvet är följaktligen både uttalad och omfattande. Allusioner är frekvent förekommande i materialet, men denna typ av intertextuella referenser ställer krav på deltagarens kunskaper om det litterära arvet för att fragmenten ska få betydelse i skapandet av textuniversumet som en mosaik.

Samtidigt placerar Willingham karaktärerna i en miljö som ger utrymme för händelser som avviker från de etablerade versionerna. Exempelvis avslöjar *Fables Encyclopedia* att Bigby gifter sig med Snow White och lämnar Fabletown för att flytta ut på landsbygden. I berättelsen i *Legends in Exile* har detta ännu inte hänt. I stället är de två karaktärerna här oense och bråkar flera gånger. I slutet av berättelsen avslöjar dock Bigby att han gärna umgås med Snow, men får en utskällning till svar. I *The Wolf Among Us*, som har en fristående handling men verkar utspela sig någon gång efter *Legends of Exile*, nämner en karaktär att han har sett hur Bigby tittar på Snow, vilket också det antyder ett intresse som inte bekräftas under berättelsen.

I de många grafiska romanerna om *Fables* använder Willingham

3 En walkthrough är i detta fall en filmad och kommenterad genomspelning av spelet.

4 Amerikanska tecknade serier ges vanligtvis först ut i form av tidningar. När en berättelse är färdig samlas denna s.k. story arc till en grafisk roman, i detta fall *Legends in Exile*, vilken består av nummer 1-5 av tidningen och omfattar 120 sidor.

olika litterära genrer som utgångspunkt. *Legends in Exile* har tydliga influenser i såväl innehåll som estetik från den hårdkokta deckaren och film noir. Bigby är i sin roll som sheriff i Fabletown den nedgångne, nonchalante och ständigt rökande detektiven. Hans reaktioner på olika tillstånd, det vill säga mentala händelser, innebär att han inte drar sig för att använda våld när det behövs och överlåter åt andra att hantera nymodigheter som datorer. Trots sina brister, vilka han är väl medveten om i *Legends in Exile*, är han ofta ironisk och nedvärderande gentemot omgivningen. I de värden som driver honom finns dock ett tydligt rättspatos för att lösa den mordgåta som intrigen rör. Under den hårda ytan finns också ett socialt patos som bara kan anas i *Legends in Exile*, men som blir tydligt i *The Wolf Among Us* bland annat när Bigby i sin lägenhet tar hand om Colin, en av de tre små grisarna, numera dock alkoholiserad och överviktig.

I *Legends in Exile* byggs Bigbys varggestalt upp sakta och inte helt explicit någon gång. Likheten mellan namnet Bigby Wolf och Big Bad Wolf är säkerligen uppenbar för de flesta deltagarna i textuniversumet. Exempelvis kommenterar Pewdiepie omedelbart namnlikheten i sin walkthrough av spelet. I början av *Legends in Exile* kommenteras också Bigbys erfarenheter av att blåsa sönder små grisars hem (2002:7). Längre fram kastar Bigbys mänskliga gestalt en skugga av en varg (2002:20). Först halvvägs in i berättelsen förvandlas Bigby för första och enda gången i berättelsen till en varggestalt, men fortfarande med tydliga mänskliga drag (2002:63). Exempelvis står han fortfarande på två ben. Läsaren får också veta att det är första gången på många år som förvandlingen sker. I situationen är han arg och hotfull, vilket möjliggör en metaforisk tolkning av förvandlingen. Det fragment som tydligast visar att det råder andra fysikaliska lagar än i den verkliga världen är i stället att Bigby kan lukta sig till vems blod som finns utspritt på brottsplatsen (2002:31).

I *The Wolf Among Us* får såväl förvandlingstematiken som andra övernaturliga inslag ett avsevärt större utrymme. Både spelet och remaken i den grafiska romanen inleds med att Bigby blir kallad till ett hus där ett bråk pågår. Huset sköts av en talande padda som inte har haft råd att köpa det magiska hjälpmedel som förvandlar sagovar-
elserna till mänsklig gestalt. Kort därefter hamnar Bigby i underläge i ett slagsmål, varpå förvandlingen till varg startar, denna gång dock

endast genom att han får huggtänder och lysande ögon. Senare i berättelsen visar det sig att förvandlingen har tre olika nivåer, där den sista är till en fullständig vargskepnad med mycket starka övernaturliga krafter. De fragment som speglar den *miljö* Bigby vistas i och de fysikaliska lagar som gäller för honom avviker på ett väsentligt mer påtagligt sätt från den verkliga världen i denna berättelse jämfört med skildringarna i *Legends in Exile*.

Bigby Wolf har endast en biroll i romanen *Peter & Max*, men den innehåller trots det fragment som är betydelsefulla för förståelsen av existensen. Exempelvis får vi veta att Bigby inte är välkommen på The Farm, den plats utanför fiktionens New York där sagoväsen som inte har en mänsklig gestalt bor. Den blodiga historia Bigby har i sagovärlden gör att många av de andra sagoväsen fortfarande inte litar på honom. Större delen av romanen utspelar sig i sagovärlden, där vargen skildras som ett monster och en obotfärdig mördare. I parallellhandlingen som utspelar sig i romanens nutid bor han i Wolf Valley i närheten av The Farm. Handlingen utspelar sig följaktligen efter att Bigby och Snow har flyttat från Fabletown, vilket omnämns i *Fables Encyclopedia*, men aldrig i romanen. Däremot får läsaren veta att de nyligen har gift sig. När Bigby inträder i romanens berättelse är det helt och hållet i varggestalt, men berättarrösten avslöjar också att Bigby har arbetat som sheriff i Fabletown sedan det grundades för fyra hundra år sedan. Nu säger han dock själv att han har gått i pension.

En aspekt som har betydelse för hur deltagare skapar mening utifrån fragment och texter i textuniversumet är det sociala sammanhang som deltagande äger rum i. Hur man transformerar erfarenheter beror bland annat på vad som sanktioneras när erfarenheterna delas med andra. I *The Wolf Among Us* är Bigby huvudkaraktär och det är avataren av honom som kontrolleras i spelet. Vid upprepade tillfällen får spelaren göra val som i inledningen av spelet sägs påverka vad berättelsen blir. Exempel på valsituationer som inträffar tidigt i spelet är om spelaren ska låta Bigby ljuga om händelser för andra karaktärer och om han ska ge pengar till en prostituerad som han räddat från en våldsam situation. Valen har ofta på liknande sätt en moralisk karaktär. Tidigare erfarenheter av existensen Bigby Wolf kan antas påverka spelarens val i dessa situationer. Erfarenheterna kan bero på egna läsningar, men kan också bero på andras tolkningar. Pewdiepies

walkthrough av spelet är ett sådant exempel. Med fler än 50 miljoner prenumeranter på sin youtube-kanal och fler än 5,5 miljoner visningar av genomspelningen av den första delen i *The Wolf Among Us* kan Pewdiepies val i olika situationer förväntas fungera auktoritativt för den spelare som har följt genomspelningen. Detsamma kan sägas om den grafiska romanen *The Wolf Among Us*, som egentligen är en remake av *en* möjlig tolkning av hur spelet med samma namn kan spelas. Transformationen av erfarenheten blir, för den spelare som är bekant med dessa texter, också avhängig fragment som härrör från andras användande av spelet *The Wolf Among Us*.

Sammanfattningsvis kan alla dessa textexempel betraktas som transmediala förlängningar, men utan någon tydlig kärntext. Beroende på vilka texter som används, och vem som använder dem, kommer olika fragment att kombineras till mönster, mosaiker, som skiljer sig mellan deltagarna.

Textuniversum och svenskämnet

Svenskämnet har under lång tid haft den skrivna och talade verbala texten som sitt hemmedium. Med förändrade medielandskap lyfts emellertid vikten av exempelvis medie- och informationskunnighet, MIK. Detta kan inte reduceras till allmänna färdigheter och teknisk kompetens som är oberoende av ett kunskapssammanhang, utan måste relateras till vår förståelse av innehållet i varje situation (Elmfeldt 2014). Det gäller även för användningen av fiktioner.

Enligt ämnesbeskrivningen i svenska för gymnasieskolan är syftet med att använda andra medier inom svenskämnet detsamma som för skönlitteraturen, det vill säga att använda texterna som "en källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, tankar och föreställningsvärldar". Precis som man i litteraturen kan studera hur budskap byggs upp och berättelser drivs framåt, kan man göra det i "sammansatta uttrycksformer", enligt kursplanen. I föreliggande analys har vi önskat visa hur budskap och berättelser i textuniversum inte är fullt ut jämförbara med enskilda litterära verk och försökt belysa hur mening och fiktionsförståelse skapas vid konstruerande och användande av textuniversum. En konsekvens av detta är att delvis andra kompetenser krävs hos deltagarna.

Som visats i två exempel ovan är berättelserna i ett textuniversum transmediala, vilket innebär att upplevelsen inte längre enbart är en

språkupplevelse i traditionell mening och därmed inte heller går att beskriva med hjälp av sådana begrepp. Olika meningsbärande tecken, till exempel bilder, verbal text, musik och rörelser, skapar tillsammans med olika affordanser de transmediala textuniversumens förutsättningar. För att beskriva deltagande i textuniversum måste man emellertid också röra sig från klassiska narratologiska textbeskrivningar mot hur deltagare upplever berättelser och konstruerar sammanhang utifrån dem i konvergenskulturen. Det innebär inte att läsning med intrigen i fokus och synsättet att texten är ett finalt yttrande, vilket bland andra Öhman (2015) lyfter fram, har spelat ut sin roll. Däremot behöver dessa synsätt kompletteras med andra resonemang för att beskriva deltagandet. En slutsats är därför att budskap i och uppbyggnad av sammansatta texter måste hanteras på ett annat sätt än litteratur, vilket i sin tur väcker didaktiska frågor om svenskämnets innehåll, identitet och gränser.

Ett textuniversum är abstrakt i den meningen att det hela tiden är föränderligt och inte möjligt att definiera annat än i förhållande till en användning av det. Varje erfarenhet av att delta i ett textuniversum skiljer dig därför från andra personers erfarenheter på något sätt. Det är således svårt – och inte nödvändigt – att dra exakta gränser eller avgöra vilka texter som ingår i ett textuniversum. Det är varje deltagares urval som avgör hur textuniversumet byggs upp.⁵ Som ett komplement till textstudier kan därför metaperspektiv vara en viktig del av undervisningen kring fiktioner. Att förstå budskap och narratologiska strukturer i textuniversum är att förstå hur man som deltagare konstruerar dessa utifrån mängder av fragment.

I exempelanalyserna ovan har vi visat hur det är möjligt att kombinera olika fragment från olika medier för att bygga mosaiker. Dessa kan inte beskrivas enbart med traditionella narratologiska begrepp som intrig, tema och genre. I stället går det att studera variation i olika komponenter, till exempel en existens eller en , som universummen byggs upp av. Förståelsen av exempelvis Mr. Darcy eller Bigby Wolf kommer att variera beroende på vilka fragment som deltagaren transformerar till mosaiken. Perspektivrikedom är därför ett av textkunskapsuniversumens kännetecken.

Ryan (2014) använder begreppet "the principle of minimal departure" för att beskriva den transformation av förståelse som medföljer

5 Exempelvis skulle filmen *Bridget Jones dagbok* kunna inkluderas i *Stolthet och fördoms* textuniversum och tv-serien *Once upon a time* skulle kunna inkluderas i *Fables* textuniversum genom intertextuella referenser.

en karaktär eller ett objekt i ett fiktivt verk och har förankring i den icke-fiktiva världen. När ett objekt eller en karaktär, till exempel en historisk person, som existerar utanför den texten nämns i en fiktionstext följer hela dess kontext samt läsarens förståelse av den med in i den fiktiva texten och bidrar således till förståelsen av berättelsen. Detsamma, anser vi, gäller för en existens, karaktär eller objekt, som följer med från ett fragment till ett annat i ett textuniversum. När Mr. Darcy finns med i *Bridget Jones dagbok*, till exempel, medföljer all vetenskap deltagaren har om Mr. Darcy från bland annat Austens roman och bidrar till förståelsen av Fieldings karaktär och berättelse.

Precis som litteratur förefaller textuniversum erbjuda goda möjligheter till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, så som ämnesplanen i svenska föreskriver. Företeelser som remakes och makeovers erbjuder studier av vilken betydelse tid och miljö har för konstruktionen och förståelsen av texter, medan begrepp som existenser och mentala händelser utgör verktyg för att förstå hur intrig och handling skapas. Att använda fritidens textuniversum i svenskundervisning har således potentialer, men det kräver att traditionella perspektiv på textförståelse kompletteras med synsätt och begrepp som tidigare inte har haft plats i undervisningen. Begrepp som konvergenskultur, storyworld och transformation kanske kan bli nyckelord i ett framtida svenskämne präglad av MIK.

Referenser

- Bolter, Jay David & Grusin, Richard (1999). *Remediation. Understanding New Media*. MIT Press.
- Brummet, Barry (1991). *Rhetorical Dimensions of Popular Culture*. The University of Alabama Press.
- Burke, Kenneth (1967). *The Philosophy of Literary Form*. Studies in Symbolic Action. Baton Rouge.
- Elmfeldt, Johan & Erixon, Per-Olof (2007). *Skrift i rörelse: Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Elmfeldt, Johan (2014). "Det heliga i svenskämnet: en oåterkallelig reflektion". I: Erixon, Per-Olof (red.) *Skolämnen i digital förändring. En medieekologisk undersökning*, Studentlitteratur s 203-222.
- Jenkins, Henry (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media*

- Collide*. New York University Press.
- Jenkins, Henry (2007). "Transmedia Storytelling 101". *henryjenkins.org*.
- Kittler, Friedrich (1997). *Literature, media, information systems: Essays*. OPA.
- Klastrup, Lisbeth & Tosca, Susana (2004). "Transmedial worlds – Rethinking cyberworld design". Conference paper.
- Kress, Gunther R (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
- Lundström, Stefan & Olin-Scheller, Christina (2010). "Narrativ kompetens – En förutsättning i multimodala textuniversum?". *Tidskrift för Litteraturvetenskap*, 2010:3–4, s 107–117.
- Lundström, Stefan and Olin-Scheller, Christina (2014). "Playing fiction. The use of semiotic resources in role play". *Education Inquiry* 5:1, s 149-166.
- Mittell, Jason (2014). "Strategies of Storytelling on Transmedia Television". I: Ryan, Marie-Laure & Thon, Jan-Noël (red.) *Storyworlds Across Media: Towards a Media-Conscious Narratology* University of Nebraska Press , s 253-277.
- Nordberg, Olle (2017). *Avkoppling och analys. Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterer kompetens hos svenska 18-åringar. /Diss/. Uppsala Universitet*.
- Ryan, Marie-Laure (2014). "Story/Worlds/Media. Tuning the Instruments of a Media-Conscious Narratology". I: Ryan, Marie-Laure & Thon, Jan-Noël (red.) *Storyworlds Across Media: Towards a Media-Conscious Narratology* University of Nebraska Press , s 25-49.
- Svensson, Anette (2015). "'New technologies' and 'old values': The function of various text and media forms in literary studies", *Educare* 2015:1, s 117-138.
- Öhman, Anders (2015). *Litteraturredidaktik, fiktioner och intriger*. Gleerups.

Författarpresentation

Stefan Lundström är verksam som universitetslektor vid Luleå tekniska universitet. Han är projektledare för forskningsprojektet *Fiktion och lärande i den nya medieekologin*. Projektet undersöker ungdomars lärande i fritidsanvändning av fiktion i olika medier.

Anette Svensson är verksam som universitetslektor vid Jönköping University. Hon är medforskare i projektet *Fiktion och lärande i den nya medieekologin* och undersöker särskilt undervisning kring fiktion.

Ett papperslöst klassrum?

Utmaningar för det uppkopplade klassrummets literacypraktiker

*Marie Tanner, Christina Olin-Scheller,
Ulf Buskqvist och Dan Åkerlund*

För att hålla jämn takt med samhällets digitalisering utrustar gymnasieskolor idag eleverna med datorer och surfplattor. Samtidigt med dessa satsningar digitaliseras klassrummet från insidan eftersom i princip alla svenska gymnasieungdomar (98%) idag har smarta telefoner som möjliggör ständig uppkoppling (Alexandersson & Davidsson 2016). I klassrummet bildar de digitala verktygen tillsammans med papper, penna och tryckta texter, en ny sorts medieekologi. Kunskapen om hur denna ser ut är begränsad och i denna artikel sätter vi fokus på hur mobiltelefoner, datorer och tryckta texter samspelar under lektioner i några gymnasieklasser på studieförberedande program. Syftet är att fördjupa kunskapen om vad som händer med literacy- och mediepraktiker i ett klassrum där olika digitala verktyg används.¹ Hur gestaltas och görs klassrummets literacypraktiker utifrån ett medieekologiskt perspektiv? Vilken roll har mobiltelefonerna i detta klassrum?

Det medieekologiska perspektivet tar sin utgångspunkt i det som McLuhan redan 1964 formulerade som "the medium is the message" där olika medier är i ständig rörelse i relation till varandra likt en ekologi som gör att varje nytt medium både innehåller och relaterar till tidigare teknologier (McLuhan 1964/1999). Medierna påverkar också våra sociala, kulturella och – förstås – språkliga praktiker. I relation till

¹ Studien är en del av det större projektet Uppkopplade klassrum. Nya literacypraktiker bland gymnasielever i de smarta telefonernas tidevarv finansierat av VR/UVK (Dnr 2015-01044).

undervisning och lärande menar exempelvis Erstad (2012) att de digitala teknologier som unga idag har tillgång till i och utanför skolan, utmanar bilden av att lärande kan delas upp mellan det som sker i och utanför klassrummet. Flera studier visar också hur den smarta telefonen förändrar kommunikationsmönster och länkar samman ungas liv on- och off-line alltmer (Forsman 2014; Raine & Wellman 2012; Erstad 2010).

Skolans digitala utveckling de senaste åren beror delvis på kraftfulla åtgärder och stora ekonomiska satsningar uppifrån. Skolverket betonar i sin nationella IT-strategi, vikten av tillgången till digital teknik, att elever och lärare utvecklar digital kompetens, att eleverna ska få likvärdiga möjligheter att utveckla denna kompetens och att den digitala tekniken ska bidra till bättre resultat och en mer effektiv verksamhet (Skolverket 2016a). Forskning visar att Skolverkets styrning har inneburit att utbredningen av egna digitala verktyg för gymnasieelever är stor (Grönlund 2014; Kjällander 2014; Tallvid 2015), samtidigt som kravet på lärarna att göra bruk av dessa verktyg och att digitalisera undervisningen har ökat. Karlsohn (2009) påpekar dessutom att lärare, i jämförelse med andra yrkesgrupper är utsatta för hård press att erkänna sig positiva till den digitala tekniken. Skolverkets egna rapporter (Skolverket 2016a; 2016b) visar dock att trots att antalet datorer i klassrummen är stort, används de inte i någon större omfattning i undervisningen. Många lärare upplever också enligt Skolverkets rapport att det finns stora brister i it-stödet och i utrustningen.

Fleischer (2013) pekar vidare på att inköpen av digitala verktyg är kostsamt för kommunerna och det är inte ovanligt att skolor finansierar de digitala satsningarna genom att spara in på läromedel och lärarnas fortbildning. Denna utveckling går också att se i andra länder (Hagood 2013) och i våra nordiska grannländer. Gilje m fl. (2016) visar i en omfattande kartläggning av läromedel i norska klassrum, att samtidigt som tillgången till pappersbaserade läromedel har minskat i *den vidergående skolen*, så har lärare ersatt dessa med egenproducerade digitala läromedel, i huvudsak Powerpoint-presentationer. Här, menar Gilje m fl., strukturerar lärarna kunskapsinnehållet och uppgifterna för eleverna, vilket innebär att presentationerna blir viktiga för hur undervisningen organiseras och vilket innehåll som fokuseras. Att också svenska lärare digitaliserat sina klassrum på liknande sätt med

hjälp av Powerpoint, visar också Annerberg (2016). Annerberg pekar vidare på att skolans krav på digitalisering har lett till att även information och underlag kring elever idag skrivs och lagras digitalt.

Pappret och den tryckta texten har alltså fått konkurrens i undervisningen och de digitala resursernas närvaro i klassrummet skapar sannolikt också nya medieekologiska samband. Hur dessa resurser kan beskrivas är alltså i fokus för denna artikel, liksom vilken roll elevernas användning av mobiltelefoner har i klassrummets medieekologi. Vi diskuterar också vilka tänkbara konsekvenser denna utveckling kan få för lärare och elever i ett uppkopplat klassrum.

Teoretisk ram

Flera vetenskapliga traditioner smälter samman inom medieekologisk teoribildning, där den gemensamma nämnaren är att man studerar språk, symboler och mänskligt beteende (se ex. Erixon 2012a; Elmfeldt 2014). Inom detta perspektiv ses inte medier som neutrala verktyg, utan människors sätt att tänka, handla och kommunicera är ömsesidigt beroende av teknikens möjligheter och begränsningar. Inom den medieekologiska traditionen betonas också studiet av medier som miljöer och att människan är situerad inom mediernas symboliska struktur (Lum 2006; Strate 2008). Mediernas fysiska struktur och form spelar alltså en stor roll för ramarna för såväl hur kommunikation och interaktion formas som vad som kommuniceras. Tekniker kan också förstås som kommunikativa erbjudanden både för individen och för organisationer, där specifika tekniska artefakter, teknologier och kommunikationssystem har sin egen logik, lockelse, praktik och möjlighet. Den bärbara datorn har sina möjligheter och begränsningar, liksom mobiler, OH och digitala plattformar har sina (Hutchby 2001). Medierna påverkar alltså både sättet att kommunicera på och vilket innehåll som kommuniceras.

Studien tar också sin utgångspunkt i fältet New Literacy Studies, NLS, där literacy betraktas som en social praktik (Barton 2007; Street 1984; Gee 2008; 2010; Coiro m fl. 2008; Lankshear & Knobel 2013). Vår förståelse för literacypraktiker i ett uppkopplat klassrummet bygger dessutom på forskningsfältet New Literacies som utvecklats inom NLS-paradigmet (Coiro m fl. 2008; Gee 2010; Lankshear & Knobel 2011; Leander, 2010). Detta fält har ett specifikt intresse i

literacies som kopplas ihop med förändrade praktiker i relation till nya teknologier, exempelvis digitala redskap som datorer, läsplattor och mobiltelefoner där multimodalitet och digital kodning erbjuder många olika – och snabbt föränderliga – möjligheter till interaktion och kommunikation.

Inom såväl NLS som New Literacies är begreppen literacyhändelser och literacypraktiker centrala. Barton (2001; 2007) har beskrivit literacyhändelsen som en observerbar situation där texter i vid mening får betydelse för människors interaktion för olika syften och i olika vardagliga sammanhang, som exempelvis att skriva eller läsa en pappersbaserad text, eller att göra ett inlägg på sociala medier som Snapchat eller Facebook. Återkommande literacyhändelser inom olika sociala sammanhang formar över tid rutiner och mönster som kan beskrivas som literacypraktiker, ett begrepp som är mer diskursivt till sin karaktär än literacyhändelser och som kan användas för att förstå vilka bredare sociala funktioner som literacy kan få (Barton & Hamilton 1998). Sådana sociokulturellt grundade literacy praktiker menar Heath & Street (2008), omfattar också värderingar, attityder och sociala relationer, vilket medför att de också formas av såväl konkreta som abstrakta uppfattningar kring literacy, och är situerade i bredare sociala strukturer som exempelvis i en umgängespraktik eller i en skolpraktik (se också Ivanič 2004). Barton & Hamilton (1998:6) menar att:

The notion of literacy practices offers a powerful way of conceptualizing the link between the activities of reading and writing and the social structures in which they are embedded and which they shape.

På så vis har alltså de literacyhändelser och de literacypraktiker som går att urskilja i ett uppkopplat klassrum bäring på livet utanför klassrummet och kan länkas till något mer övergripande, vilket med Streets (2003:78) ord ses som "something broader of a cultural and social kind".

I studien sätter vi, utifrån ett medieekologiskt perspektiv, fokus på mediering, alltså samverkan mellan människors tänkande och handling, och kulturella produkter och artefakter, så kallade medierande resurser (Wertsch 1998) i det digitala klassrummet. De medierande resurserna, menar Jakobsson (2012:153) kan beskrivas som att de förmår att "aktivera, trigga eller driva tänkandet och handlingen framåt". Man kan också, menar Jakobsson vidare, uttrycka det som att de till-

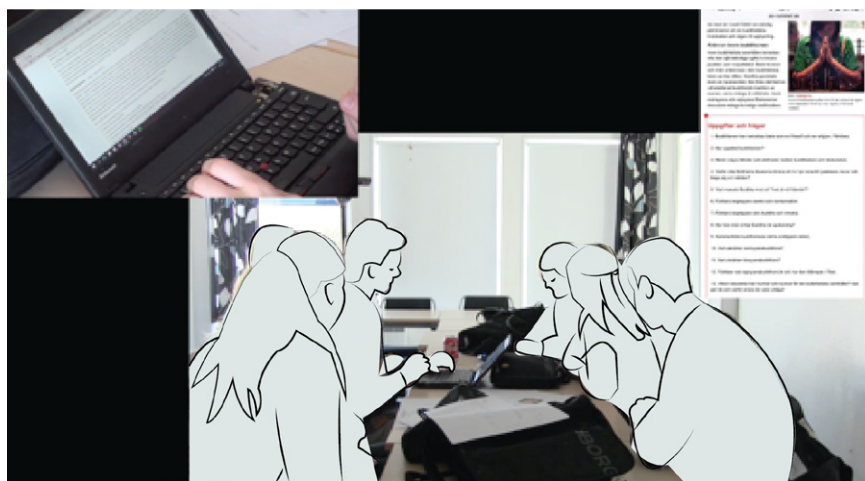
gängliga kulturella resurserna möjliggör själva tanken och tänkandet och att vi så att säga ”tänker med hjälp av eller via dem”. Centralt blir då att urskilja och förstå hur vi interagerar med de tillgängliga resurserna, men också hur dessa påverkar lärandeprocesser.

Den ständiga tillgång till digitala verktyg i klassrummet sätter också fokus på att undervisningen behöver ta hänsyn till de användningsmönster som digitaliteten erbjuder. Nya literacies utmanar de traditionella, tryckta och bokstavsbaserade literacies som skolans texter präglas av (se ex. Erixon 2012), men också villkor för det deltagande i olika sociala sammanhang i och utanför klassrummet som digitala redskap erbjuder (Lewis & Fabos 2008). Den stora utmaningen för skolan, påpekar Lankshear & Knobel (2014), är inte att införliva ny teknologi, utan framförallt att förhålla sig till det som de betecknar som ”new ethos stuff”. New ethos stuff, menar Lankshear & Knobel, handlar bland annat om medvetenhet och kunskap om olika verktyg, applikationer, sökmotorer, länkar och flikar som möjliggör en spridning genom taggning och delning. I det medieekologiska perspektivet, liksom i det sociokulturella, finns en uppfattning att människor har medierande verktyg för att tänka, handla, lära och kommunicera, verktyg som samtidigt påverkar de kommunikationspraktiker som skapas (Elmfeldt & Erixon 2007; Elmfeldt 2014). Ett medieekologiskt perspektiv på klassrummets literacypraktiker riktar alltså uppmärksamhet såväl på vad vi gör och kan göra med olika former av teknologier, som vad dessa teknologier gör med skolan och undervisningen. Av särskilt intresse för denna studie är att belysa på vilka sätt de digitala redskapen utgör resurser i undervisningen som inte bara reproducerar gamla utan också tillför nya literacypraktiker i det uppkopplade klassrummet.

Metod

För att studera de förändrade literacypraktiker som nya digitala verktyg bidrar till, behövs forskningsmetoder som hjälper oss att förstå inte bara *att* nya resurser kommer till användning utan också mera specifikt *hur* de används och medverkar till att klassrummets medieekologi förändras. Inte minst behövs metoder som förmår beskriva vilken betydelse som det ”new ethos stuff” (Lankshear & Knobel 2014) som de nya digitala verktygen innebär får för formandet av nya literacypraktiker i klassrummet. För den här studien innebär det att

vi behöver metoder som i detalj kan beskriva användningen av olika sociala medier, applikationer, sökmotorer, länkar och vilken roll detta får i relation till klassrummets materiella kontext och den sociala interaktionen i rummet. Fokuseleverna kommer från tre olika gymnasieklasser i årskurs 3 på gymnasiets studieförberedande program. Samtliga elever i de tre klasserna informerades om studiens syfte och genomförande, och tillfrågades om att delta antingen som en av flera elever i inspelningar från klassrummet eller genom att också låta oss som forskare ta del av sin användning av mobiltelefon och dator. För att kunna dokumentera detta har vi i vår studie utgått från några olika fokuselevs interaktioner kring text, vilket vi har dokumenterat med videoinspelningar med tre olika fokus. En videokamera har varit riktad mot fokuselevens rumsliga interaktion i klassrummet, där vi kan följa dennes interaktioner med lärare och kamrater. En annan kamera har riktats mot elevens skrivande i bänken, och företrädesvis skrivandet på den personliga dator som varje elev utrustats med av skolan. Som en tredje datakälla har vi sedan också med hjälp av wi-fi kunnat spegla elevens mobiltelefonskärm till en forskares dator, vilket vi sedan också har spelat in och sparat som en videofil. De tre olika datakällorna har sedan redigerats ihop till en mixad film som visar alla tre olika perspektiven samtidigt (se figur 1).



Figur 1. Exempel på hur de olika datakällorna redigerats ihop för att möjliggöra analys ur ett medieekologiskt perspektiv

I den här artikeln utgår vår analys från en lektion som valts ut utifrån att den är en av flera lektioner där fokuseleven använder sig av många olika resurser för att delta i klassrummets literacypraktiker. Som ett första steg har vi i analysen identifierat de olika literacyhändelser, det vill säga interaktioner kring olika typer av texter, som eleven deltar i, och för vilka syften detta sker. Med hjälp av analysprogrammet NVivo har vi skapat ett diagram över de olika literacyhändelsernas tidsmässiga utsträckning under lektionen, och kan därmed följa hur fokuselevens uppmärksamhet växlar mellan olika fokus. Som ett nästa steg har vi sedan gjort en mer detaljerad analys av det medieekologiska sammanhang som utvecklas och på vilket sätt som olika resurser samspelar i de interaktioner som fokuseleven deltar i.

Resultat: Matilda – lektion om språkhistoria

Lektionens inledning – literacyhändelser initieras

I vårt första exempel följer vi eleven Matilda under en lektion i svenska. Temat för undervisningen är svensk språkhistoria och de första minuterna ägnar läraren åt att ge instruktioner om ramarna för de uppgifter som eleverna ska arbeta med. Det är två olika uppgifter som är aktuella, en redan påbörjad som flera elever börjar bli klara med och en ny uppgift för dagen. När det gäller den tidigare uppgiften fokuseras lärarens genomgång på att eleverna ska se över att de har med alla delar i sin text, och hur den sedan ska skickas in digitalt på den utbildningsplattform som används på skolan. Dagens nya uppgift innebär att eleverna ska läsa ett antal sidor i en lärobok om svenska språket:

... så ta tillfället i akt här nu att bläddra först igenom och titta på hela området. Det kan ju låta mastigt, men som ni kommer se så är det ganska mycket bilder och det är flera saker som är uppställt i punktform, så att titta igenom så att ni får en överblick över hela området. Och sen så börjar ni att läsa in er på området ... från första sidan. Eh .. skriv ner, ha penna och papper till hands eller datorn och börja skriva ner lite stödord som ni tycker är relevanta för det ni läser. Och hellre å läsa sakta och att ni faktiskt tar till er det ni läser än att ni bara snabbt skummar igenom. Men som inledning gör ni en snabb skumning genom alla sidorna så att ni bara lokaliserar hur de här sidorna ser ut. Sen vill jag att ni väljer ut innan vi (några elever kommer in sent, läraren väntar in att de sätter sig)

*... innan vi går härifrån vill jag att ni skickar in ... tio av era stödord.
Jag la upp ... lägger upp en uppgift på Itslearning så då blir det också en
repetition av det ni läser. Så välj ut tio stycken utav de stödord som ni har
skrivit ner och skicka in dem så tar jag med det till nästa vecka, så kan jag
också jämföra litegrann, men vad har ni fastnat på ... ni som har börjat
läsa i boken eftersom nästa torsdag så börjar vi ju gemensamt på hela om-
rådet. Men skicka inte in i ett helt word-dokument utan jag är tacksam om
ni skriver in tio stödord direkt i textrutan så går det så snabbt som möjligt
för mig att titta igenom vilka stödord ni har valt ut ...*

Läraren gör sedan ett förtydligande tillägg för de elever som kom sent, medan övriga förbereder sig för att börja arbeta.

Lärarens introduktion initierar de undervisningsrelaterade literacyhändelser som eleven Matilda deltar i under lektionen, och som handlar om elevernas arbetsuppgifter. Redan i introduktionen aktualiseras ett flertal olika medierande resurser. När det gäller uppgiftens organiserande ramar aktualiseras framförallt den digitala utbildningsplattformen där samtliga instruktioner och inlämningsdatum finns gemensamt tillgängliga för både elever och lärare. Men när det gäller uppgiftens genomförande orienterar sig läraren också i hög grad mot ett pappersbaserat läsande och skrivande med hjälp av lärobok, papper och penna.

I övergången mellan lärarens instruktion och det egna arbetet tar Matilda fram sin mobiltelefon och skriver ett inlägg i en pågående diskussion på Messenger, vilket initierar ytterligare en literacyhändelse som hon kommer att delta i under lektionen. Denna interaktion via mobiltelefonen handlar om att en grupp elever behöver gå och äta lunch tidigare än vanligt på grund av ett besök på en rekryteringsdag, där de ska söka sommarjobb. När hon tryckt iväg sitt meddelande riktar hon sig åter mot uppgiften då hennes bänkkamrat undrar hur de ska lägga upp läsningen ur den gemensamma läroboken. Detta visar sig kunna bli problematiskt eftersom de har så olika läshastighet. Matilda pekar då mot skärmen, där den tidigare texten som ska skickas in finns uppe, när kamraten menar att det kommer att bli svårt att samläsa:

Kamrat: du kan inte läsa med mig för jag läser så fruktansvärt sakta

Matilda: man jag kan också läsa sakta ... men jag ska göra det här först så jag kan kanske komma ikapp sedan

Kamrat: neej

Matilda: börja läsa

Kamrat: ja men jag kommer att börja skumläsa

Matilda: ja jag känner mig färdig med den här verkligen så jag skickar in den

Dock visar det sig att det krånglar för Matilda när hon ska skicka in sin uppgift, och hon ser sig om efter läraren. Hon diskuterar med sin bänkkamrat om vad som är problemet, varför det inte går att skicka iväg texten, och kamraten kommenterar att det är bäst att hon kopierar den. Matilda räcker upp handen, och efter ett par minuter kommer läraren fram. Matilda berättar att hon försökt att skicka in den, men inte lyckats. Läraren råder henne till att låta det vara, eftersom texten borde finnas sparad på servern och hon kan titta närmare på den och skriva ut den sedan. När läraren går ifrån bänken kollar Matilda snabbt sin mobil igen, och den pågående diskussionen.

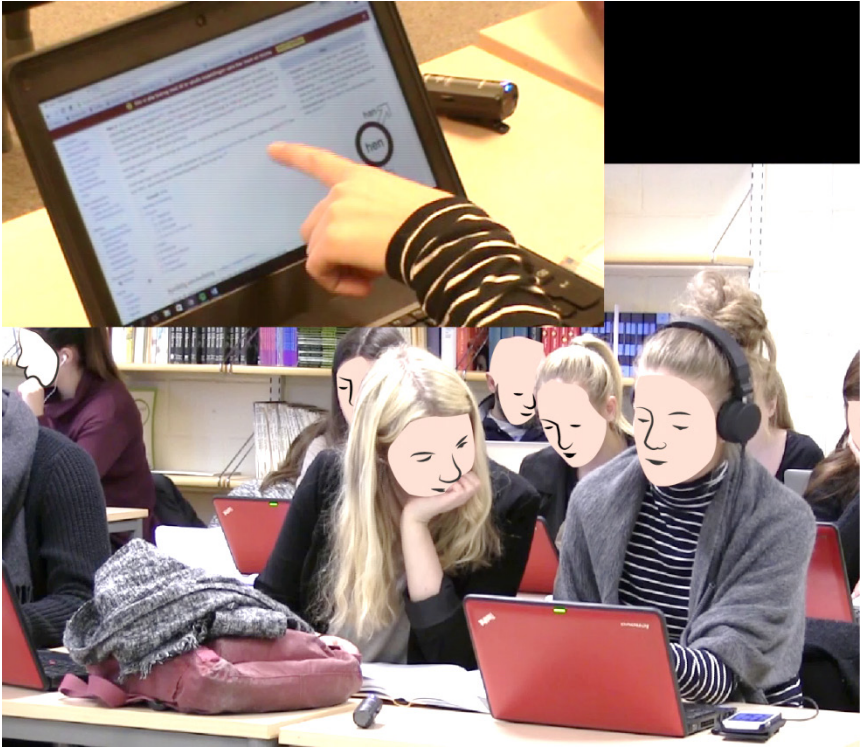
Literacyhändelser och medierande resurser

Redan under de första tio minuterna av lektionen initieras alltså ett flertal literacyhändelser, interaktioner kring olika texter, som Matilda deltar i, interaktioner med olika syften och där flera olika medier samspelar med varandra. Förutom den för dagen gemensamma uppgiften att läsa och samla stödord om svensk språkhistoria genom att läsa i läroboken samt skriva på sin dator, engagerar sig Matilda i inlämningen av en tidigare uppgift på utbildningsplattformen Itslearning samt passar på att skriva några meddelanden på mobiltelefonen för att tillsammans med kamrater planera lunch och eftermiddagens besök på rekryteringsmässan. Under det fortsatta lektionsförloppet kommer dessa olika fokus för Matildas skriftspråkliga aktivitet att upprätthållas och avlösa varandra i ett flöde, samtidigt som ytterligare några typer av literacyhändelser tillkommer. En närmare analys visar att Matilda under lektionen kommer att växla fokus mellan några olika, och delvis parallella, literacyhändelser (se figur 2).



Figur 2: Diagram över olika literacyhändelsers tidsmässiga utsträckning

Under större delen av lektionen (som pågår ca 60 minuter) är det uppgiften om språkhistoria (1) som Matilda orienterar sig mot. Aktiviteten medieras med samordning av en rad olika resurser såsom inledningsvis lärarens talade instruktion, den parvis organiserade läsningen ur läroboken samt utbildningsplattformen på datorn med sin struktur för hur stödorden ska skrivas in och redovisas till läraren. Eleven arbetar nära sin bänkkamrat och varvar läsning ur läroboken med att skriva stödord på sin dator. Intensiteten i arbetet varierar under lektionen, ibland uppstår pauser då Matilda orienterar sig mot andra interaktioner och ibland uppstår väntetider när de båda eleverna ska samsas om samma lärobok. Mot slutet av lektionen går Matilda in på sökmotorn Google för att söka på ordet "hen" i samband med sitt skrivande. Hon pekar mot skärmen och kommenterar till bänkkamraten att "ordet hen togs med i den [utgåva av SAOL 2015]", på vilket kamraten efter en kort paus svarar "kul" (se Figur 3). Elevens deltagande i den lärarinitierade uppgiften kan beskrivas som sökläsnings och stödordsskrivande, där talad interaktion, bokens text, utbildningsplattformens struktur samt internetsökning fungerar som resurser.



Figur 3: Matilda visar bänkkamraten sökning på Wikipedia på datorskärmen.

Ytterligare en lärarinitierad literacyhändelse handlar om den tidigare text som klassen arbetat med, och som Matilda nu känner sig redo att lämna in (2). Matilda ägnar nästan tio minuter i början av lektionen åt inlämningen av denna, individuellt och i samtal med sin bänkkamrat och sedan även med läraren. De tekniska problem som uppstår vid inlämningen ger sedan upphov till uppföljande samtal med läraren dels till hela klassen, dels enskilt till just Matilda. Detta är alltså en literacyhändelse med ett i huvudsak organiserande syfte, som handlar om lärarens tillgång till elevernas texter för att kunna bedöma och värdera dessa. De aspekter av innehåll och form som läraren inledningsvis poängterade, är inte något som Matilda synligt tar fasta på, utan hon konstaterar snabbt att hon är färdig med uppgiften och vill skicka in den. De samtal hon för med läraren om texten, handlar inte heller om synpunkterna, utan deras gemensamma fokus är var texten hamnar i utbildningsplattformens digitala struktur, medierat genom Matildas dator. Samspelet mellan de olika medierande resurser som

ingår i literacyhändelsen ”textinlämning” ser alltså olika ut i Matildas agerande, jämfört med i lärarens instruktion.

Förutom de ovan beskrivna lärarinitierade literacyhändelserna, deltar Matilda även i några andra textrelaterade interaktioner som inte är riktade mot det officiella undervisningsinnehållet, utan mot hennes egen planering av dagen (3, 4 och 5). Dessa literacyhändelser medieras av olika funktioner på mobiltelefonen och handlar om:

- planering via Messenger av eftermiddagens besök på rekryteringsmässan. Detta är också något som under lektionens gång aktualiseras i samtal med både bänkkamraten och läraren.
- informationssökning på skolans digitala plattform om dagens lunchmatsedel. Detta sker också i samtal med bänkkamrat.
- sms-konversation angående en fritidsaktiviteten körsång.

Dessa aktiviteter som alltså sker med mobiltelefonen som resurs, är tidsmässigt korta, och sker i samband med övergångar mellan olika aktiviteter eller som korta pauser i arbetet med uppgiften om språkhistoria. Den här typen av situationer har tidigare beskrivits som undervisningens mellanrum (Olin-Scheller & Tanner 2015), och för Matilda verkar mellanrummen i den aktuella lektionen fungera som tillfällen då hon använder sig av mobilens uppkoppling för att planera sin fortsatta dag med kamrater som inte finns närvarande i rummet. Analysen visar hur mobilen som resurs ingår i verbala sido-samtal med bänkkamraten och med läraren, och på så vis skapas alltså ett samspel mellan mobilanvändning och tal som medierande resurser.

Strax efter det att halva lektionstiden gått, initieras ytterligare en literacyhändelse i och med att Matilda öppnar Spotify och söker bland sina olika spellistor där. När hon valt vilken musik hon vill lyssna på, sätter hon igång spellistan och lyssnar på musiken i sina hörlurar samtidigt som hon skriver vidare på sin arbetsuppgift. Musikspelandet blir på så vis ytterligare en resurs som ingår i Matildas deltagande i arbetsuppgiften som literacyhändelse, och som kan förmodas få betydelse för samspelet med bänkkamraten som på sätt och vis avskärmas något genom musiklyssnandet.

Beskrivningen av lektionsförloppet visar hur både eleven och läraren på olika sätt tar initiativ till användande av olika resurser för olika

syften utifrån de behov av skriftspråkliga aktiviteter som aktualiseras. Lärarens initiativ riktas dels mot att organisera hur två olika skoluppgifter ska hanteras digitalt på utbildningsplattformen Its, dels mot att explicitgöra några strategier för läsningen i läroboken. Även elevens initiativ riktas mot den digitala organiseringen av skoluppgifterna, men hon tar också andra initiativ som riktas mot att organisera skoldagen och aktiviteter utanför lektionen, liksom mot samspelet med de närmaste bänkkamraterna.

Samspelet mellan medierna

Analysen visar hur eleven Matilda använder sig av olika medier för olika ändamål, och hur dessa olika medier samspekar med varandra. Boken används för att hitta information till uppgiften om språkhistoria, vilket sker i samspel med bänkkamraten när de talar om hur de ska organisera sitt läsande. Vid ett tillfälle leder bokläsningen till att Matilda söker efter ytterligare information om bakgrunden till uttrycket "hen" med hjälp av sin dator. Även denna sökning kommuniceras muntligt mellan eleverna där båda eleverna samtidigt kan titta mot skärmen när Matilda läser högt delar av texten.

Datorn används också som redskap för elevens egen textproduktion, både när det gäller den tidigare uppgiften som ska skickas in och för skrivandet av stödord. Även detta skrivande uppmärksammas vid flera tillfällen i elevens muntliga samtal med bänkkamraten och med läraren. Elevens skrivaktivitet visar sig på så vis på flera sätt bli inflätad i klassrummets talade interaktion.

Mobiltelefonen används under den här lektionen för sådana ändamål som inte är direkt relaterade till det aktuella undervisningsinnehållet, men som indirekt handlar om att organisera skoldagens sociala sammanhang. Även de literacyhändelser som involverar mobiltelefonen samspekar med den talade interaktionen på olika sätt. Tillsammans med bänkkamraten visar och kommenterar eleven det kommande besöket på rekryteringsmässan och hur hon tänker sig att hon ska agera där, medan interaktionen med läraren riktas mer mot att kontrollera att läraren vet om och accepterar att hon behöver gå lite tidigare från lektionen. Det faktum att eleven både via sin dator och mobilen är uppkopplad ger också tillgång till att kunna spela musik under lektionstid. Även musiklyssningen kommenteras i den muntliga interaktionen, men främst verkar

det vara en aktivitet som eleven deltar i individuellt, i och med att hon lyssnar i sina hörlurar utan att någon annan har tillgång till musiken.

Begränsningar i samordningen av olika resurser

Analysen av lektionsförloppet visar också hur användningen av olika resurser inrymmer en del begränsningar, som deltagarna behöver hantera. Bokläsningen begränsas av att två elever behöver samsas om att läsa ur samma bok, vilket ger upphov till diskussioner och förhandlingar om hur läsningen ska organiseras praktiskt. De lässtrategier som läraren uppmärksammar, att först skumläsa för att skaffa sig överblick för att sedan läsa långsamt och eftertänksamt, ser inte ut att användas av eleverna. Deras läsning ur boken verkar mer riktas mot uppgiften att välja ut stödord, vilka skrivs in på ett worddokument på datorn. Även den utbildningsplattform som används visar sig innebära begränsningar i och med att inskickandet av uppgiften inte fungerar som förväntat. Detta ger upphov till återkommande muntliga interaktioner mellan läraren och eleven när de tillsammans kommer överens om hur de ska administrera elevens skoluppgift.

Diskussion

I vår studie har vi intresserat oss för hur literacypraktiker gestaltas utifrån ett medieekologiskt perspektiv i ett klassrum. Vi har också haft ett specifikt fokus på mobiltelefonernas roll i denna medieekologi. I Matildas klassrum förekommer en rik flora av olika medier och andra resurser – penna och papper, dator, mobiltelefon, talad och skriven instruktion, analoga och digitala texter – resurser som eleverna behöver hantera i olika arbetsuppgifter i relation till olika literacyhändelser. Vi kan konstatera att de digitala resursernas intåg i skolan har tillfört ytterligare resurser till klassrumsaktiviteterna. Det är också troligt att tillkomsten av dessa resurser påverkat förekomsten av medier som man för ett antal år sedan ofta hittade i lektionssalar. Hit hör exempelvis OH-apparater som sannolikt slagits ut under de senaste årens medieekologi och studiens resultat indikerar att de pappersbaserade resurserna i klassrummet, kanske inte är på väg att slås ut helt, men i alla fall ha en underordnad roll i relation till andra medier.

Förekomsten av digitala resurser har bidragit till en ökad komplexitet i det uppkopplade klassrummets medieekologi som innebär

att varje elev får större möjligheter till att själv skapa ett individuellt sammanhang mellan de olika resurser man har tillgång till. Mobiltelefonen, som i detta exempel mest används för att organisera elevens skoldag utanför klassrummet, bidrar därmed i detta exempel till denna individualisering, genom att eleven själv kan välja vilka som ges tillträde och inte.

Brist på samklang mellan olika praktiker

Ur ett medieekologiskt perspektiv visar vår analys också det komplexa samspel mellan olika medierande resurser som deltagarna i klassrummet, lärare och elever, skapar tillsammans i sin interaktion kring texter. Olika literacyhändelser kan pågå parallellt eller avlösa varandra, där deltagarna på olika sätt riktar sig mot olika resurser, pappersbaserade såväl som digitala. Studien visar dock att digitala och pappersbaserade literacypraktiker inte är i samklang med varandra i klassrummet. Läraren initierar *en* medieekologi, men eleven iscensätter en annan. På flera sätt visar detta på svårigheten med att digitalisera undervisningen och att det handlar om så mycket mer än att bara ha tillgång till digital teknologi.

Resultaten visar att undervisningen i det studerade klassrummet i hög grad organiseras via den digitala utbildningsplattformen. Samtidigt ger läraren muntliga instruktioner som riktar sig mot läsande och skrivande av traditionella pappersbaserade resurser. De praktiker läraren arbetar med kan därför beskrivas som delvis motsägelsefulla. För eleven blir detta svårt att hantera av flera skäl. Dels kräver uppgiften egentligen inte den ingående läsning i boken som läraren uppmanar till, dels är de pappersbaserade resurserna (läroböckerna) begränsade. Istället framstår skrivandet av stödord på datorn som den centrala resursen för eleven. Datorn används också för att söka efter information när eleven anser sig behöva fördjupad information, medan de strategier för bokläsning som läraren introducerar, alltså inte blir aktuella. Vi kan alltså konstatera att eleven initierar och blir medskapare av en medieekologi, som skiljer sig från och blir något annat än den som läraren erbjuder. I denna medieekologi är de pappersresurser som erbjuds och används är ofta begränsande och underordnade i det medieekologiska samspelet.

Konsekvenser för undervisningen

En viktig fråga i sammanhangen är vilka literacypraktiker ett digitaliserat klassrum leder till och vilka konsekvenser de digitala redskapen för med sig för elevernas literacyaktiviteter. Om praxis är, vilket det allt mer tycks vara, att lektionsinnehållet sammanfattas via powerpoints som läggs ut på utbildningsplattformen, behöver inte eleverna föra anteckningar. Om läroböckerna minskar i takt med att pengar läggs på datorer, hänvisas eleverna till att söka efter och hitta information – i praktiker googla – på egen hand. Detta kan resultera i att den information som eleverna har att tillgå präglas av många, och sannolikt också motstridiga källor. Kravet på en undervisning som präglas av källkritik och diskussioner som belyser trovärdigheten hos olika avsändare och texter (se ex Säljö m fl. 2011) blir här hög.

I linje med den tilltagande mångfalden av medierande resurser blir det därmed allt svårare att som lärare kunna överblicka all den information som omger eleverna. Varje elev får allt större möjligheter att skapa sig sitt eget medieekologiska sammanhang, där det kan uppstå stora skillnader mellan vilka texter och resurser som eleverna använder sig av. Denna utveckling driver på individualiseringsprocesser i klassrummet som å ena sidan innebär en ökning av varje elevs möjlighet att söka kunskapsinnehåll i relation till sina egna intressen och frågor, men som å andra sidan kan begränsa lärarens insyn i på vilka olika sätt som eleverna i en klass använder sig av medierande resurser i sitt skolarbete. Inte heller har läraren någon möjlighet att få överblick över relationen mellan undervisningsrelaterad och annan textanvändning som elevernas uppmärksamhet riktas mot när mobiltelefoner och datorer används.

Utifrån ovanstående diskussion kan vi inte uttala oss om huruvida användningen av digitala resurser bör minska, vare sig det gäller datorer eller mobiltelefoner. Vi kan dock konstatera att kravet uppifrån på att digitalisera klassrummet medför förändrade medieekologier som i sin tur innebär en förändrad undervisning. Denna förändring medför att lärares ledarskap och organisationen av undervisningen står inför nya utmaningar. Den tilltagande individualisering som bland annat ovan beskrivna medieekologier tycks innebära, behöver mötas med nya sätt att skapa kollektiva sammanhang i klassrummen, inte trots, utan med hjälp av de digitala verktygen. Ytterligare en pedagogisk och

didaktisk konsekvens av en förändrad medieekologi handlar om att diskutera vilken roll som traditionella pappersbaserade medier, böcker och anteckningsblock, kan spela för att bidra till att skapa överblick och gemensamma erfarenheter. Vi har inga färdiga svar på dessa frågor, och troligen finns många alternativa svar. Med utgångspunkt i vår studie menar vi dock att detta är frågor som såväl forskning som lärarprofession behöver utveckla vidare.

Referenser

- Alexandersson, K., & Davidsson, P. (2016). *Eleverna och internet 2016*. Stockholm: iis.se.
- Annerberg, A. (2016). *Gymnasielärares skrivpraktiker: skrivande som professionell handling i en digitaliserad skola*. (Doctoral dissertation). Örebro: Örebro universitet.
- Barton, D. (2009). Förord. In M. Baynham & M. Prinsloo (Eds.). *The future of literacy studies*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Barton, D. (2010). *Anthropology of writing: understanding textually-mediated worlds*. London, GBR: Continuum International Publishing.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Elmfeldt, J. (2014). "Det heliga i svenskämnet: en oåterkallelig reflektion". I: Erixon, P-O (red.) (2014). *Skolämnen i digital förändring: en medieekologisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Elmfeldt, J. & Erixon, P-O. (2007). *Skrift i rörelse: om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Erixon, P-O (2012a). "Skola och skrivundervisning i ett medieekologiskt perspektiv". I: Edlund, A-C. (red.) (2012). *Att läsa och att skriva: två vågor av vardagligt skriftbruk i Norden 1800–2000*. Umeå: Umeå universitet.
- Erixon, P-O (2012b). "Svenskdidaktikens håg för ungdoms- och mediekulturer." I: Ongstad, S. (red.). *Nordisk morsmålsdidaktikk: forskning, felt og fag*. Oslo: Novus.
- Fleischer, H. (2013). *En elev - en dator: kunskapsbildningens kvalitet och villkor i den datoriserade skolan*. (Doctoral dissertation). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

- Gee, J.P. (2004). *Situated Language and Learning: a Critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J.A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund M. och Granum Skarpaas, K. (2016). *Med ARK & APP. – bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hagood, M., Skinner, E., Venters, M., Yelm, B. (2013). "New literacies and assessment in middle school content area instruction". I: Lankshear, C. & Knobel, M. (red.). *A New Literacies Reader. Educational Perspectives*. New York: Peter Lang, s. 213-226.
- Hutchby, I. (2001). *Conversation and technology: from the telephone to the internet*. Cambridge: Polity.
- Ivanič, R. (2004). "Discourses of writing and learning to write". *Language and Education*, 18(3), 220–245.
- Jakobsson, A. (2012). "Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering". I: *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2012 (17) nr 3–4, s. 152–170.
- Jenkins, H. (1992). *Textual poachers: television fans & participatory culture*. New York: Routledge.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: where old and new media collide*. (New ed.). New York: New York University Press.
- Karlsohn, T. (2009). *Teknik – retorik – kritik. om it-bubblan och datoriseringen av den svenska skolan*. Stockholm: Carlssons.
- Lewis, C. & Fabos, B. (2008). "Instant messaging, literacies and social identities". I: J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & DJ Leu, *Handbook of research on new literacies*. New York. Lawrence Erlbaum, s. 1109-1160.
- Lum, C. M. K., (ed.) (2006). *Perspectives on culture, technology and communication. the media ecology tradition*. Cresskill, NJ: Hampton Press Inc.
- McLuhan, M. (1964/1999). *Media. människans utbyggnader*. Stockholm: Norstedts.
- Skolverket (2016a). *Förslag på ny it-strategi för skola och förskola*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016b). *It-användning och it-kompetens i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Strate, L. (2008). "Studying media as media: McLuhan and the media ecology approach". *MediaTropes eJournal* 1:2008, s. 1–16.

- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice* (Vol. 9): Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). "What's "new" in new literacy studies? critical approaches to literacy in theory and practice". *Current issues in comparative education*, 5(2), 77–91.
- Tallvid, M. (2015). *1:1 i klassrummet: analyser av en pedagogisk praktik i förändring*. (Doctoral dissertation). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Wertsch, J.V. 1998: *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Författarpresentation

Marie Tanner är universitetslektor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Hennes forskningsintressen är klassrumsinteraktion med fokus på lärande och undervisning i relation till skolans literacypraktiker. Hon deltar för närvarande i forskningsprojektet *Uppkopplade klassrum* som studerar mobiltelefonernas roll i klassrummet.

Christina Olin-Scheller är professor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Olin-Schellers forskningsintressen är läsning, läsutveckling och läsundervisning, ofta i relation till digitalitet och nya medier. Olin-Scheller deltar för närvarande i forskningsprojektet *Uppkopplade klassrum* där hon studerar mobiltelefonernas roll i klassrummet och Fortbildning på Facebook, som har lärares informella professionsutveckling i fokus.

Ulf Buskqvist är lektor i medie- och kommunikationsvetenskap och utbildningschef för rektorsutbildningen vid Karlstads universitet. Hans forskningsintresse är kommunikation och ledarskap. För närvarande deltar han i forskningsprojektet *Uppkopplade klassrum* som handlar om skolans digitalisering.

Dan Åkerlund är lektor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Hans forskningsintressen finns inom det didaktiska fältet med fokus på hur digital teknik förändrar förutsättningarna för elevers textproduktion och kommunikation. Förutom att han deltar i forskningsprojektet *Uppkopplade klassrum*, arbetar han tillsammans med forskare i Uppsala och Gävle i forskningsprojektet *Datorskrivande lågstadielever*, där också yrkesverksamma lärare är medforskare.

Textkulturer i samhällsorienterande ämnen i årskurs 5 och på gymnasiet

Yvonne Hallesson och Pia Visén

Introduktion

Skolans ämnen har olika slags ämnesspecifika texter som ställer specifika krav på elevers läsande och skrivande. Därmed kan sägas att skolan består av olika *textkulturer* knutna till olika ämnen. En textkultur kan beskrivas som en social gemenskap som normerar vilka texter och vilket läsande och skrivande som är relevant för deltagande i gemenskapen (se t.ex. Borgström 2012). Historieämnets textkultur har beskrivits av bland andra Schleppegrell (2004) som exempelvis konstaterar att tolkning är en nyckel till hur historieämnets texter skrivs och läses. Ämnets textkulturer blir även synliga i skolans styrdokument. Både i samhällskunskapsämnet (so-ämnen) i årskurs 1-6 och i gymnasiet första kurs i historia ska eleverna enligt läroplanen exempelvis kunna använda ämnesspecifika begrepp, och kunna söka, granska och värdera information från olika källor (Skolverket 2011a:215-216; 2011b:66-67). I artikeln intresserar vi oss för de textkulturer som, utifrån det givna ämnesinnehållet i styrdokumentet, skapas i fyra olika so-klassrum, vilket innefattar de texter och det arbete med läsande som läraren väljer (jfr Liberg m.fl. 2001). För att elever ska bli aktiva deltagare i ett ämnes textkultur krävs ett didaktiskt arbete som socialiserar in eleverna i hur man läser och skriver ämnets texter (jfr Säljö 2000:191f). Elevers möte med ämnesspecifika texttyper har på senare år uppmärksamrats inom forskningsfältet *Disciplinary literacy* (Shanahan & Shanahan 2008). Den här artikeln analyserar hur några lärare arbetar med läsande av ämnestexter i årskurs 5 och på gymnasiet i

samhällsorienterande ämnen (so-ämnena), samt vilka textkulturer som då framträder.

Artikeln bygger på material från en studie om textarbete med klassrumsobservationer och textinsamling från fyra lärares klassrum, två grupper i årskurs 5 och två grupper i gymnasiets årskurs 3 (Halleson m.fl. 2016). En lärare i vardera åldersgruppen arbetar med inspiration av läspedagogiken *Reading to Learn* (Rose & Martin 2013) som riktar sig till alla ämnen och stadier.

I artikeln analyseras hur arbete med textläsande läggs upp, vilket textinnehåll som lyfts och vilket utrymme som ges för elever att samtala om texterna och därmed aktivt delta i diskursen kring textinnehållet. Utifrån resultaten av dessa analysaspekter diskuteras vilka textkulturer som framträder i arbetet med texter, samt vilka möjligheter elever ges att socialiseras in som läsare i ämnenas textkulturer.

Bakgrund

Studien utgår från ett socialt perspektiv på lärande (Säljö 2000; Lave & Wenger 1991). Lärande ses därmed som social process där aktivt deltagande ger tillträde till och delaktighet i en social praktik. Som deltagare och medskapare måste man behärska de sociala aktiviteter som krävs för att man ska bli en fullvärdig deltagare. Det inbegriper bland annat att kunna läsa de ämnestexter som används i undervisningen och som är en väg till ämneskunskap. Säljö (2000:191f) menar att på grund av texters monologiska karaktär måste läsare socialiseras till att tolka deras budskap, och att utbildningsväsendet har en viktig roll här.¹ Dock visar studier att elever ofta får lite stöttning när det gäller själva läsandet av ämnestexter i andra ämnen än i språk, och att arbetet med läsande minskar ju högre upp i åldrarna man kommer (Shanahan & Shanahan 2008). Edlings (2006) och Stafs (2011) studier om textläsande i so respektive historia på mellanstadiet visar att eleverna ofta själva får ansvara för läsandet av textinnehållet, och att få samtal om ämnesinnehållet förs. Stenlunds (2011) studie om läsande på mellanstadiet visar att textarbete förekommer i olika under-

¹ Med socialisation avses hur förhållningssätt, kunskaper och färdigheter förs vidare och tillägnas (se Säljö 2000:38-41). Artikeln rör så kallad sekundär socialisation vilken sker i skola och andra institutionaliserade miljöer. Primär socialisation sker däremot i en mindre gemenskap, vanligen familjen, och innebär att barnet tillägnar sig de mest grundläggande kunskaperna och färdigheterna såsom språk och regler för socialt samspel och agerande (a.a.).

visningsämnen² men att arbetet är tydligt innehållsinriktat och sällan fokuserar en djupare textförståelse. Lärarna instruerar ofta eleverna om vad de ska göra och om hur arbetet ska följas upp, men sällan om *hur* arbetet ska gå till, eller vilken funktion läsandet har. Kontextualisering, det vill säga byggande av förkunskaper, sker ibland. En studie av Løvland (2010) om textarbete i både samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga ämnen på mellanstadiet visar att den vanligaste typen av läsande är så kallad *ämnesutveckling* med en tydligt innehållsfokuserad undervisning. *Strategiutvecklande* undervisning, där fokus läggs på lässtrategier som behövs för att förstå den aktuella texten och på så sätt tillägna sig ämneskunskaper, är desto mer sällsynt. Studier visar också att ett medvetet, explicit, arbete med ämnestexter under senare skolår förefaller ovanligt (t.ex. Danielsson 2010; Edling 2006; Halleson 2015). Läsandet och förståelsen av ämnesinnehåll i texter blir alltså ofta elevers eget ansvar. Det blir därmed också ansvaret för att bli en fungerande deltagare i ett ämnes textkultur. På senare år har dock satsningar gjorts för att stötta elevers ämnesspecifika läsande och lärande, exempelvis Skolverkets initiativ *Läslýftet* för olika stadier, läsprojektet *En läsande klass* och tillämpning av olika metoder och pedagogiker i undervisning, som till exempel den genrebaserade läspedagogiken *Reading to Learn*.³

Syftet med artikeln är att exemplifiera och diskutera hur olika textkulturer framträder vid olika sätt att arbeta med ämnestexter i samhällsorienterande ämnen, samt vilka möjligheter eleverna ges till att bli aktivt deltagande läsare i ämnets textkultur. Följande forskningsfrågor behandlas:

1. Hur läggs arbetet med textläsande upp?
2. Vilka texter används och vilka aspekter fokuseras i arbetet med texterna?
3. Hur samtalar man om texterna, och i vad mån inbjuds elever att delta i samtalet om texterna?

2 Stenlunds undersökning inbegriper 13 observationer i två klasser i årskurs 5 i ämnena bild, engelska, matematik, so och svenska.

3 För vidare information se lasochskrivportalen.skolverket.se (Läslýftet), www.enlasandeklass.se (En läsande klass), respektive Rose & Martin 2013 (*Reading to Learn*).

Material och metod

Studien bygger på audio- och videoinspelade observationer av totalt 23 lektioner i fyra klasser om teman som rör lärandemål i samhällsorienterande ämnen. Också de källtexter som användes samlades in. Materialinsamlingen pågick under två månader. Två grupper i åk 5, grupp A och grupp B, observerades under vardera fem so-lektioner, där grupp A dock hade betydligt längre lektioner än grupp B. Två grupper i gymnasiets åk 3, grupp C med elever på teknikprogrammet och grupp D med elever på industritekniska programmet, observerades under totalt 13 historiektioner. Grupp C observerades under 9 lektioner och grupp D under 4 lektioner. Att antalet lektioner skiljer sig åt så pass mellan grupp C och D beror främst på att grupp D hade färre men längre lektionspass per vecka. Grupp A respektive grupp C arbetar med inspiration från *Reading to Learn*, R2L, vilket innebär ett cykliskt arbete med texter och där man arbetar med texten på olika stötningsnivåer (se Rose & Martin 2013).

Olika analysingångar användes för att besvara forskningsfrågorna. Analyskategorierna finns beskrivna i Tabell 1. För att besvara den första forskningsfrågan om hur arbetet med textläsande läggs upp analyserades *läsförloppen* och deras olika så kallade strukturelement (Christie 1998; af Geijerstam 2006; Hedeboe 2002) som visar exempelvis hur ämnesområdet byggs upp, hur läsandet förbereds och hur själva läsandet går till och följs upp.

För att besvara den andra forskningsfrågan om vilka texter som användes gjordes först en kartläggning av texter som användes i undervisningen, till exempel lärobokstext, nyhetsartikel etc. För att undersöka vilka aspekter som fokuserades i arbetet med texterna gjordes en *temabeskrivning* av makroteman i textinnehåll (Folkeryd 2016), exempelvis temat pengars historia, samt en *textrörlighetsanalys* av vilka aspekter av innehållet som fokuseras, till exempel ord, huvudinnehåll, budskap, författare eller textfunktion. Textrörlighet (t.ex. Liberg m.fl. 2012; se även Halleson 2015; Visén 2015) innebär tre huvudsakliga sätt att tala om texter; att röra sig textbaserat i olika dimensioner av innehållet, eller associativt och relatera innehållet till tidigare erfarenheter och kunskaper, eller interaktivt och tala om textens form, funktion, sändare och mottagare.

Tabell 1. Analyskategorier

Läsförloppets strukturelement	
Kontextualisering (K)	Den kontext som byggs kring läsandet
Textualisering (T)	Hur texten och läsandet introduceras explicit
Läsande (L)	Hur läsandet i sig går till, t.ex. som enskilt eller gemensamt läsande
Uppföljning (U)	Hur läsandet följs upp, t.ex. av en skrivuppgift eller gruppdiskussion
Funktion (F)	Vilken uttalad funktion läsandet ges, t.ex. som källmaterial till en skrivuppgift
Tema-analys	
Makrotema	En texts huvudinnehåll
Mikrotema	Underämne i en text
Textrörlighet	
Textbaserad rörlighet	Ta ut huvudinnehåll (t.ex. uttrycka textinnehåll mer eller mindre självständigt, använda texten för ordförståelse, sammanfatta, ta ut huvudpunkter) Göra inferenser (dvs. själv tillföra den underförstådda information som behövs för att göra texten begriplig) Abstrahera eller generalisera från innehållet Förhålla sig kritiskt till innehållet och innehållsstrukturen
Associativ rörlighet	Associera till personliga erfarenheter Associera till specialiserade kunskaper Associera till andra texter
Interaktiv rörlighet	Tala om texten med avseende på texttyp Tala om textens funktion Tala om textens sändarroller Tala om textens mottagarroller
Dialogicitet i undervisning	
Dialogiskt organiserad undervisning	Diskussioner Förståelseomvandling Dialogisk kunskapssyn där kunskap skapas genom interaktion Elevers tolkningar och erfarenheter inkluderas som kunskapskälla
Monologiskt organiserad undervisning	Recitation Kunskapsöverföring Objektivistisk kunskapssyn där kunskap ses som något givet Läraren och läroböcker (men ej elever) är legitima kunskapskällor

Textrörlighetsanalyser bidrog även till att besvara delar av den tredje forskningsfrågan om hur man samtalar om ämnestexterna, och på så sätt synliggöra vilka dimensioner av texterna deltagande lärare och elever samtalade om. För att undersöka i vad mån elever inbjöds att delta i samtal om texterna användes Nystrands (1997) beskrivning av typiska drag för *monologisk* respektive *dialogisk* undervisning. Här gjorde vi en enkel karakteristik genom att uppskatta huruvida lektionerna huvudsakligen var av monologisk eller dialogisk karaktär eller om det fanns en variation. Vi observerade även vilka som deltog i de samtal som fördes kring texterna och huruvida det fanns utrymme för olika perspektiv och tolkningar kring textinnehåll. När det gäller delaktighet kan elever förstås delta i undervisning genom exempelvis handlingar utan att för den skull delta verbalt i diskursen kring texten. Vi begränsar oss dock här till att undersöka delaktighet i samtal. Inte heller analyseras andra aspekter av bakhtinsk dialogicitet än Nystrands distinktion mellan monologisk och dialogisk undervisning, som exempelvis dialogicitet i och mellan skrivna texter.

Materialet behandlar skilda åldersgrupper, mellanstadiet respektive gymnasiet. Trots detta menar vi att de valda analysverktygen tillsammans kan fånga aspekter som är lika relevanta för att beskriva textkulturer både på mellanstadiet och på gymnasiet. Även om gymnasieelever till exempel kan tänkas ha större erfarenhet av olika slags texter och läsande än mellanstadieelever, blir samtidigt ämnestexterna mer komplexa och krävande i senare skolor. Det innebär att också på gymnasiet behöver elever socialiseras in i ämnesläsande. Det blir därför relevant att på båda stadier undersöka hur undervisningsstrukturen kring ämnesläsande ser ut, vilket innehåll som lyfts och på vilket sätt, samt vilka möjligheter till deltagande som ges.

I följande avsnitt presenteras resultaten från de fyra klassrummen. Vi har för föreliggande artikel valt ut och analyserat de lektioner där aktivt textarbete ägde rum, det vill säga lärarlett arbete med ämnestexter i helklass. Det betyder att lektioner där exempelvis elever arbetar enskilt med att läsa texter och besvara frågor inte tas med här.⁴ Resultaten presenteras först översiktligt och diskuteras sedan kortfattat. Vi har därefter valt att titta närmare på två exempel på lektioner i åk 5 i samhällskunskap för att ge en fördjupad bild av de textkulturer som framträder. Vi

4 För analysresultat av hela materialet, se Halleson, Visén, Folkeryd och af Geijerstam, u.a.

har valt dessa lektioner för fördjupning eftersom de behandlar samma tematiska innehåll och därmed lämpar sig för jämförelse.

Resultat

I Tabell 2 presenteras en översikt av resultaten för de lektioner som innehöll gemensamt arbete med ämnestexterna. I grupp A, med R2L-undervisning, gäller det alla lektioner, i grupp B fyra lektioner. I grupp C, där läraren delvis arbetade enligt R2L, förekom gemensamt textarbete på de två lektioner som var upplagda enligt R2L, och i grupp D på en lektion. Övriga lektioner i gymnasiegrupperna bestod huvudsakligen av enskilt arbete där eleverna arbetade med att läsa lärobokstexter och skriva uppgifter. Man kan därför säga att den dominerande textkulturen i dessa grupper är enskilt läsande där eleverna själva ansvarar för att ta till sig textinnehållet, vilket överensstämmer med vad tidigare forskning visat (t.ex. Danielsson 2010; Edling 2006; Halleson 2015). I det som följer har vi dock valt att titta närmare på de lektioner där gemensamt textarbete förekommer eftersom det kan säga något om huruvida och hur eleverna socialiseras in i hur man läser ämnets texter (jfr Shanahan & Shanahan 2008; Säljö 2000).

Av Tabell 2 framgår att det i årskurs 5 märks variation i ämnestexterna, då autentiskt material från samhällslivet förekommer, medan lärobokstexter dominerar undervisningen i gymnasiegrupperna. I grupp C användes en lärobok om medeltiden avsedd för högskolan (Harrison 2002) medan grupp D läste en lärobok för gymnasiet (Almgren, Bergström & Löwgren 2007).

Tabell 2. Resultatöversikt

	Grupp A: Åk 5 R2L	Grupp B: Åk 5	Grupp C: Gymn. R2L	Grupp D: Gymn.
Lektioner m. gemensamt textarbete	5/5	4/5	2/9	1/4
Läsförloppen	Många aktiviteter före, under och efter läsandet: K, T, L, U, F	Aktiviteter i ett par struktur-element; fokus är på läsandet i sig: K, L	Många aktiviteter före, under och efter läsandet: K, T, L, U, F	Aktiviteter i ett par struktur-element; fokus är på läsandet i sig: K, L
Texter och innehåll	Lärobokstexter, Material från UNICEF	Informations-broschyr, historisk berättelse, nutidskryss	Lärobokstexter	Lärobokstexter
Textrörlighet	Både lärare och elever talar om flera dimensioner av innehållet och relaterar det till erfarenheter och kunskaper, samt talar om textens form och funktion	Både lärare och elever talar om ords betydelse och relaterar textens innehåll till vardagliga erfarenheter	Läraren talar om flera dimensioner av innehållet och om textens form och funktion. Elever endast om ords betydelse.	Både lärare och elever talar om flera dimensioner av innehållet och relaterar det till erfarenheter och kunskaper
Dialogicitet	Dialogisk undervisning med hög elev-deltagelse, olika perspektiv och tolkningar av texten ges utrymme	Dialogisk undervisning men endast få elever ges utrymme; få perspektiv och tolkningar av texten	Monologisk undervisning	Dialogisk undervisning där elevers perspektiv på texten ges utrymme

I grupp A och C förekommer många aktiviteter kring textläsandet genom hela läsförloppet, alltså både före, under och efter läsandet. Ämnesområdet går igenom, liksom det specifika textinnehållet. Läsandet sker som en gemensam aktivitet och såväl läsandets funktion som hur det ska följas upp görs tydligt för eleverna. Olika textaspekter lyfts i

samtal om texterna, såväl textinnehåll som ämnestexternas funktion och form. Detta kan tänkas möjliggöra en insocialisering i läsande av en ämnestext eftersom både ämnesinnehållet och texttypiska drag synliggörs och går igenom.

I grupp C tydliggörs både kontexten och ämnestextuella drag av läraren, och flera innehållsaspekter berörs. Bland annat förklarar läraren vad det är för slags text och vilken funktion den har, vem som har skrivit den och vem den är avsedd för (alltså sändar- och mottagarroller), vilka innehållsdelar texten består i och hur den är uppbyggd. Fokus under själva läsandet ligger på ordbetydelse. Läraren läser texten högt, ställer frågor om ordbetydelse och synonyma uttryckssätt och uppmanar eleverna att stryka under viktiga innehållsord och fraser. Elevernas yttranden består i att under själva läsandet återge enstaka ord från texten eller att bidra med ordsynonymer, som i följande exempel:

Läraren: I början av första meningen har vi ett annat ord för 'orsaker', Jim? Vad har vi för ord som är i stället för 'orsaker'?

Jim: 'Krafter'.

Läraren: Bra. Stryk under 'krafter' allesammans.

Utöver bidrag på ordkunskapsnivå ges inget utrymme för elevers perspektiv och tolkningar av texten. I diskursen kring texten dominerar alltså läraren, vilket gör att elevernas aktiva deltagande i det avseendet begränsas. Undervisningen har överlag en tydligt monologisk karaktär. Dock kan nämnas att de flesta elever tycks följa med och stryka under i texten under läsandet.

I grupp A däremot bjuds eleverna in att aktivt delta i diskursen kring texten, och flera textdimensioner lyfts. Där märks en bredare textrörlighet hos både elever och läraren: flera innehållsdimensioner tas upp, texternas olika delar beskrivs och diskuteras, luckor fylls i, bland annat då elever tycker det saknas information, eller då den är underförstådd. Innehållet relateras även till tidigare erfarenheter och kunskaper och man talar också om textens form, funktion och sammanhang. Ämnestexternas typiska textuella drag diskuteras och rekonstrueras. Undervisningen har en huvudsakligen dialogisk karaktär med hög elevdelaktighet och med utrymme för olika perspektiv och tolkningar.

När det gäller läsförloppen i grupp B och D fokuseras läsandet i sig och viss kontekstualisering sker, med en antydning till textualise-

ring i grupp D, medan exempelvis läsandets funktion inte tydliggörs. Texternas form och funktion berörs inte heller, vilket innebär att ämnestexternas typiska textuella drag inte lyfts i diskursen kring texten.

I grupp B ligger fokus när det gäller innehållet på enstaka ords betydelse. Läraren kan exempelvis stanna upp under läsningen och kommentera: ”*Valörsiffra*, det betyder vilken valör det är på sedeln, om det är 50, 20 eller 100.” Samtalet rör sig emellertid mestadels associativt i och utanför ämnesområdet snarare än i texten, exempelvis då man läser den historiska berättelsen om häxbränningar och samtalet istället handlar om krig. Här märks alltså viss socialisering in i ämnesområdet, snarare än in i textens ämnesinnehåll. Elevernas deltagande varierar mycket och endast några elever är aktiva i diskursen kring texten. Undervisningen har alltså dialogisk karaktär – men det är endast ett fåtal elever och deras perspektiv på texten som ges utrymme.

I grupp D märks aktivt elevdeltagande i diskursen kring texten, vilket dessutom ökar under lektionens gång. Flera dimensioner av innehållet diskuteras och relateras till tidigare kunskaper och erfarenheter. Ett exempel på när samtalet rör sig associativt är när man kommer till en del om slaveri under antiken och läraren frågar om det finns slaveri idag. Flera elever är då aktiva och ger olika förslag på modernt slaveri såsom företag som importerar billig arbetskraft, människor i fattiga länder som arbetar för låga löner inom textilindustrin, och inom sexindustrin. Tillsammans sammanfattar läraren och eleverna i samtalet huvudinnehåll, fyller i tomrum i texten och drar slutsatser kring textinnehållet, och de relaterar det både till personliga erfarenheter och till mer specialiserade kunskaper. Detta kan tänkas möjliggöra för elever att tillgodogöra sig ämnesinnehåll.

Två exempel på arbete med en ämnesspecifik text i årskurs fem

I de två klasserna i årskurs fem kan vi se hur olika textkulturer växer fram då lärare och elever arbetar med ämnesspecifika so-texter. I exemplet arbetar grupperna med temat ekonomi. Urvalet av exemplet baseras på att textarbetet är gemensamt, att båda grupperna behandlar samma centrala innehåll⁵ och dessutom ungefär samtidigt på terminen.

⁵ Det centrala innehåll som avses är: ”Privatekonomi och relationen mellan arbete, inkomst och konsumtion” (Skolverket 2011a, s. 218).

Utbyggt läsförlopp och delaktighet med flera textdimensioner i fokus

I grupp A arbetar man med lärobokstexter om Grönland och familjens ekonomi, samt med ett material om UNICEF:s barnkonvention. Under de observerade lektionerna återkommer strukturen för textarbete i alla teman. Det valda exemplet, familjens ekonomi, representerar därför ett återkommande arbetssätt i so-läsandet i den här klassen.

I grupp A märks ett utbyggt läsförlopp, det vill säga det förekommer aktiviteter i alla fem strukturelementen. Klassen inleder med att *kontextualisera* genom att eleverna skriver fritt under rubriken "Familjens ekonomi", för att sedan gemensamt gå igenom hur temat fångar upp centralt innehåll, vilka förmågor som ska tränas och vilka kunskapskraven är. Lärare och elever talar här om *funktionen* med läsandet, vad som ska läras och att eleverna i slutet av temat ska kunna skriva texter om ekonomi som de kan jämföra med det de skrev innan och på det viset se vad de lärt sig. *Kontextualiseringen* fortsätter genom att klassen diskuterar en PowerPoint som läraren förberett. Här finns bilder på de första kända pengarna, sedlar från olika tider och kulturer, de nya svenska sedlarna, samt bilder på den broschyr som Riksbanken skickat ut till alla hem. Lärare och elever för en dialog kring de nya pengarna, broschyren, pengars historia, utseende och funktion, och kring kontanter vs. kontokort. Elevernas kommentarer och perspektiv förs in i diskussionen. Läraren delar sedan ut en lärobok och man diskuterar bilden under rubriken "Från byteshandel till bankkort" (Stålnacke 2012:52-53).

Läsandet tar vid genom att läraren högläser texten. När läraren läst igenom texten delas en fyrfältare på papper ut och läraren säger: "Nu ska ni få en diskussionsfråga: Vilka för- och nackdelar finns det med kontanter och bankkort?" Eleverna arbetar i par med att fylla i för- och nackdelar i fyrfältaren. De har lärobokstexten bredvid sig. Diskussionen blir associativ och till viss del textbaserad då elever läser ur texten och sammanfattar delar ur den. Elevernas tankar presenteras och diskuteras sedan i klassen. Alla deltar i tur och ordning och kommenterar fritt varandras synpunkter. Eleverna får respons både av läraren och av andra elever på hur de uppfattar skillnaden mellan bankkort och kontanter. Sedan *kontextualiseras* nästa del i läsandet genom att klassen fortsätter med Powerpointen och tittar på bilder på

olika slags familjer. Läraren säger: "Varje familj har en ekonomi, den summa pengar som ska räcka, både pengar som kommer in, inkomster, de vanligaste inkomsterna är väl lön, man kan också få bidrag, era föräldrar får barnbidrag, man kan också få bostadsbidrag. Alla de här pengarna man får in ska räcka till en massa utgifter..." Läraren nämner olika utgifter en familj kan ha och att man också ofta drömmer om att kunna göra roliga saker med pengarna. Olika begrepp lyfts och sätts in i vardagliga sammanhang. Till exempel förklarar läraren att begreppet *utgifter* innebär att man måste betala för saker.

Läraren *textualiserar* genom att beskriva textens innehåll och struktur, och hur de ska läsa den. Sedan tar *läsande* av ett nytt avsnitt vid och läraren börjar med att högläsa texten rakt igenom. Därefter diskuteras hur strukturen ser ut och att funktionen av ett cirkeldiagram i en text om ekonomi ofta är att visa det man skriver med ord bredvid. Några elever rör sig associativt i samtalet och jämför med hur andra texter de läst varit utformade och att de talat om diagram i matematikundervisningen. Läraren ritar en cirkel på tavlan och eleverna gör tillsammans ett cirkeldiagram över hur stora delar av en inkomst som kan gå till olika utgifter. Klassen högläser sedan gemensamt ett stycke i taget, diskuterar innehållet och stryker under styckets huvudpunkter. Dessa huvudpunkter, exempelvis *inkomst*, *pengar*, *utgifter*, *drömmar*, *skulder*, *tv-avgift*, turas eleverna om att anteckna på tavlan och eleverna skriver ner dem i sina anteckningsböcker.

Den *uppföljning* av läsandet som sedan görs sker i två steg. Först skrivs en text gemensamt på tavlan utifrån de ord som eleverna nu har i sina anteckningsböcker. Alla deltar med ord och i att konstruera meningar. Eleverna stöttar varandra att skriva på tavlan både med hur innehållet ska formuleras och hur orden ska stavas. I samtalen diskuteras hur en liknande text kan rekonstrueras utifrån orden och bära samma ämnesinnehåll men kanske använda andra ord. Eleverna läser om delar av texten, diskuterar de antecknade ordens innebörd i texten och formulerar meningar utifrån detta. De diskuterar också innehåll de tycker saknas i texten:

Pojke 1: Det saknas internet.

Flicka 2: Ja, vi måste lägga till internetkostnad som en sak i ekonomin.

Lärare: Ja, hur kan vi skriva till det i vår text?

Här är textrörligheten i samtalet samtidigt textbaserad i lägre dimensioner som handlar om ordförståelse och i högre dimensioner där läsningen är mer kritisk och fyller i textens luckor. Samtalet rör sig även i associativa dimensioner då eleverna relaterar till egen erfarenhet av ekonomiska behov.

Diskussionen om hur ekonomiska behov bäst ska beskrivas i texten blir även i viss mån interaktiv då eleverna börjar diskutera textens funktion utifrån ett tänkt läsarperspektiv:

Pojke 3: Vi kan skriva: familjens pengar ska räcka länge.

Flicka 3: Men kan man förstå vår text nu?

Flicka 4: Ja, om vi skriver så.

Lärare: Då skriver vi så som pojke 3 sa. Vad sa du?

Pojke 3: En familjs pengar ska räcka länge.

Både lärare och elever talar därmed om flera dimensioner av innehållet och relaterar det till erfarenheter och kunskaper, samt talar om textens form och funktion. Nästa steg i uppföljningen är att eleverna skriver egna individuella texter om en familjs ekonomi.

Läsförloppet består alltså av ett flertal aktiviteter i alla strukturelement med ett flertal aktiviteter, i vilka alla elever i klassen deltar. Delaktigheten är hög och undervisningen dialogisk då allas tankar efterfrågas i pratrundor där man tar god tid på sig att lyssna på alla, vilket innebär att flera perspektiv och tolkningar tas in i en gemensam konstruktion av det ämnesinnehåll som lyfts ur texten.

Det textinnehåll som behandlas utgår från textens makrotema *Familjens ekonomi*. Flera mikroteman lyfts ur texten: *pengars historia och de nya pengarna; pengars utformning; kort och kontanter; inkomster och utgifter; ekonomiska behov; drömmar och kostnader; ekonomiska begränsningar; ekonomiska bidrag*.

Analysen visar alltså att i grupp A framträder en textkultur där:

- läsförloppet består av en mångfald av aktiviteter före, under och efter läsandet;
- ett flertal ämnesspecifika mikroteman lyfts ur texten;
- olika dimensioner av textens ämnesinnehåll bearbetas i samtalet;
- textens ämnestypiska språk, drag, struktur och funktion explicit görs;
- undervisningen är dialogisk med hög elevdelaktighet.

Sett ur undersökningens analytiska perspektiv kan därför detta klassrum tänkas skapa en textkultur som kan ge elever möjligheter att socialiseras in som läsare av en ämnestext genom dialogiskt arbete där olika aspekter av ämnestexten berörs, såsom innehåll, ämnesområde och textuella egenskaper.

Begränsat läsförlopp och delaktighet med fokus på ordbetydelser

I grupp B arbetar man med texter på olika sätt vid observationstillfällena. Under två so-lektioner är temat nutidskryss och under en annan so-lektion läses en historisk berättelse. Under en tredje so-lektion arbetar eleverna individuellt med uppgifter kopplade till en kalender, men då inget gemensamt textarbete pågick under denna lektion analyseras den inte. Vid tre av de fyra tillfällen då man gemensamt arbetar med text har endast läraren tillgång till lästexten medan eleverna fyller i kryssfrågor, eller svarar muntligt på frågor. Under den lektion som valts för att närmare exemplifiera arbetet med so-texter i detta klassrum läser klassen en informationsbroschyr från Sveriges Riksbank som läraren delar ut till var och en av eleverna. Broschyren beskriver de nya sedlar och mynt som ska introduceras i Sverige.

Läsförloppet i grupp B är begränsat till aktivitet i två strukturelement. Läsandet *kontextualiserar* till viss del då läraren inledningsvis säger:

Läraren: Jag hämtade den här på banken i går. Ser ni vad det är?

Pojke 1: Nya pengar.

Läraren: Ja, vi får ju nya pengar i Sverige nu.

Ingen *textualisering* sker. Fokus i läsförloppet är *läsandet i sig*. Alla elever får ett eget exemplar av broschyren. Läraren och frivilliga elever läser högt ur broschyren och ibland stannar läraren upp läsandet för att samtala om det som lästs. De frågor läraren ställer inbjuder främst till textbaserad textrörlighet i den dimension som handlar om ordförståelse: "Här står det *säkerhetsdetaljer*, vad är det?" Ibland väljer läraren att själv kommentera innehållet på ordnivå, exempelvis då man diskuterar de personer som avbildas på sedlarna: "Han är poet, vad är en poet, jo en för vilken orden bara strömmar." Andra frågor öppnar till viss del för att sammanfatta textinnehåll: "Hur kan man veta att det

är en riktig sedel?” Oftast är textrörligheten associativ. Både elever och läraren relaterar texten till vardagliga erfarenheter:

Läraren: Jag använder kort, hur gör ni, era mammor och pappor...?

Pojke 1: Min mamma använder kort.

Läraren: Är de [pengarna] lik de gamla, har ni sett de nya?

Pojke 1: Jag har sett de nya pengarna! En hundring!

Endast ett fåtal elever deltar i samtalet. Läsandet följs inte upp och funktionen med läsandet kommenteras inte. När broschyren höglästs avslutar läraren med att säga: ”Ni får göra vad ni vill med broschyren. Ni kan ta hem den.” De samtal som förs under läsandet är ur en aspekt dialogiska. Eleverna kan när som helst yttra sig om vad som helst och läraren bjuder in eleverna och för in det de säger i diskursen kring texten, men då endast ett fåtal elever, två, ibland tre av pojkarna, ges utrymme och yttrar sig hörs bara detta fåtals perspektiv och tolkningar av textens innehåll. Samtalen tappar också ofta fokus på texten, efter ett första associativt avstamp från något ord eller någon bild ur texten och rör sig ut ur ämnesområdet.

Läsförloppet består alltså av få aktiviteter i få stukturelement, och fokus är på läsandet i sig. Undervisningen är i viss mån dialogisk men ger endast utrymme åt några av eleverna och därmed också få perspektiv och tolkningar av textens ämnesinnehåll. Läsandet ges en viss kontext, men textens ämnestypiska struktur och funktion explicit görs inte.

Texten som bearbetas i exemplet är en aktuell text som behandlar en del av det centrala innehållet för so i årskurs fem. Textens makrotema sammanfattas i gruppen som *Sverige får nya pengar* och de mikroteman som tas upp ur texten är *kända personer på sedlarna* och *säkerhetsdetaljer/hur man kan veta att en sedel är äkta*.

Analysen visar att i grupp B framträder en textkultur där:

- läsförloppet består framför allt av läsandet i sig;
- ett begränsat antal ämnesspecifika mikroteman lyfts ur texten;
- några av textens ämnesspecifika ord bearbetas muntligt;
- undervisningen är dialogisk med låg elevdelaktighet.

Sett ur undersökningens analytiska perspektiv skapas i det här klassrummet en samhällsorienterande textkultur som kan ge elever möjligheter att socialiseras in som läsare genom avstamp i enstaka ord och bilder i ämnestexten och enstaka elevers associationer inom – men också vidare bort från – ämnesområdet.

Att bli en ämnesläsare – diskussion och slutsatser

Ur ett perspektiv på lärande sett som social process där tillträde till och delaktighet i en social praktik är avhängigt aktivt deltagande är undervisningens struktur, de element som ingår däri och dialogiciteten avgörande för elevers lärande. Elever får i olika grad möjlighet att lära sig behärska de sociala aktiviteter som krävs för att de ska bli fullvärdiga deltagare (Lave & Wenger 1991; Säljö 2000). I arbetet med so-texter i skolan ges olika ämnesinnehåll, ämnesområden, ämnestypiska texter och texttypiska drag utrymme. Beroende på hur lärare väljer vilket textinnehåll som lyfts och organiserar arbetet med textläsande, samt vilket utrymme som ges för elever att samtala om texterna och därmed aktivt delta i diskursen, formas olika textkulturer, alltså sätt att arbeta med texter, läsande och skrivande (jfr Liberg m.fl. 2001). Den textkultur som skapas i klassrummet formar samtidigt elevers möjligheter till insocialisering i mer ämnesspecifika sätt att läsa (jfr Shanahan & Shanahan 2008:56–57). Föreliggande studie visar att eleverna i de fyra grupperna möter skilda textkulturer inom det samhällsorienterande ämnesområdet. Eleverna ges alltså olika möjligheter att till exempel granska och värdera information i texter, och arbeta med ämnesspecifika begrepp (Skolverket 2011a, 2011b). De ges därmed också varierande möjligheter att socialiseras in som läsare av samhällsorienterande texter.

Shanahan och Shanahan (2008) diskuterar hur *disciplinary literacy* bland annat innebär att ämnesexperter har specifika strategier då de läser en text och menar vidare att arbetet med att socialisera in elever i dessa strategier för ämnesspecifikt läsande ofta saknas. Insocialisering förutsätter såväl explicitgörande av ämnespraktiken (vilket i denna studie innebär ämnesläsandet) som aktivt deltagande i praktiken. Resultatet i föreliggande studie visar fyra olika sätt att arbeta. I grupp A, årskurs 5, socialiseras eleverna in i vad som kan ses som ämnesspecifikt läsande genom såväl aktivt deltagande som explicitgörande av vad

som är ämnesspecifikt i textinnehåll och textstruktur. Läsförloppet är utbyggt, med aktiviteter såväl före som under och efter läsandet, där elever får möjlighet att samtala om flera dimensioner av texter. Undervisningen är dialogisk och deltagandet högt. Eleverna erbjuds många sätt att först gemensamt och sedan individuellt bearbeta hur ämnesinnehåll struktureras i ämnestexter med hjälp av ämnesspecifika drag. I grupp B, årskurs 5, sker ingen explicit textundervisning. Läsförloppet begränsas till få aktiviteter i få strukturelement och de dimensioner av texter man talar om främst är ordbetydelser och associationer. Undervisningens dialogiska karaktär begränsas av det låga elevdeltagandet. Eleverna erbjuds här framför allt att bearbeta enskilda aspekter av ämnestexters vokabulär, men ingen djupare förståelse av texten. Denna textkultur kan härledas till former av undervisning tidigare forskning visat är vanliga (Edling 2006; Staf 2011; Stenlund 2011). I grupp C på gymnasiet explicitgörs den ämnesspecifika vokabulären och textuella drag av läraren men elevernas deltagande är begränsat. Läsförloppet består av flertalet aktiviteter i samtliga strukturelement där läraren talar om såväl texters innehåll och struktur som funktion. Därmed erbjuds eleverna att uppmärksamma ämnesspecifika drag, höra hur ämnesinnehåll struktureras i ämnestexter för att senare kunna producera och läsa sådana. Undervisningens monologiska karaktär begränsar emellertid utrymmet för elevernas perspektiv och tolkningar. I grupp D på gymnasiet är eleverna aktiva deltagare i diskursen kring textinnehållet. Kunskaper inom området explicitgörs men däremot inte ämnestexters form, funktion och textuella egenskaper. Läsförloppet består av få aktiviteter i få strukturelement, men undervisningen har en tydligt dialogisk karaktär då elever och lärare tillsammans samtalar om flera dimensioner av innehållet och även relaterar det till erfarenheter och tidigare kunskaper. Eleverna erbjuds alltså att aktivt delta i samtal som utreder textens ämnesinnehåll och kontext. Båda grupper på gymnasiet arbetar, om än på olika sätt, medvetet med text vilket tidigare forskning visat är ovanligt (t.ex. Danielsson 2010; Edling 2006; Halleson 2015). Här märks alltså det som Løvland (2010) benämner strategiutvecklande arbete. Det explicita textarbetet sker dock mer sällan där, jämfört med grupp A i årskurs 5 där explicit och strategiutvecklande textarbete sker genomgående i det insamlade materialet. I grupp B i årskurs 5 förekommer inget explicit textarbete alls.

Sammanfattningsvis kan de textkulturer som framträder i studien även beskrivas enligt följande. I grupp A socialiseras eleverna in i gemensamt texttolkande i flera steg (Säljö 2000) och textkulturen konstrueras som en dialogisk process. I grupp B socialiseras eleverna in i att bearbeta texterna associativt och i dimensioner på ordnivå och textkulturen konstrueras utifrån ett begränsat deltagarperspektiv. I Grupp C konstrueras textkulturen som monologisk ur ett deltagarperspektiv och både textens innehåll och form uppmärksammas. I grupp D är textkulturen dialogisk och gemensamt texttolkande och eleverna socialiseras in i att utforska textens innehåll och kontext i samtal. Det bör emellertid påpekas att även om elevdelaktigheten är begränsad i diskursen kring texten kan elever ändå delta i det som händer i handling eller mentalt.

Ett begränsat antal analysaspekter som i denna studie ger inte någon heltäckande bild av en textkultur. Genom studiens analytiska perspektiv framträder dock *en* bild av hur textkulturer konstrueras när det gäller de analyserade aspekterna, och vilka möjligheter i dessa avseenden undervisningen erbjuder eleverna att socialiseras in som läsare av samhällsorienterande texter. Studien diskuterar vidare de undersökta aspekterna huvudsakligen utifrån ett didaktiskt perspektiv snarare än ett individuellt utvecklingsperspektiv. Artikelns kunskapsbidrag är därmed att lyfta fram arbete med ämnesspecifikt läsande genom att exemplifiera hur olika textkulturer och olika möjligheter att insocialiseras som aktiv deltagare framträder. Däremot visar inte studien elevers potentiella individuella lärande och läsutveckling. För att nå sådan kunskap kan studien därför kompletteras med fortsatta studier kring individens läsutveckling i olika undervisningsmiljöer, exempelvis genom olika typer av för- och eftertest, eller genom analys av elevers skrivande i relation till lästa texter.

Referenser

- Borgström, Eric (2012). "Vad räknas som belägg för skrivförmåga? Ett textkulturellt perspektiv på skrivuppgifter i den svenska gymnasieskolans nationella prov". *Sakprosa*, 6(1), s. 1-34.
- Christie, Frances (1998). "Science and apprenticeship". I: Martin, J.R. & Veal, Robert (red.). *Reading Science. Critical and functional perspectives on discourse of science*. Routledges, s. 152-177.
- Danielsson, Kristina (2010). "Läsa kemi: textanvändning och textsamtal i ett finlandssvenskt kemiklassrum". I: Eriksson, Inger (red.), *Innehållet i fokus: kemiundervisning i finlandssvenska klassrum* (ss. 71–144). Stockholms universitets förlag, s 71-118.
- Edling, Agnes (2006). *Abstraction and authority in textbooks: The textual paths towards specialized language* [Diss. Uppsala: Uppsala universitet]. Uppsala universitet, Institutionen för lingvistik och filologi.
- Folkeryd, Jenny W. (2016). "Bedömning av läsförståelse". I: Alatalo, Tarja (red.) *Läsundervisningens grunder*. Gleerups, s. 145-164.
- af Geijerstam, Åsa (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan* [Diss. Uppsala: Uppsala universitet]. Uppsala universitet, Acta Universitatis Upsaliensis.
- Hallesson, Yvonne (2015). *Textsamtal som lässtöttande aktivitet. Fallstudier om textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning*. [Diss. Stockholm: Stockholms universitet]. Stockholms universitet, Institutionen för språkdidaktik.
- Hallesson, Yvonne, Visén, Pia, Folkeryd, Jenny W., & af Geijerstam, Åsa (2016). "Reading to learn pedagogy and students' disciplinary reading. An example from social science subjects in years 5 and 12". Paper accepterat till ECER 2016, *Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers*, Dublin 22-26/8.
- Hallesson, Yvonne, Visén, Pia, Folkeryd, Jenny W, & af Geijerstam, Åsa (u.a.). "Four classrooms – four approaches to reading. Examples of disciplinary reading in social science subjects in years five and twelve".
- Hedeboe, Bodil (2002). *Når vejret læser kalendern – en systemisk funktionel genreanalyse af skriftpædagogiske forløb*. Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet, Dansk institut for gymnasiepedagogik.
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

- Liberg, Caroline, af Geijerstam, Åsa, Folkeryd, Jenny W., & Edling, Agnes (2001). "Läsande, skrivande och textkulturer i tre olika skolämnen". I: *Tekstkompetence: rapport fra forskningskonferens i Nordisk Netværk for Tekst- og Litteraturpædagogik*. Nordisk Ministerråd, s. 98-107.
- Liberg, Caroline, af Geijerstam, Åsa, Folkeryd, Jenny W., Bremholm, Jesper, Halleson, Yvonne, & Holtz, Britt Maria (2012). "Textrörlighet – ett begrepp i rörelse". I: Matre, Synnøve & Skaftun, Atle (red.) *Skriv! Les! 1. Artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*. Akademika forlag, s. 65-80.
- Løvland, Anne (2010). "Faglitterære teksthendingar i klasserommet - i spenningsfeltet mellom Kunnskapsløftets kompetansemål og målet om 'å lese i alle fag'". I: Skjelbred, Dagrun & Aamotsbakken, Bente (red.) *Faglig lesing i skole og barnehage*. Novus, s. 61-76.
- Nystrand, Martin (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Rose, David, & Martin, J. R. (2013). *Skriva, läsa, lära*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Schleppegrell, Mary (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum.
- Shanahan Timothy, & Shanahan, Cynthia (2008). "Teaching disciplinary literacy to adolescents". *Harvard Educational Review*, 78(1), s. 40-59.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Reviderad 2016)*. Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket.
- Staf, Susanne (2011). *Att lära historia i mellanstadiet. Undervisningsresurser och elevtexter i ett medeltidstema*. [Lic.-avh. Stockholm: Stockholms universitet]. Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Stenlund, Karin (2011). *Läsning på mellanstadiet: en studie med fokus på elevers läsförmåga*. [Lic.-avh. Stockholm: Stockholms universitet]. Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.
- Visén, Pia (2015). *Att samtala om texter: från träteknik och svetsteori till antikens myter. Textsamtalets möjligheter som närmaste zon för läsutveckling i en klass på gymnasiets industritekniska program*. [Diss. Stockholm: Stockholms universitet]. Stockholms universitet, Institutionen för språkdidaktik.

Material

Harrison, Dick (2002). *Sveriges historia – medeltiden*. Liber.

Almgren, Hans, Bergström, Börje, & Löwgren, Arne (2007). *Alla tiders historia. A*. (3. uppl.) Gleerups.

Stålnacke, Anna Lena (2012). *PULS Samhällskunskap. Grundbok*. (1. uppl.). Natur & kultur.

Författarpresentation

Yvonne Halleson är fil. doktor i språkdidaktik med inriktning mot läs- och skrivutveckling. Hon är anställd som lektor i didaktik med inriktning svenska vid Uppsala universitet. Hennes forskningsintressen rör bland annat läsande, skrivande och samtalande om texter i olika undervisningsämnen. För närvarande arbetar hon heltid som postdoktor med ett forskningsprojekt om skriftbruk i gymnasieskolan.

Pia Visén är fil. doktor i språkdidaktik. Hon är verksam som postdoktor vid institutionen för svenska språket på Linnéuniversitetet i Växjö. Visén deltar för närvarande i forskningsmiljön *Educational Linguistics* med inriktningen disciplinary literacy/ämnesspecifikt läsande, och arbetar med ett projekt om läsande på gymnasiets yrkesprogram.

Att lyckas med examensarbetet.

Grundlärarstudenters skrivprocesser

Sofia Hort och Per Ledin

Dagens lärarutbildning ställer vetenskapliga krav på studenterna på ett annat sätt än förr, vilket syns inte minst i de avslutande examensarbetena. Den senaste lärarutbildningsutredningen, En hållbar lärarutbildning (SOU 2008), var tydlig på denna punkt och ledde till att två examensarbeten blev obligatoriska. I utredningen konstaterades att det fanns en kritik mot examensarbeten, som ursprungligen infördes 1993 i lärarutbildningen, på så vis ”att de alltför ofta visar prov på dålig kvalitet” (s. 208). Slutsatsen blev ändå att det vetenskapliga, inklusive det ämnesdidaktiska, inslaget måste stärkas. I de generella examina som infördes blev detta något som omfattade alla grundlärare, även sådana med inriktning f-3, alltså förskoleklass till årskurs 3, vilkas examensarbeten vi intresserar oss för i denna artikel.

Att de nya kraven på lärarstudenter ställer till problem, särskilt för lärare mot lägre åldrar, har många vittnat om (t.ex. Arneback m.fl. 2016). Allmänt finns en spänning mellan teori och praktik, där examensarbetet ska vara relevant för både akademien och yrket och där vetenskapligheten kan uppfattas som svårtillgänglig och irrelevant för lärargärningen (Råde 2014). En utbyggnad av högskolan med breddad rekrytering som mål har också varit i fokus de senaste decennierna. Studentgrupperna har då, inte minst på lärarutbildningen, blivit klassmässigt mer heterogena och med fler studenter med utländsk bakgrund (Bergö 2009). Det innebär att nya grupper börjar på högskolan och möter högre krav på akademiskt skrivande än tidigare, något

som examensarbetena ställer på sin spets. Därför har högskolor och universitet utformat olika stödstrukturer, till exempel språkverkstäder och handledningar för akademiskt skrivande. Läroböcker med titlar av typen ”att skriva uppsats” finns det idag många av.

I denna artikel riktar vi uppmärksamheten mot skrivprocesserna när f-3-lärarstudenter skriver examensarbeten. Ett examensarbete omfattar ju 15 högskolepoäng (motsvarande 10 veckors heltidsarbete) där studenten till stor del har att planera och strukturera sitt arbete själv. Det finns handledare och som regel några seminarier kring uppsatsen, men den allra mesta tiden, och speciellt under själva skrivandet, befinner sig studenten utanför lektionssalar och seminarierum. Det man kan undra, och det är också vår forskningsfråga, är hur en så lång och komplex skrivprocess ser ut. Vårt syfte mer specifikt är att jämföra framgångsrika skrivprocesser hos f-3-studenter för att se hur de på olika sätt tar sig an detta skrivande. Studien bidrar därmed med att belysa studenters skrivprocesser i detalj. Artikeln ska ses som hemmahörande i en didaktisk grundforskning, då vi menar att grundlärares skrivprocesser behöver tydliggöras och bli en del av undervisningen knuten till examensarbetet.

Forskningsbakgrund

Akademiskt skrivande är ett vitt begrepp. Vårt intresse ligger som sagt på studenters skrivande på lärarutbildningen, ett fält som i relativt liten utsträckning är beforskat. I Ask 2007 används intervjuer och textanalyser för att frilägga problem med det akademiska skrivandet på lärarutbildningen, med visst fokus på studenter från familjer utan utbildningsbakgrund och med svenska som andraspråk. Den kritiskt-analytiska kompetens som akademisk literacy innefattar är en huvudsak, med exempelvis det Ask kallar ”alteritet”, förmågan att relatera till och positionera sig mot tidigare forskning och andra röster. Många av informanterna vittnar om en maktlöshet när de börjar sina universitetsstudier, en frustration över att inte få tag i de akademiska skriftkonventionerna, exempelvis att vara ålagda att självständigt diskutera, samtidigt som det som skrivs ska vara förankrat i litteraturen, som ofta upplevs som svår att förstå.

Skrivprocesser på förskolläraryrket, inklusive examensarbeten, tas upp av Arneback m.fl. (2016) i en fallstudie av tre studen-

ter där främst intervjuer används. Liksom hos Ask finns en känsla av frustration, att inte ha kontroll, särskilt i början av utbildningen, men efterhand socialiseras två av de tre studenterna in i det akademiska skrivandet. För en student, som knyter skrivandet till sitt estetiska intresse, blir de akademiska skriftkonventionerna allt mer en tvångströja, något som tvingas på uppifrån. Gemensamt för studenterna är att de, om än på olika sätt, är ”in and out of control”, som artikelrubriken lyder. Liknande iakttagelser av lärarstudenter har gjorts också internationellt, där detta att följa akademiska konventioner och samtidigt skriva en uppsats som vetter mot den faktiska lärargärningen blir ett spänningsfält, liksom hur akademin ska förhålla sig till studenters (påstått) bristande skrivförmåga (se Gallavan m.fl. 2007 för amerikanska förhållanden).

Ytterligare en fråga är hur ensartad den akademiska diskursen är, dvs. om den ska ses som en eller flera textkulturer. Blåsjö (2004) pekar på avsevärda skillnader mellan ämnesstudier i historia och nationalekonomi och frilägger medierande redskap. Hon visar hur studenterna orienterar sig mot dessa för att skriva och kunskapa, exempelvis mot nationalekonomins matematiska modeller och prognoser. North (2005) tar sig an uppsatser i humaniora och naturvetenskap i England utifrån frågan ”different values, different skills?”. Svaret blir att det finns tydliga ämnesmässiga skillnader och att studenter på flerämnesprogram som till exempel lärarutbildningen måste utveckla en flexibilitet och kontextkänslighet för att hantera detta (jfr Ask 2007:15 för en diskussion av vad som kan innefattas generellt i akademisk literacy). Även nationella skillnader har uppmärksammats i kölvattnet av Bolognaprocessen och den tilltagande internationaliseringen, alltså att genrebegrepp som ”dissertation”, ”thesis” eller ”essay” kan betyda olika saker i olika skrivkulturer (Chitez & Kruse 2012:151) – jfr den inte självklara skillnaderna mellan ”uppsats”, ”examensarbete” och ”självständigt arbete”. Ser vi till faktiska studenter och deras skrivande pekar forskningen mot att kursplaner, betygskriterier och uppsatshandledningar till stor del definierar den faktiska genren på den aktuella kursen och följaktligen styr skrivandet (ibid., s. 155).

Vår undersökning ansluter till den forskningstradition som kallas ACLITS, *academic literacies*, som intresserar sig för vad som räknas som kunskap i ett visst akademiskt sammanhang (Lea & Street 1998). Det akademiska skrivandet blir belyst från ett situerat perspektiv, uti-

från de sociala praktiker som studenter infogas i och förhåller sig till. Att erövra akademisk literacy blir en komplex och dynamisk process som ser olika ut för olika studenter och där maktrelationer självklart ingår, alltså vad som räknas som kunskap och som godkänt eller underkänt. Lennartsson-Hokkanen (2016), som undersöker studentstödet som skrivverkstäder ger, menar att ACLITS-perspektivet är viktigt eftersom det ger en väg ut från bristdiskursen, att den breddade rekryteringen skulle ge negativa konsekvenser, genom att fokusera vad studenter faktiskt läser, skriver och lär.

Att, som vi gör, ta sig an skrivprocesser är att följa studenter över längre tid i deras strävan att bemästra examensarbetets krav på hur kunskap ska skrivas fram. Vi har inspirerats av Rule (2013), som förespråkar en "nymaterialistisk" ingång (Cole & Frost 2010) för att förstå akademiska skrivprocesser. Skrivande blir något förkroppsligat och materiellt, där skribenter använder olika verktyg både för att kunna interagera med sig själva och med andra. "Composing assemblages" är en nyckelfras hos Rule, och hon visar hur studenternas, i det här fallet doktorander, "ihopsamlande" av redskap sker i en fysisk miljö. Det handlar om var de skriver (i soffan, vid skrivbordet), hur källor och andra texter (böcker, artiklar, anteckningar, filer etc.) placeras, sorteras och används, hur olika skrivteknologier tas i bruk (dators digitala format och filer, handskrivna lappar och ritningar). Allt detta bidrar till att hantera både det komplicerade kunskapsstoffet och skrivandet i sig. I vår studie fokuserar vi specifikt på hur olika texter tas i bruk och bildar "assemblages" tillsammans med de teknologier som används för att skriva fram dem. En poäng hos Rule, och hos många andra forskare, är att skrivprocesser är rekursiva, så att studenter återvänder till samma sak, exempelvis skriver om inledning och syfte, eller analysen, många gånger i olika skeden av arbetet. En liknande infallsvinkel har Randahl (2014) som följer gymnasisters skrivprocesser i svenska och fysik. Hos Randahl är "kontextuella resurser" nyckelfrasen och liksom hos Rule används fallstudier. Det blir tydligt att studenterna mobiliserar olika resurser för att hantera skrivuppgifterna: Facebook, samtal med pappa eller släktingar, med vissa klasskompisar och vänner, olika googlingar, kurslitteratur m.m. Randahl loggar också textversioner och kan visa att även redigeringsstrategierna skiljer sig åt mellan informanterna.

Vår ansats vilar på en sådan materiell och etnografisk ingång till skrivprocesser, som utgår från att olika verktyg produceras, samlas och tas i bruk för att komma igenom den långa uppsatsprocessen. I linje med ACLITS-traditionen öppnar vi för att studenter skiljer sig åt och betonar det situerade och dynamiska i skrivandet. Som framgått har det mesta av den tidigare forskningen om lärarstudenters skrivande använt intervjuer som huvudmetod. Med vår materialistiska ansats vill vi bidra till en detaljskärpa och se vilka strategier som är individuella och gemensamma i hanteringen av materiella resurser och särskilt olika textverktyg.

Informanter, datainsamling och datatyper

Vi har samlat in våra data vid en högskola i en större stad i Sverige och tagit utgångspunkt i grundskolläraryrkeprogramets f-3-inriktning vårterminen 2016. Mer exakt har vi följt det första examensarbetet på 15 högskolepoäng som skrivs. I linje med Bolognareformen är högskolans term ”självständigt arbete”, och för enkelhetens skull väljer vi fortsättningsvis att tala om ”uppsats”. Skrivandet äger rum under den sjunde och näst sista terminen i utbildningen. Uppsatskursen är utlagd över större delen av terminen och i början parallellt med en annan kurs. Det betyder att den startar med en introduktion redan i januari och avslutas med oppositioner i början av maj. Den är organiserad så att studenterna får välja disciplin och högskoleämne, mer exakt mellan svenska, matematik, engelska, samhälls- och naturorienterande ämnen. Studenterna delas in i handledningsgrupper som samlas i två obligatoriska seminarier under terminen, där först ett PM ska skrivas och därefter ett utkast på 5–7 sidor. Överlag framstår kursen som välorganiserad, vilket också den studiematerial som vi tar upp nedan bidrar till.

Vi kom till introduktionen och presenterade vårt projekt. Fem studenter ville delta, varav tre, alla i 30-årsåldern, ligger till grund för denna studie. Vi kallar dem Benji, Sanna och Eli. Benji valde att skriva i svenska och fokuserade på andraspråk och användning av skönlitteratur i undervisningen. Sanna och Eli valde båda samhällsorienterande ämnen, där Sanna fokuserade demokratibegreppet i olika styrdokument och Eli geografiläromedel ur ett historiskt perspektiv. Benji kom till Sverige som sjuåring och har följaktligen inte svenska

som modersmål. Han blev klar i god tid med godkänt betyg. Sanna är uppväxt i en mindre stad och har föräldrar med gymnasial utbildning. Hon blev inte klar i tid, utan lade fram sin uppsats vid andra examinationstillfället i början av september och fick då betyget godkänt. Eli hade vid tiden för uppsatsskrivandet boende i två större städer och pendlade. Båda föräldrarna är högskoleutbildade. Han lämnade in sin uppsats i tid och fick betyget väl godkänd. Av utrymmesskäl, och eftersom vårt didaktiska syfte går ut på att peka på framgångsrika skrivstrategier, väljer vi i analysen att utgå från Eli och sedan jämföra med Sanna och Benji för att peka på likheter och skillnader.

Empirin är till största delen skapad av studenterna och innefattar fyra datatyper. För det första det som vi kallar textverktyg, vilket innefattar alla texter (i olika versioner) som studenterna skrev och skickade till oss. För det andra processloggar (jfr Prior 2004), där vi försåg studenterna med programmet Evernote, som kan användas i både mobiler och datorer. Här rapporterade studenterna regelbundet, ofta dagligen, vad de gjorde/skrev, vilka resurser de använde sig av, platsen för skrivandet och hur det upplevde arbetet. De ombads också ta fotografier av sina arbetsplatser. För det tredje har vi skärmfilmer, som fungerat som ett komplement till processloggarna. För det fjärde gjorde vi en semistrukturerad intervju när uppsatsen hade lämnats in.

Att kunna kombinera datatyperna har varit viktigt för att förstå skrivprocesserna som helhet och ringa in vad som händer vid ett visst skrivtillfälle eller under en viss period av uppsatsarbetet. I den här analysen koncentrerar vi oss framför allt på textverktygen, vilket motsvarar det som Prior kallar "texts as artefacts in activity" (2006:58) och innefattar all slags text som tas i bruk för att tänka, skriva och komma vidare i olika delar av skrivprocessen.

Analytisk ingång: texter som verktyg i skrivprocessen

I det här avsnittet ska vi gå igenom de huvudsakliga textverktyg som brukas av studenterna och som utgör våra analyskategorier. Ett givet och styrande textverktyg är den studiemanual på 12 sidor som föreskriver upplägget av både terminen och uppsatsen. Det längsta avsnittet, 3 sidor, anger strukturen för uppsatsen, som sägs ha "ganska fasta konventioner". Nedan redovisas den övergripande disposition som anges:

- Försättsblad
- Engelsk abstract
- Innehållsförteckning
- Inledning och bakgrund
- Syfte och frågeställningar
- Teorianknytning
- Tidigare forskning
- Material och metod
- Analys (och diskussion)
- Slutsatser och sammanfattning eller slutdiskussion
- Käll- och litteraturförteckning

Dispositionen strukturerar på många sätt skrivprocesserna, som i vissa delar fokuserar på analys, i andra delar på tidigare forskning etc. Att uppsatsen inte har helt fasta utan bara ”ganska fasta konventioner” märks på att handledarna på kursen inte alltid var överens om den. Bland annat menade vissa att avsnittet ”Analys (och diskussion)” skulle heta ”Resultat”, och namnet på avsnittet ”Slutsatser och sammanfattning eller slutdiskussion” antyder att det finns lite olika upplägg. Ytterligare struktur erbjuder den digitala uppsatsmall som ligger på webben och som studenterna är ålagda att använda.

Vi gör i vår analys en skillnad på två grundläggande textslag, måltext och stödtext, där det förra är den framväxande uppsatsen och det senare de textverktyg som tas i bruk för att samla och reflektera över stoffet samt för att skriva fram måltexten. Måltexten kan i processen mycket väl finnas i olika dokument, där exempelvis ”material & metod” är en del av uppsatsen som sparas separat och revideras efter hand. Stödtexter är enkelt uttryckt det som inte lämnas in som uppsats, och sådana verktyg fyller i vårt material fyra huvudsakliga funktioner: som stöd för litteraturbearbetning, analys, materialinsamling och planering av arbetet.

I analysen har vi kategoriserat stödtexterna utifrån dessa fyra funktioner. Funktionen *litteraturbearbetning* definieras av att texten innehåller referenser till litteratur (ofta avskrifter med sidhänvisningar). Texter för *materialinsamling* återger uppsatsens material (exempelvis utdrag ur undersökta läroböcker). Om uppsatsens litteratur och material omformuleras och tematiseras på ett analytiskt sätt har vi att

gör med funktionen *analystext*. Vidare har de texter som på något sätt gör metakommentarer kring när något ska vara färdigt eller vad som behöver göras kategoriserats som *planeringstext*. Några få texter har varit svåra att kategorisera och har då förts till kategorin *övrigt* (exempel på de olika funktionerna återfinns i tabell 1, sida 8). Under skrivprocessen och dess tidsförlopp kan vi sedan se hur olika stödtexter är relaterade till olika avsnitt i måltexten. Verktyg för litteraturbearbetning hamnar exempelvis ganska naturligt i avsnitten tidigare forskning och teori men kan också utnyttjas i slutdiskussionen.

Influerade av Kirkpatrick & Klein (2016) skiljer vi också ut tre grundläggande skrivaktiviteter, nämligen att skriva måltext, skriva stödtext och redigera text. En poäng är att alla studenter är tvingade att skriva en måltext som ansluter till studiemanualens föreskrifter, medan stödtexter skapas utifrån studenternas egna behov. Studenterna skiljer sig också åt vad gäller i vilken mån och hur de redigerar de olika textslagen, alltså måltexter och stödtexter.

Skrivprocesserna och textverktygen

Som nämnts visar vi Elis skrivprocess i detalj och jämför sedan med Benjis och Sannas. Vi börjar med att titta på hur arbetet med måltexten ser ut. Förutom uppsatsutkastet "Gränssnitt" så tar vi med de övriga texter som studiemanualen ålägger studenten att lämna in, vilket är en valblankett och ett PM. Eli arbetar nästan enbart i den måltext som han kallar "Gränssnitt" och som inledningsvis är uppsatsens tänkta titel. Han skapar det dokumentet redan 17 februari och använder högskolans uppsatsmall. Han lägger in referenser och börjar snart arbeta med dispositionen. Eli har alltså en tydlig global strategi i skrivandet av måltexten och orienterar sig mot (den av högskolan kodifierade) uppsatsgenren. För Benji och Sanna gäller att de skapar måltexten senare och väntar till slutet med att lägga in högskolans mall. Båda skapar sina första dokument i mars. Benji har ett huvuddokument som han kallar "C-uppsats" som han kompletterar med dokumenten "Teoretiska utgångspunkter" och "Resultat" i april, varpå dessa fogas in i slutdokumentet. Benji lyfter ibland ut vissa delar av uppsatsen för att skriva om dem på en "tom yta", som han säger, vilket är en strategi som även Eli använder.

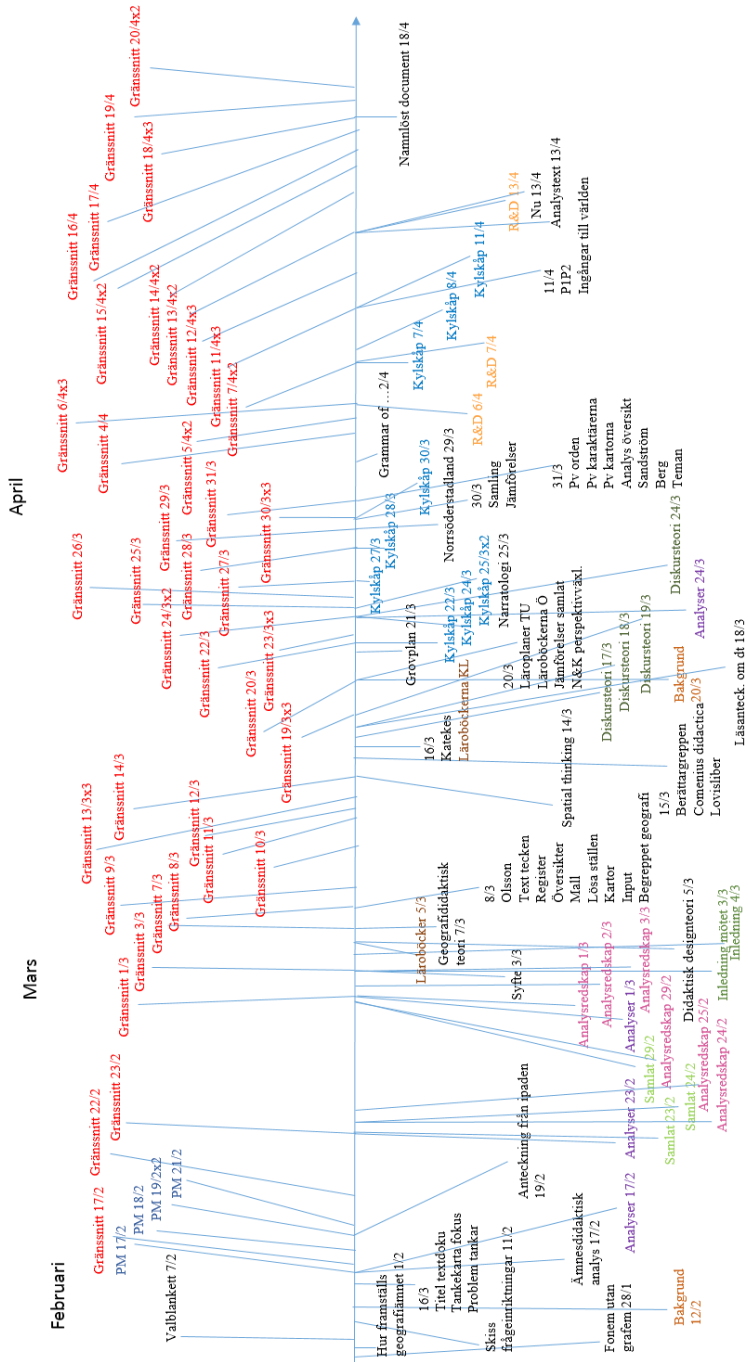
Sannas måltextstrategi är annorlunda. Hon har ett tiotal olika måltextdokument för exempelvis tidigare forskning, metod, dispo-

sition och inledning. Inför seminarieträffar och handledningsmöten klipper hon ihop valda delar av dem och skickar in. Dokumentet ”Utkast uppsats” skapar hon exempelvis i april, men hon arbetar vid denna tid och framöver mest i dokumenten ”Resultat och analys” och ”Slutdiskussion och vidare forskning”. Som nämnts blev inte Sanna klar förrän i augusti, och en förklaring kan vara att hennes skrivstrategi här är mer lokal. Hon säger själv att hon lätt hänger upp sig på olika formuleringar och då har svårt att komma vidare med sitt skrivande. Hon talar också i termer av att hennes skrivande känns ”spretigt”. Det bör betonas att Sanna, trots sen inlämning, lyckas i sitt skrivande på så sätt att hon blir godkänd. Förseningen kan också hänga ihop med privata faktorer, som att hon är den enda av dessa tre studenter som har ett litet barn. Vi kan ändå notera att tidigare forskning pekar på att avancerade skribenter utmärks av globala skrivstrategier där blicken är riktad mot slutprodukten, medan mindre avancerade skribenter tenderar att fastna i det lokala, i vissa formuleringar (t.ex. Randahl 2014).

För att kunna tänka och skriva avancerat behövs som sagt många textverktyg. I tabell 1 förtecknar vi Elis stödtexter och deras funktioner. Det som är anmärkningsvärt är den stora mängden olika textverktyg, hela 60 stycken, att jämföras med Benjis 10 stödtexter och Sannas 12 – där det dock kan hävdas att Sannas måltexter har viss karaktär av stödtexter under stora delar av processen. Eli befinner sig med andra ord inte lika ofta i måltexten som Sanna och Benji gör, utan ser till att tänka ut saker som han sedan för in i själva uppsatsen.

Tabell 1. Elis stödtexter daterade och fördelade på funktionerna litteraturbearbetning, analys, material, planering och övrigt (kategorier närmare beskrivna på sida 6).

Litteraturbearbetning	Analys	Material	Planering	Övrigt
Hur framställs geografiämnet (1/2)	Skiss fråge- inriktningar (11/2)	Förlagens visioner (20/3)	Grovplan (21/3)	Fonem utan grafem (28/1)
Bakgrund (12/2, 20/3)	Tankekarta fokus (16/2)	Läroplaner textutdrag (20/3)		Titel (16/2)
Problem/tankar (16/2)	Analys (17/2, 23/2, 1/3, 24/3)			Syfte (3/3)
Ämnesdidaktisk analys (17/2)	Analysredskap (24/2, 25/2, 29/2, 1/3, 2/3, 3/3)			Kylskåp (22/3, 24/3, 25/3x2, 27/3, 28/3, 30/3, 7/4, 8/4, 11/4)
Anteckning på ipaden (19/2)	TEXT tecken (8/3)			Mejl till handledare (17/2)
Samlat (23/2, 24/2, 29/2)	Analys Register (xxl) (8/3)			Mejl från handledare (21/3)
Inledning – mötet (3/3, 4/3)	Översikter (8/3)			Kommentarer från hand- ledare (21/3)
Läroböcker (5/3, 16/3)	Mall (8/3)			
Didaktisk design teori (5/3)	Lösa ställen (8/3)			
Geografididaktisk teori (7/3)	Kartor (8/3)			
Olsson (8/3)	Input (8/3)			
Spatial thinking (14/3)	Begreppet geografi (8/3)			
Comenius didactica (15/3)	Berättargreppen (15/3)			
Diskursteori (17/3, 18/3, 19/3, 24/3)	LovisLiber (15/3)			
Läsanteckningar om diskursteori (18/3)	Reflektionsanteckningar dator (16/3)			
Narratologi (25/3)	Katekes (16/3)			
Namnlost dokument (18/4)	Läroböckerna översikter (20/3)			
	Jämförelser samlat (20/3)			
	N&K perspektiv- växlingar (20/3)			
	Norr söder stad land (29/3)			
	Jämförelser (30/3)			
	Samling (30/3)			
	Pv orden (31/3)			
	Pv karaktärerna (31/3)			
	Pv kartorna (31/3)			
	Analys översikt (31/3)			
	Sandström (31/3)			
	Berg (31/3)			
	Teman (31/3)			
	Grammar of visudes (2/4)			
	Resultat och diskussion (6/4, 7/4, 13/4)			
	P1P2 (11/4)			
	Ingångar till världen (11/3)			
	Nu (13/4)			
	Analystext (13/4)			



Figur 1. Elis mål- och stödtexter under uppsatsarbetet, med måltexterna ovanför och stödtexterna nedanför tidslinjen i mitten

I figur 1 summeras de olika textverktyg som Eli använder under uppsatsarbetet. Måltexter står över tidslinjen och stödtexter under. Det som är utmärkande för Elis process är som sagt att det finns många olika stödtexter i olika versioner och att de tas i bruk under hela processen som "artefacts in activity" (Prior 2006:58), alltså som meningsskapande resurser. Eli arbetar systematiskt med den kritiskt-analytiska kompetens som brukar ses som kärnan i akademisk literacy (jfr Ask 2007). Att det är mödosamt att få färdigt en genomskrivna och välargumenterad vetenskaplig undersökning framgår av att Eli under två månader, från februari till april, skriver 35 olika analytiska stödtexter – Benji har ingen sådan stödtext och Sanna två. Detta visar också att skrivprocesser hos avancerade skribenter inte är snabba eller enkla, så att mindre arbete läggs ner, utan att de är strategiska och riktar in sig mot huvudsaker i den aktuella diskursen och genren (jfr Randahl 2014:17).

För stödtexternas funktioner gäller att även Benji och Sanna använder stödtexter för att bearbeta litteratur, för att samla material och för att planera. Det som utmärker Eli är de många olika stödtexterna för analys. Liksom han redan i februari skapar en måltext, blir också dokumenten "Analyser", där han listar och grupperar olika källtexter, och "Tankekarta fokus", där han skisserar frågeställningar, till vid denna tid. I nästa avsnitt om skrivaktiviteter exemplifierar vi hur Elis stödtexter för analys växer fram och redigeras och jämför med Sanna och Benji.

Skrivaktiviteterna

Vi ska se närmare på de tre skrivaktiviteterna skriva stödtext, skriva måltext och att redigera mer konkret utifrån olika textexempel. Vi utgår återigen från Eli. Som vi sett utmärks hans arbete av ett stort antal stödtexter, särskilt för analysarbetet. I figur 2 visas ett utdrag från dokumentet "Analysredskap" (24 februari), där han sammanfogar olika metodologiska ingångar utifrån tidigare forskning. Som vi ser skrivs en lista, där tre ingångar presenteras med gulmarkerade rubriker. Under rubrikerna ligger referenser, som följs av listor över olika analysaspekter/begrepp i hakparenteser. Eli har också lyft ut två referenser i texttrutor vid sidan av listan ("Spatial characteristics" och "Cause and purpose").

Texten redigeras 25 och 29 februari (vilket framgår av tabell 1 ovan) och har 1 mars blivit en tabell med en referenslista. I denna tabell har Eli stolpat analysfrågor som berör vad han ska fokusera, angett vilka begrepp som kan vara relevanta och exemplifierat. Dokumentet innehåller inga direkta referenser till Elis eget källmaterial. Det gör dock februaridokumentet "Analyser", en text där specifika hänvisningar till källtexterna skrivs fram. En av de sex sidorna i dokumentet visas i figur 3. Rubriken för sidan är "Kartor", vilken följs av en tabell där olika citat läggs och kategoriseras utifrån olika aspekter, som presenteras i kolumnen till vänster. Olika delar av analystabellen klipps sedan ut och läggs i egna dokument.

Analysredskap	
Närläsning av multimodala texter	
Danielsson & Selander (2014)	
[övergripande struktur och iscensättning] [samspel mellan textens olika delar] [verbalt bildspråk] [värderingar]	Spatial characteristics Walford (1995)
skapa detaljerade exempel, visa på gjorda didaktiska val	[text] [illustrative material] [activity material]
lärogångar, prioriteringar, erbjudna/påbjudna (läs)aktiviteter	the regional geography era / the sample studies era / the new geography era / the national curriculum era
	compare the amount of space on each page given to different aspects
Meningsinriktad ämnesdidaktisk diskursanalys	
Molin (2006)	
[Påbjuden mening] Presenterar texten begrepp och relationer mellan begreppen?	
[Erbjuden mening]: Problematiseras begrepp och relationer mellan begreppen?	
gör: välj ut centrala begrepp, analysera	
[Vilken mening påbjuder/erbjuder texterna för elevers förståelse/tänkande/handlande...]	
fokusera ett ämnesrelaterat innehåll fokus, producera frågor	
[Sverige som rasistisk och postrasistisk måttstock]	
[Den utelämnade kunskapen]	
[g i relation till omgivande ämnen]	
traditioner: [rumsliga] [naturgeografiska] [människa-miljö] [regionala] [kritiska (etiska)]	
jfr Diskursanalyser, Boréus (2015)	
Vad underförstås?	
Kategoriseringar, kartlägga subjektspositioner	
Utestängningsprocedurer.	
Kritisk lingvistisk diskursanalys	
Boréus (2015)	
[något händer] [någon handlar] [deltagare] [agenter]	Cause and purpose Newton & Newton (2006)
[nominaliseringar] [ordval]	divide text into clauses => data pool
grammatik och ordval	note clauses of [cause] and [purpose]
	proportions: classify according to causal agent
	=> fenomenografisk analys, kategorisering

Figur 2. "Analysredskap" (Eli 21/2, dokumentet redigeras flera gånger – jfr tabell 1)

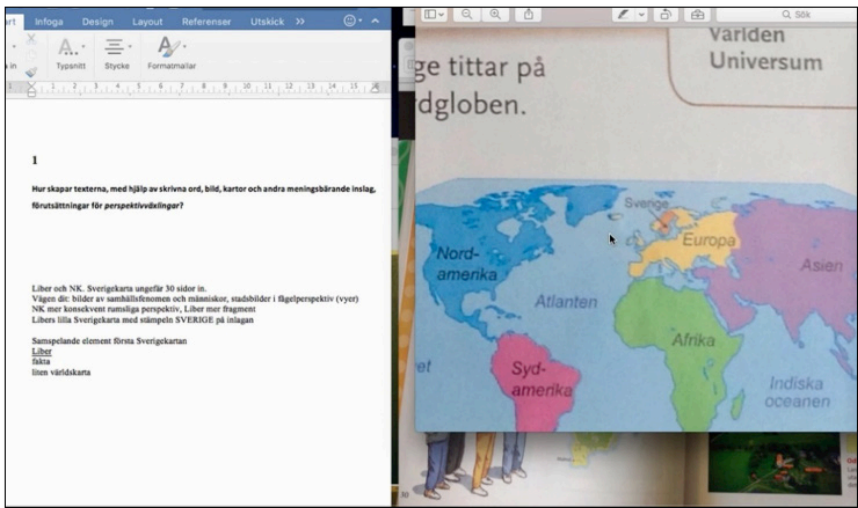
KARTOR			
	PULS s. 84-89	BFG s. 30-34	SO13
INGÅNG	Jan funderar på hur han vill ha det i sitt rum. Därför ritar han en bild av hur rummet ser ut uppifrån.	Har du någon gång varit borta ensam utan mamma och syskon? Kanske har du legat hos någon någon skolkamrat över natten på landet? Då du kom hem, hade du stor lust att berätta, hur rummet låg, där du hade bott, hvor era sängar stodo, hvor din vän hade sitt leksaksskåp o. s. v. Du kunde ej rita af rummet, men du hittade möjligen på att rita ett slags plan: streck ...	
BILDER	Jan sitter och ritar, pratbubbla. Karta: möblerat rum Motsvarande detalj, bild	Karta: tomt rum i skala 2:100 Karta: tomt rum i skala 1:100	
INGÅNGENS FOKUS	Behovet av att rita en karta Handlingen att rita en karta Skillnad karta/det avbildade	Behovet att rita en karta (plan) Handlingen att rita en karta (plan) Skala.	
VIDARE FOKUS	Kartor över städer, områden, jorden Kartors uppbyggnad Användning/nytta med kartor	Kartor över städer, områden, jorden Kartors uppbyggnad Användning/nytta med kartor Mening och glädje med kartor	

3

3

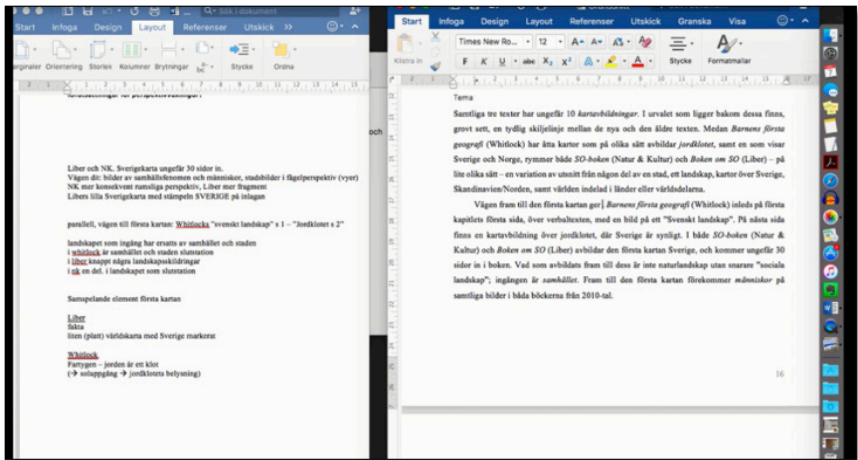
Figur 3. "Analyser" (Eli, 17/2, dokumentet redigeras flera gånger – jfr tabell 1)

Det är framför allt Eli som bearbetar sitt material i form av olika listor och tabeller, även om listor också förekommer hos Sanna, men då i den måltext som hon skriver fram. Dessa verktyg tillåter ett systematiskt ordnande av stoff där relationer mellan olika kategorier och kunskapsområden kan permanentas. Stödtexterna blir fysiska verktyg som gör reflektion möjligt, vilket också syns i de skärmfilmer som Eli spelat in. I figur 4 ser vi en skärmdump från 6 april. Den innehåller ett fotografi av källtexten, hans kartmaterial, till höger, utifrån vilken han skriver en lista till vänster över hur denna text skapar förutsättningar för geografiska perspektivväxlingar, som är en huvudsak i uppsatsen.



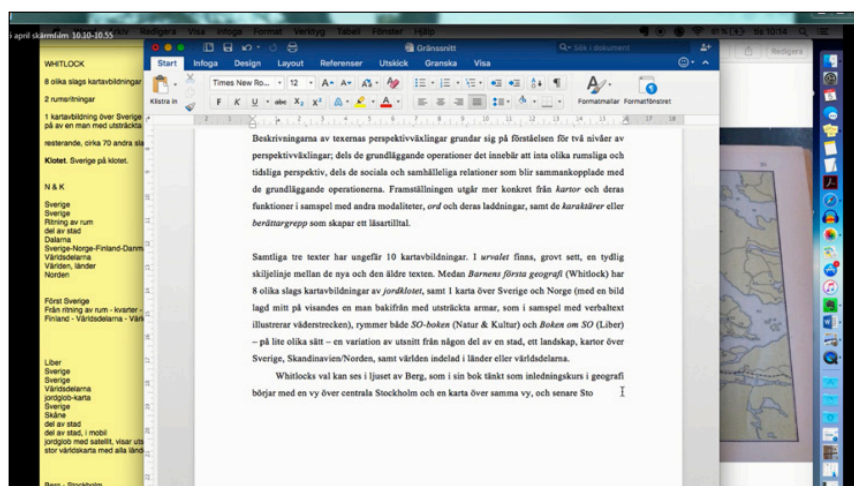
Figur 4. Skärmdump från skärmfilm (6/4), där Eli skriver stödtext från källtext

Ytterligare en skärmdump från april visas i figur 5, där stödtext och måltext (dokumentet "Gränssnitt") möts. Stödtexten "Resultat och diskussion" syns till vänster och måltexten till höger. Eli går ofta tillbaka till källtexterna men stödtexten blir en sorts mellanstation mellan källorna och uppsatsen där det som ska tematiseras i måltexten naglas fast.



Figur 5. Skärmdump av skärmfilm (7/4), där Eli skriver måltext (till höger) från stödtext (till vänster)

Även figur 6 belyser hur Eli arbetar i april mot slutet av skrivprocessen. Här finns en digital så kallad fästis till vänster, där har han skrivit en lista över de olika kartor som finns med i den aktuella källtexten. I mitten finns måltexten ”Gränssnitt”, där han skriver i resultatavsnittet. Eli tar utgångspunkt i listan till vänster, som ursprungligen har formulerats utifrån källmaterialet, som vi också ser i bakgrunden till höger. Det är uppenbart att Elis digitala kompetens, eller literacy, stöttar skrivandet. Han förmår mycket strategiskt att relatera olika stödtexter till måltexten, vilket underlättas av den digitala strategin. Han har ofta, vilket figurerna visar, parallella fönster öppna för att kunna överblicka flera dokument samtidigt.

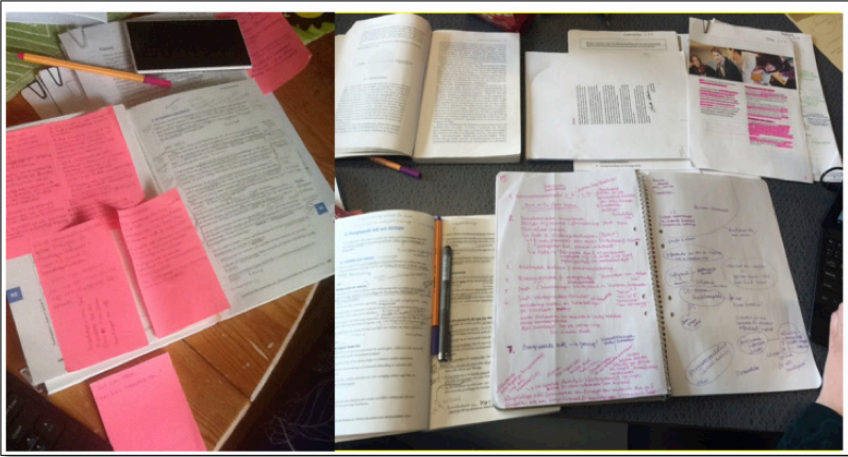


Figur 6. Skärmdump från skärmfilm (5/4), där Eli skriver måltext (i mitten) utifrån s.k. fästisar (till vänster) och källmaterialet (till höger)

Eli illustrerar vad Castelló & Iñesta (2012:181) anser utmärka avancerade skribenter, att stödtexter blir verktyg som hjälper processen framåt. Måltexten blir här en sorts rum att vistas i, där det finns orienteringspunkter och där stödtexterna ger avstamp. Den blir inte, som för mindre avancerade skribenter, den tidigt tvingande ”texten”, alltså något att skriva fram i slutlig form så snabbt som möjligt.

Om Elis skrivaktiviteter ofta berör stödtexter så sker Sannas skrivaktiviteter framför allt i de olika dokumenten med måltexter. Det är där hon bearbetar sin litteratur och sitt material och genomför sin

analys med stöd i handskrivna anteckningar. Den måltext hon skriver fram har karaktär av stödtext, inte minst som den till formen är fragmentarisk. I Sannas textverktyg blir analysarbetet inte synligt förrän ganska sent i processen. Den 4 april börjar hon skriva i måltexten ”resultat och analys”, vilket är ungefär två veckor innan uppsatsen ska lämnas in. Detta arbete har föregåtts av att Sanna i slutet av mars har skapat stöddokument kring materialinsamlingen, där hon samlat citat från de olika nationella och lokala styrdokument.



Figur 7. Foton på hur Sanna samlar ihop arbetar med många slags texter och handskrivna anteckningar (5/4 till vänster, 15/4 till höger)

Det första utkastet av ”resultat och analys” består av 2 sidor text skrivet med två olika typsnitt. Sanna arbetar med analysen genom att klippa in olika citat för att illustrera diskurser i styrdokument. Hennes analysarbete görs för det mesta inte med hjälp av digitala verktyg, som fallet var för Eli, utan med hjälp av handskrivna anteckningar, vilket vi ser i figur 7, där vi möter en mängd olika dokument, böcker och papper. Detta sätt att ”composing assemblages”, som Rule (2013) uttrycker det, är typiskt för Sanna, och är också något som hon ibland anser svårt att hantera.

Ett exempel på Sannas måltextaktivitet visas i figur 8, från dokumentet ”Teori”, där hon inledningsvis skriver en metakommentar formulerat som en fråga (”In på Biesta, Carlgren, Lundahl, Langfeldt om mätbara kunskaper?”). Hon listar under frågan begrepp och aspekter

(oftast i form av nominalfraser) och ibland skriver ibland också fram relationer dem emellan.

In på Biesta, Carlgren, Lundahl, Langfeldt om mätbara kunskaper?

(effektivitet och bildning - oförenliga)

Läroplansteoretisk forskning om kunskap.

Bildning och kunskapssyner:

The practice turn och *Skola för bildning*. Landskap vs. steg. (Carlgren & Marton samt Carlgren i vad räknas som kunskap?). Fyra F:en - Fakta, förståelse, förmåga, förtrogenhet.

Ingen hierarkisk indelning, förutsätter varandra. Additiv vs. relationell. Kunskapen inbäddad i sitt sammanhang.

(Vad - hur - varför - Vernerssons studie)

Figur 8. Sannas måldokument "Teori" (9/4)

Sanna redigerar dokumentet som finns i en ny version den 16 april, då med lite löptext tillagd och listan kortad. Den 19 april har den ursprungliga listan ytterligare kortats ner och löptext har skrivits till under rubriken "Utbildningens funktioner" längre upp i dokumentet, där Sanna refererar framför allt till Biesta. Listan, där fyra rader nu är kvar, ser vi i figur 9.

(effektivitet och bildning - oförenliga)

Läroplansteoretisk forskning om kunskap.

Bildning och kunskapssyner:

Vernersson: Personlighetsutveckling - ämnesundervisning

Figur 9. En redigerad version av Sannas måldokument "Teori" (19/4)

Sanna bearbetar alltså litteratur genom att göra en lista som fungerar som stöd i framskrivandet av löptexten. Den avviker formmässigt från den förväntade måltexten. Hon skriver inte stödtext på det sätt som Eli gör, däremot använder hon redigeringar och revideringar för att bearbeta det stoffet och arbeta fram stycken i måltexten. Vi vill också betona de många handskrivna anteckningarna. De fungerar som arte-

fakter i aktivitet, som stöd i uppsatsarbetet. Samtidigt beskriver Sanna sitt arbete som spretigt, särskilt när det kommer till alla olika lappar och anteckningar, men också vad gäller de många måltextdokumenten (jfr figur 7).

Liksom Sanna befinner sig Benji under uppsatsens gång framför allt i måltexten, men främst i ett enda dokument som han kallar "C-uppsats". Här skriver han alla uppsatsens förväntade delar, förutom två, "teori" och "omarbetat resultat", som får egna dokument som sen klipps in i "C-uppsats". Benjis måltext har inte som Sannas karaktär av stödtext under processen, utan skrivs som ett slutdokument. Han talar ofta i termer om att "bli klar" och arbetar efter strategin att bli färdig med en del av uppsatsen, för att sedan gå till nästa, vilket han till stora delar, men inte helt, lyckas med. Det är uppenbart att hans grundsyn, eller vision, är att skrivande inte ska behöva vara rekursivt i speciellt hög utsträckning.

Men, föga förvånande, går det inte att undvika det rekursiva, utan ibland måste delar och avsnitt arbetas om. Det gäller exempelvis efter det att handledaren sagt att resultaten måste skrivas fram på ett annat sätt. Han läser också återkommande igenom uppsatsdokumentet när han ska börja ett arbetspass. Det leder till lokala redigeringar och, som figur 10 visar, gulmarkeringar när texten "inte känns klar", som han säger. Gulmarkeringarna skiljer sig tydligt från hur Sannas markerar ofärdiga ställen på så vis att de skrivs som löpande text.

Benjis stödtexter är som sagt få, och när det kommer till analysarbete är de utifrån den kategorisering som vi har gjort frånvarande. Benji transkriberar dock sina genomförda intervjuer i olika steg, vilket blir en omarbetning som innefattar en reflektion över inspelningarna. I transkriptionerna arbetar han med olika färgmarkeringar, som representerar kategorier och markerar likheter och skillnader mellan det som de olika lärarna säger. Han arbetar digitalt med denna analys, där han har transkriptionerna synliga på skärmen och blir en grund för skrivandet av måltexten som finns bredvid, vilket liknar Elis arbete med flera dokument samtidigt (se figur 4–6). Vi kan alltså säga att Benji använder ett särskilt textredskap, nämligen färg, för att analytiskt och systematiskt kunna förhålla sig till sitt material, men att hans analysarbete i övrigt är implicit (i de texter han skickat till oss).

Litteraturläsning ger många tillfällen till olika övningar som kan stärka elevernas språkutveckling. Därför är denna studie intressant **av stor vikt** då pedagoger kan få upp ögonen för hur man kan använda sig av mer elevnära texter i form av skönlitteratur för att stimulera barnens språkutveckling i **ännu ett svenskt språk**. Vad elevnära texter innebär kommer att tydliggöras, men kort och gott innebär det att man inkluderar elevernas referensramar och möjliggör att de kan koppla till sina tidigare erfarenheter och kunskaper.

Vid möten med för svåra texter, för höga krav och texter man inte kan relatera till kan hindra

Figur 10. Benjis måldokument "C-uppsats" med gulmarkering av det som behöver revideras (24/3)

Sammanfattningsvis har Benji en klar strategi i att han förhåller sig till måltexterna och uppsatsens struktur, där han arbetar sig framåt steg för steg och i möjligaste mån vill undvika det rekursiva skrivandet. Han arbetar inte med analytiska stödtexter, men han har en strategi med färgkodning för att analysera sina intervjuer. Att han har en tydlig plan och struktur för sitt arbete bidrar, menar vi, till att han blir klar med det i god tid.

Diskussion

I denna artikel har vi tagit oss an tre lärarstudenters examensarbeten på inriktningen f-3 och frilagt deras skrivprocesser under de månader de arbetat med uppsatsen. Även om materialet vi samlat in är stort går det knappast att dra några skarpa slutsatser utifrån tre studenter. Artikeln ska ses som tillhörande en didaktisk grundforskning som siktar in sig på att kartlägga skrivprocesser i lärarutbildningens komplicerade examensarbeten.

Med detta sagt menar vi ändå att vi har belyst viktiga aspekter av skrivprocesser, som också låter sig diskuteras utifrån tidigare forskning. Vi kan konstatera att de tre studenterna alla lyckas skriva en godkänd uppsats, även om Sannas inte blir klar i tid. De är alltså alla framgångsrika i den meningen att de uppfyller de krav som utbildningen ställer. Utifrån ett ACLITS-perspektiv (Lea & Street 1998), som betonar det situerade i studenters skrivande, ser vi att olika individer har olika sätt att ta sig fram till målet. Eli utmärks exempelvis av den stora mängden stödtexter, särskilt för analys, men har gemensamt med Benji att han arbetar med själva uppsatsen i huvudsakligen ett

måldokument. Benji och Sanna utmärks av få stödtexter, och Sanna är ensam om att fördela uppsatsen på en mängd olika måldokument.

I Kirkpatrick & Kleins (2016) studie av gymnasister framkom två slags skrivstrategier. En grupp använde så kallade intermediära dokument, motsvarande vad vi kallat stödtexter. En annan grupp skrev direkt från källtexter till måltexten. Vår studie visar att det knappast är möjligt att klara en så komplicerad skrivuppgift som ett examensarbete utan stödtexter, vilket också är en poäng som Castélló & Iñesta (2012) gör för akademiskt skrivande. Både Eli och Sanna använder stödtexter för att komma vidare, om än mycket olika sådana, där Eli utmärks av sin digitala kompetens och Sanna av sina lappar.

I uppsatsarbetet måste alltså idéer naglas fast, kategorier mejslas fram och relateras till olika perspektiv och infallsvinklar, och detta med hänsyn till uppsatsens struktur och disposition, så att tidigare forskning, material, analys, teori, resultat osv. kan skrivas fram. Det är ingen tvekan om att Eli är den som har de mest avancerade strategierna här. Han använder stödtexter systematiskt för att få fram uppsatsens olika delar, och stödtexterna hjälper honom att finna ett kritiskt-analytiskt perspektiv, vilket också ger honom VG i betyg. Han utnyttjar digitala möjligheter att relatera själva uppsatsen till stödtexterna och källmaterialet. Sanna och Eli är som sagt framgångsrika i det att de blir godkända, men det förefaller oss som om ett mer strategiskt användande av stödtexter vore möjligt.

En viktig insikt från tidigare forskning är att avancerade skribenter har globala skrivstrategier och förstår hur det de arbetar med kan bli till färdig text. I detta innefattas också att byta strategi när något inte fungerar (Randahl 2014). Här är det uppenbart att både Eli och Benji arbetar strategiskt med en tydlig blick för var i uppsatsen, eller måldokumentet, de befinner sig, och vad de vill åstadkomma. I detta avseende framstår Sannas skrivande som mer splittrat. Hon säger själv att hon upplever arbetet som spretigt med alla handskrivna lappar och olika måldokument. Hon befinner sig mer i det lokala, i enskilda avsnitt, och kör lättare fast i vissa formuleringar än Eli och Benji.

Vår studie visar slutligen att uppsatsskrivande är mödosamt, också för avancerade skribenter, vilket på ett sätt han tyckas paradoxalt (jfr Randahl 2014:26). Ofta är det ju så att experters problemlösningsförmåga gör att det går snabbare att komma fram till ett slutresultat, men

det gäller alltså inte för uppsatsskrivande. Trots skilda skrivstrategier arbetar våra informanter alla hårt. Det finns alltså inga snabba genvägar till att lyckas med examensarbetet, utan det är ett jobb som tar tid och som förutsätter en strategiskt upplagd skrivprocess.

Litteratur

- Arneback, Emma, Englund, Tomas & Dyrdal Solbrekke, Tone (2016). "Writing *in* and *out* of control. A longitudinal study of three student teachers' experience of academic writing in preschool teacher education". *Nordic Studies in Education* 36(3), s. 211–228.
- Ask, Sofia (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Växjö: Växjö University Press.
- Bergö, Kerstin (2009). *Yrke, ämne, forskning – en lärarutbildning på tre ben*. Kristianstad: Kristianstad Academic Press.
- Blåsjö, Mona (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Castelló, Montserrat & Iñesta, Anna (2012). "Texts as Artifacts-in-Activity: Developing Authorial Identity and Academic Voice in Writing Academic Research Papers". I: Castelló, Montserrat & Donahue, Christiane (red.) *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Emerald: Bingley, UK. S. 179–200.
- Chitez, Madalina & Kruse, Otto (2012). "Writing Cultures and Genres in European Higher Education". I: Castelló, Montserrat & Donahue, Christiane (red.) *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Emerald: Bingley, UK. S. 151–178.
- Cole, Diana & Frost, Samantha. (2010). *New Materialisms: Ontology, Agency and Politics*. Durham: Duke Up.
- Gallavan, Nancy, Bowles, Freddie A. & Young, Christopher T. (2007). "Leaning to write and writing to learn: insights from teacher candidates". *Action in Teacher Education* 29(2), s. 61–69.
- Kirkpatrick, Lori. C., & Klein, Perry. D. (2016). "High-achieving High School Students' Strategies for Writing from Internet-based Sources of Information". *Journal of Writing Research*, 8(1), s. 1–46.
- Lea, Mary R. & Street, Brian V. (1998). "Student writing in higher education: an academic literacies approach". *Studies in Higher Education*, 23(2), s. 157–171.
- Lennartsson-Hokkanen, Ingrid (2016). *Organisation, attityder och läran-*

- depotential: ett skrivpedagogiskt samarbete mellan en akademisk utbildning och en språkverkstad*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Mateos, Mat & Solé, Isabel (2012). "Undergraduate Students' Conceptions and Beliefs about Academic Writing". I: Castelló, Montserrat & Donahue, Christiane (red.) *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Emerald: Bingley, UK. S. 53–70.
- North, Sarah (2005). "Different values, different skills? A comparison of essay writing by students from arts and science backgrounds". *Studies in Higher Education*, 30(5), s. 517–533.
- Prior, Paul (2004). "Tracing Process: How Texts Come into Being". I: Bazerman, Charles & Prior, Paul (red.) *What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analysis of Texts and Textual Practices*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. S. 167–200.
- Prior, Paul (2006). "A Sociocultural Theory of Writing". I: MacArthur, Charles A., Graham, Steven & Fitzgerald, Jill (red.) *Handbook of writing research*. New York, NY: The Guilford Press. S. 54–65.
- Randahl, Ann-Christine (2014). *Strategiska skribenter: skrivprocesser i fysik och svenska*. Örebro: Örebro universitet.
- Rule, Hannah (2013). *Composing Assemblages: Toward a Theory of Material Embodied Process*. Cincinnati: University of Cincinnati.
- Råde, Anders (2014). *Ett examensarbete för både yrke och akademi – en utmaning för lärarutbildningen*. Högre utbildning, 4(1), s. 19–34.
- SOU (2008). *En hållbar lärarutbildning, betänkande*. Stockholm: Fritzes.

Författarpresentation

Sofia Hort är doktorand i svenska språket vid Örebro Universitet. I sitt avhandlingsprojekt fokuserar hon på lärarstudenters skrivprocesser med en viss inriktning mot didaktik och utbildningsvetenskap.

Per Ledin är professor i svenska vid Södertörns högskola. Till hans forskningsintressen hör skriv- och språkutveckling i och utanför skolan, kritiska diskursanalyser av sociala förändringar, olika semiotiska och multimodala analyser samt texthistoriska studier av institutioner.

Att skriva för hand eller på dator. Spelar det någon roll?

Åsa Wengelin, Cecilia Egevad och Cecilia Wistrand

Ända sedan persondatorer började bli ekonomiskt tillgängliga för privatpersoner, logopedkliniker och skolor har det förts diskussioner om för- och nackdelar med att skriva för hand respektive att skriva på dator. I utbildningssammanhang har diskussionen förts framför allt i relation till barns tidiga läs- och skrivutveckling, elevers textproduktion, examination och bedömning av texter samt insatser och hjälpmedel för barn med motoriska och språkliga svårigheter. Anekdotiska data antyder att vuxna som själva lärt sig skriva för hand upplever pennan som det mest naturliga skrivverktyget och därmed oroar sig för att ”elever inte lär sig skriva riktigt”, att ”de inte lär sig att planera sina texter nu när datorn låter dem redigera hur som helst” och att ”de kommer att få svårt att klara prov” som ska skrivas för hand om de inte får skriva för hand till vardags. För många skolelever däremot är de digitala textvärldarna helt naturliga och i dessa producerar de verbaltext inte bara med penna eller fysiskt tangentbord utan även med hjälp av fingrarna på tryckkänsliga skärmar och virtuella tangentbord och utan fingrarna med hjälp av taligenkänningssystem. Trots den växande mängden tekniska resurser för textproduktion har det gjorts förvånande få systematiska jämförelser av elevers skrivande med hjälp av olika redskap. Syftet med föreliggande artikel är därför att bidra till att fylla en liten del av den vita fläcken på kartan och därigenom öka förståelsen för skrivredskapens roll för elevers skrivande. Frågor vi ställer oss är a) om svenska elevers skrivande skiljer sig systematiskt i hand- och datorskrivande och i så fall hur, b) om det finns något samband mellan hur eleverna skriver med de två redskapen eller om

vissa elever skriver snabbare och bättre med penna och andra med dator, c) vilken roll färdigheter i stavning och transkription spelar för de två typerna av skrivande och d) om svaren på a-c ser olika ut för barn i olika åldrar. Vår studie är experimentell och kvantitativ och vi tar vår teoretiska utgångspunkt i kognitiva teorier om skrivande. I dessa spelar arbetsminnet en central roll och därför kommer det att spela en viss roll även i vår studie.

Tidigare forskning om att skriva för hand och på dator

Att skriva för hand och på dator är processer som i viss utsträckning sker under olika villkor. Det första de flesta kommer att tänka på är att de är *motoriskt* olika aktiviteter. Att skriva för hand kräver att skribenten kan forma bokstäver med en penna medan datorskrivandet innebär att hitta bokstäverna på tangentbordet. Vidare använder skribenter bara ena handen när de skriver med penna medan de flesta använder två händer när de skriver på tangentbord. Handskrivande och datorskrivande är också i viss utsträckning *visuellt* olika aktiviteter. De allra flesta skribenter som skriver för hand följer handen med blicken och tittar därmed på sin framväxande text mer eller mindre hela tiden. De som skriver på dator kan däremot ha många olika strategier. En del tittar på texten på skärmen medan de skriver, andra tittar på tangentbordet. Några växlar sin uppmärksamhet mellan de två och någon kanske tittar på något helt annat. Slutligen skiljer sig hand- och datorskrivande åt när det gäller *redigeringsmöjligheter*. Att redigera en handskriven text innebär mer eller mindre att skriva en ny version av den. För att minimera antalet versioner försöker många skribenter planera sin text noggrant innan de börjar skriva. Med datorskrivande däremot kan skribenten välja de strategier för planering och redigering som passar henne eller honom bäst. Vissa tänker länge innan de börjar skriva, andra skriver dispositioner. Ytterligare någon börjar skriva på texten direkt. En del redigerar under arbetets gång. Andra redigerar först när de har en första version av texten.

Som nämndes i inledningen har diskussionen om datorskrivandets för- och nackdelar förts ur lite olika perspektiv. Dessa speglar olika forskningsfrågor och bör hållas isär. Även om det kan verka självklart är det värt att framhålla att svaret på en av dem inte med nödvändighet kan generaliseras till de övriga. I litteraturen förekommer huvud-

sakligen fyra frågor:

1. Hur kan val av skrivredskap påverka barns tidiga läs- och skrivinlärning?
2. Hur kan val av skrivredskap påverka vår förmåga att komma ihåg det vi skriver och därmed underlätta lärande (t.ex. när vi tar anteckningar under lektioner)?
3. Kan datorn underlätta skrivande och lärande för elever med läs- och skrivsvårigheter och i så fall hur?
4. Vilket skrivredskap gynnar mest elevers (utveckling av) textproduktion?

Fråga 1 och fråga 2 är relaterade till varandra och framför allt två typer av argument har framkommit. Det första är neurologiskt och innebär kortfattat att hjärnans inlärning gynnas av visuell och auditiv information kompletteras med taktil. Detta stöds bland annat av en studie av Longcamp m.fl. (2005) som visade att barn som fick skriva bokstäver för hand under den tidiga bokstavs-inläringen lärde sig känna igen bokstäver snabbare än barn som under samma tid fick skriva bokstäver på dator. De kunde också visa (Longcamp m.fl. 2006) hur ”motoriska spår” aktiverades i hjärnan vid bokstavsigenkänning hos barn som lärt sig forma bokstäver för hand, men inte hos dem som börjat skriva på dator. Andra studier har antytt att handskrivande kan stödja även annan inlärning än den som är direkt relaterad till litteraritet. Mangel m.fl. (2015) visade t.ex. att vuxna personer som fått skriva ner en lista med ord för hand kom ihåg fler av dem än personer som fått skriva ord med hjälp av tangentbord – fysiskt eller virtuellt. Motargumentet i den här diskussionen är av mer pedagogisk art. Trageton (2005) argumenterar t.ex. för att barn blir mer motiverade att läsa och skriva om de får börja med det lättaste och att de därför bör få börja med att skriva på dator.

När det gäller fråga 3 och fråga 4 är det relativt väl etablerat att ordbehandling kan gynna skrivande särskilt hos elever med läs- och skrivsvårigheter och andra inlärningssvårigheter. De skäl som brukar anges är att det är lättare att revidera texten i en ordbehandlare, att tangentbordet kräver mindre ansträngning än pennan, att texten alltid blir snygg och läsbar och att ordbehandlingsprogram kan bidra med olika typer stöd såsom stavningskontroll, grammatikstöd, ord-

listor med mera. Flera studier har visat att ordbehandling leder till såväl längre som bättre texter hos både elever med och elever utan läs- och skrivsvårigheter men att elever med svårigheter gynnas mest (Se.t.ex. MacArthur & Graham 1987; Morphy & Graham 2012). Det är emellertid inte klargjort *hur* de olika aspekterna av ordbehandling påverkar skrivandet och få har avgränsat sina studier till själva skrivredskapet – penna eller tangentbord. Däremot visade Christensen (1994) att effekterna av att använda ordbehandling blev mycket bättre om skribenterna hade goda tangentbordsfärdigheter. Av naturliga skäl spelar det viss roll för resultaten när i tiden studier på det här området har utförts, liksom vilka som deltagit i dem. Några tidiga studier antydde att elever skrev bättre eller snabbare för hand än på dator. Till exempel lät MacArthur & Graham (1987) studenter skriva för hand, på dator och med hjälp av diktering. De fann i princip inga skillnader mellan texterna skrivna med de olika redskapen men däremot att eleverna tenderade att skriva fortast för hand. Vidare fann Hollenbeck m.fl. (1999) att textegenskaper som innehåll, struktur, ideér och skrivregler bedömdes som bättre i handskrivna texter än i tangentbordsskrivna.

Studier som har utförts lite senare, när datorer kan anses ha blivit en mer självklar del av många skolelevers liv har lett till lite andra resultat men frågan kan ännu inte anses utredd. Connelly m.fl. (2007) lät barn mellan 4 och 11 år kopiera meningar för hand och med tangentbord och fann att deltagarna generellt hade större skrivflyt för hand än på dator. Detta gällde emellertid inte de lite äldre deltagarna som var i 10–11-årsåldern. De skrev snabbare på tangentbord. Connelly m.fl. tolkade detta som att automatisering av datorskrivande påbörjas i 10–11-årsåldern. Berninger m.fl. (2009) lät elever i flera åldersgrupper med och utan läs- och skrivsvårigheter skriva texter för hand och tangentbord. I deras studie skrev eleverna utan läs- och skrivsvårigheter längre texter och hade en högre skrivhastighet på tangentbord än med penna. För elever med läs- och skrivsvårigheter var den individuella variationen stor och resultaten därmed mer oklara. Slutligen fann Berger and Lewandowski (2013) att såväl universitetsstudenter med som studenter utan läs- och skrivsvårigheter skrev längre texter på tangentbord och att de alla rapporterade att de föredrog att skriva på tangentbord.

Alla de nämnda studierna har utförts i USA eller Storbritannien.

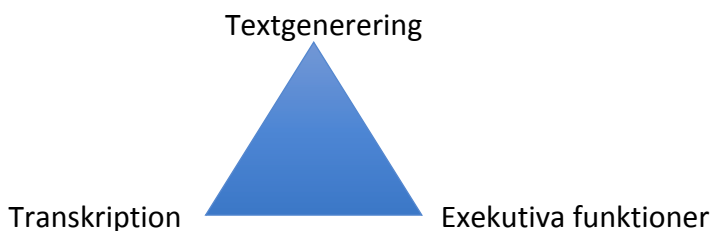
Utöver de två examensarbeten (Egevad 2009; Lindström 2009) från logopedprogrammet i Lund som den här artikeln tar sin utgångspunkt i samt utvecklar och fördjupar har vi inte hittat några svenska undersökningar som systematiskt jämför skrivande för hand med skrivande på tangentbord. Med utgångspunkt i att såväl datortillgång i hem och skola som metoder för skrivundervisning varierar över länder och kulturer kan studier av skribenter som genomförs i ett land inte nödvändigtvis generaliseras till skribenter i andra länder. Vidare antyder resultaten i de studier vi just har hänvisat till att olika elever har olika stor nytta av olika redskap. Faktorer som ålder, skolerfarenhet, olika typer av färdigheter, datortillgång, tangentbordsvana och skrivuppgift kan påverka resultaten av jämförelser mellan olika skrivredskap. Vi har redan nämnt att Connelly m.fl. föreslår att barn behöver uppnå en viss ålder för att kunna automatisera tangentbordsfärdigheter men det resultatet skulle lika gärna kunna förklaras med skolerfarenhet och årskurs eller personlig datorvana. Wolfe, Bolton, Feltovich & Niday (1996) undersökte till exempel relationen mellan gymnasieelevers hand- och datorskrivna uppsatser och deras datorvana. Studenter med hög eller måttlig datorvana skrev lika bra uppsatser på dator som för hand. Elever med låg datorvana däremot skrev sämre uppsatser på dator än för hand. Datorvana går emellertid att träna upp. Rogers & Case-Smith (2002) lät en grupp amerikanska sjätteklassare träna sina tangentbordsfärdigheter under 12 veckor. Föga förvånande skrev eleverna, när träningsperioden var slut, betydligt snabbare med tangentbord än för hand. Mer intressant var att träningen också hade effekt på deras handskrivande. Ju snabbare eleverna skrev på dator, desto snabbare skrev de för hand. När det gäller skrivuppgifter verkar många olika uppgifter ha använts men två tydligt urskiljningsbara typer av uppgifter är kopieringsuppgifter med syfte att undersöka *transkriptionshastighet* (jfr Connelly m.fl. 2007), alltså enbart överföringen av ord till papper eller skärm, och uppgifter som omfattar *hela textproduktionsprocessen*, inklusive planering och redigering.

The simple view of writing

Som vi nämnde i inledningen tar vi vår teoretiska utgångspunkt i kognitiva teorier om verbal textproduktion och skrivutveckling. Sådana teorier försöker beskriva hur textproduktionens delprocesser fungerar

och samspelar. Genom åren har olika textproduktionsmodeller beskrivit skrivprocessen på lite olika sätt men de flesta inkluderar på något sätt idégenerering och övergripande planering, formulering, transkription, läsning och utvärdering samt redigering. Se Alamargot & Chanquoy (2001) för en översikt över olika modeller. Gemensamt för dem alla är att arbetsminnet är en viktig komponent. Redan i sin banbrytande studie av skrivprocessen hos nybörjarstudenter på universitetet visade Flower & Hayes (1981) hur arbetsminnet är en ändlig resurs där skrivandets delprocesser måste dela på – eller möjligen tävla om – tillgängliga kognitiva resurser. Att styra detta samspel har visat sig vara en komplex process och en av skribentens viktigaste uppgifter blir därmed *självreglering* – att under skrivandets gång allokera resurser till olika delprocesser på ett effektivt sätt.

För att beskriva arbetsminnets roll i barns skrivutveckling utvecklade Berninger med kollegor (Berninger & Swanson 1994; Berninger m.fl. 2002) *The simple view of writing*. I den illustrerar de skrivprocessen som en triangel vars yta illustrerar arbetsminnet och det flöde av kognitiva processer som arbetsminnet behöver hantera. Se figur 1. Triangelns bas illustrerar de färdigheter som lägger grunden för barns skrivutveckling. Dess nedre vänstra hörn utgörs av *transkription*, såsom att forma bokstäver, utveckla tangentbordsfärdigheter och stava. I dess nedre högra hörn finner vi skrivandets *exekutiva funktioner*, såsom uppmärksamhetskontroll, planering, monitorering, utvärdering och självreglering. Båda de här två är nödvändiga för *textgenerering* vilken är placerad i triangelns övre hörn. Textgenerering innefattar bland annat innehållsplanering, lexikala val och syntaktisk formulering. För att utveckla skrivandet och kunna ägna sig åt textgenerering behöver barn enligt denna modell automatisera sina transkriptionsfärdigheter, så att dessa inte upptar arbetsminne ”i onödan” och därmed hindrar andra processer från att få tillgång till de kognitiva resurserna. De behöver också utveckla de exekutiva funktionerna.



Figur 1: *The simple view of writing*

Material och materialinsamling

Vår studie är som tidigare nämnts en jämförande experimentell undersökning av skolelevs skrivande för hand respektive på tangentbord. Eleverna rekryterades på skolor i södra Sverige. I de tillfrågade klasserna fick alla som ville och vars föräldrar hade godkänt deras deltagande vara med i studien. Elever och föräldrar informerades om syftet med studien, att deltagandet var frivilligt, att eleverna när som helst kunde avbryta sitt deltagande eller dra tillbaka sitt redan genomförda deltagande. De informerades också om hur vi förvarar materialet och hur vi tänkte använda det.

I den här artikeln rapporterar vi enbart resultat från elever utan kända språk-, läs- och skrivsvårigheter. Totalt innebär det 29 fjärdeklassare och 20 sjundeklassare. Av fjärdeklassarna var 17 flickor och 12 pojkar. Sjundeklassarna fördelade sig på 13 flickor och 7 pojkar. Både elever med svenska som förstaspråk och svenska som andraspråk inkluderades, men alla deltagare hade gått i svensk skola från årskurs 1.

Materialet som samlades in bestod av ett arbetsminnestest (Gaulin & Campbell 1994, Pohjanen & Sandberg 1999), ett stavningstest, en kopieringsuppgift som utfördes såväl för hand som på dator samt två likartade textskrivningsuppgifter varav en skrevs för hand och en på dator. Varje elev utförde uppgifterna i ett enskilt rum tillsammans med någon av författarna till den här artikeln. Stavningstestet (DLS) var ett traditionellt dikteringstest där testledaren läser ett ord i taget som eleverna sedan skriver ned.

Arbetsminnestestet (Competing Language Processing Task: CLPT) är utformat för att fånga verbalt arbetsminne och prövar samtidig lagring och bearbetning av verbal information. Det går till så att en testledare läser upp ett antal meningar och för varje mening svarar testpersonen med ett ja eller nej om meningen är semantiskt acceptabel. Dessutom ska han eller hon minnas det sista ordet i varje mening. Totalt omfattar testet 42 meningar. De läses upp i block om en till sex meningar och när alla meningar i blocket lästs upp ska testpersonen repetera det sista ordet i varje mening.

Kopieringsuppgiften hade till syfte att kontrollera hur eleverna skrev när de inte själva behövde planera någon text, alltså deras *trans-*

kriptionsfärdigheter. Den utfördes både för hand och på dator på så sätt att eleverna först fick se den bekanta frasen ”nu är det slut för idag”, ur sången med samma namn som ofta sjungs på svenska förskolor, skriven på ett papper. De ombads sedan skriva den så många gånger de kunde under två minuter. När eleverna utförde uppgiften för hand hade de hela tiden pappret med den skrivna meningen framför sig för att vid behov kunna titta på den igen. När de utförde uppgiften på dator visades meningen istället högst upp på skärmen medan de skrev. Tanken med att ha en mening som de flesta eleverna redan känner till är att minimera läsbehovet för att komma så nära en ren motorisk uppgift som möjligt.

Textskrivningsuppgifterna utgjordes av två bildeliciterade narrativer, båda från Mayers bilderböcker om en pojke, hans hund och deras övriga djurkamrater, framför allt grodor: *Frog where are you* (Mayer 1969) och *One frog too many* (Mayer & Mayer 1975). Bilderböckerna har aldrig haft några texter och används därför ofta i språkforsknings-sammanhang för att undersöka narrativ utveckling, skrivutveckling mm. De kan upplevas som lite barnsliga av äldre elever och därför informerade vi dem om att uppgifterna använts mycket i tidigare forskning och att skribenter i alla åldrar skrivit ”grodberättelser” som de lite slarvigt kallas i de sammanhang de använts. För att vi inte skulle uppta alltför mycket av elevernas skoltid förkortades båda bildserierna till sex bilder som ändå skapade sammanhängande historier.

Med hjälp av fyra barn som var jämnåriga med våra deltagare utförde vi sedan en pilotstudie som antydde att bildserierna var relativt likvärdiga som eliciteringsinstrument och genererade sammanhängande berättelser. Några av pilotdeltagarna skrev emellertid väldigt korta texter vilket vi drog lärdom av inför huvudstudien. Den slutgiltiga uppgiftsformuleringen blev därför att med hjälp av bilderna, så utförligt och bra som möjligt, skriva en berättelse som skulle kunna förstås även utan bilderna. Vidare fick eleverna veta att de skulle skriva i minst tio och max 20 minuter. För att minimera eventuella skillnader mellan uppgifterna lät vi hälften av eleverna skriva den ena berättelsen för hand och den andra på dator medan den andra hälften fick göra tvärtom. Vi ville också minimera eventuella ordningseffekter och därför växlade vi ordning mellan såväl skrivredskap som textuppgifter.

Både hand- och datorskrivandet spelades in med loggningsverk-

tyg som registrerar allt skrivande, samt pauser och redigeringar för att elevernas skrivprocess skulle kunna detaljstuderas. Handskrivandet spelades in med hjälp av en skrivplatta av märket Intuos 3 från Wacom, med hjälp av programvaran Eye and Pen (Alamargot, Chesnet, Dansac & Ros 2006) och datorskrivandet spelades in med programvaran ScriptLog (Strömqvist & Karlsson, 2002) version 1.8.35. För att göra handskrivningssituationen så naturlig som möjligt placerades ett papper ovanpå skrivplattan för eleverna att skriva på. Vårt att känna till är även att ScriptLogs editor saknar stavningskontroll. På så sätt blev datorskrivandet något mindre naturligt för de elever som var vana vid att använda stavningshjälp men å andra sidan mer lik handskrivningssituationen.

Analys

Arbetsminnes- och stavningstesten analyserade vi enligt testmanualerna och här redovisar vi endast elevernas totalresultat. För transkriptionsfärdigheterna (kopieringsuppgiften) räknade vi det totala antalet ord eleverna lyckades kopiera på två minuter och vi redovisar här *kopieringshastighet* i ord per minut.

Även för textskrivningsuppgiften analyserade vi hastighet och den kallar vi *skrivhastighet*. Skillnaden mellan kopieringshastighet och skrivhastighet är att medan kopieringshastighet huvudsakligen är ett mått på transkriptionsskicklighet är skrivhastighet snarare ett slags produktivitetsmått som utöver själva transkriptionen inkluderar textproduktionens övriga delprocesser såsom planering, läsning, utvärdering och redigering.

För de färdiga texterna har vi valt att redovisa textlängd, mätt i antal ord samt en bedömning av texternas "kvalitet". Bedömningsmallen utvecklade vi med inspiration från den bedömningsmall för de nationella proven i svenska som gällde under Lpo94. Den innehöll fem delområden: kommunikativ kvalitet, innehåll, struktur, språk, och skrivregler. De fem områdena bedömdes var för sig på en femgradig skala av två bedömare. Interbedömarreliabiliteten beräknades sedan med hjälp av Intraclass Correlation Coefficient (ICC) och uppnådde för de handskrivna texterna $r=0,801$ och för de datorskrivna $r=0,840$. På en skala mellan 0 och 1 får det anses acceptabelt. I de fall bedömnarna inte var överens diskuterade de sig samman till ett gemensamt

värde. En korrelationsanalys (Pearsons korrelationsanalys) visade att det genomgående fanns starka samband mellan de olika delskalorna. Därför skapade vi en helhetsbedömning för respektive text genom att beräkna medelvärdet för de fem delskalorna och det är enbart det värdet vi rapporterar i den här artikeln.

Vi utförde också jämförande analyser av åldersgrupperna och skrivredskapen. Detta gjorde vi med hjälp av de statistiska testen Analysis of Variance (ANOVA) och T-test. För att ta reda på om det finns några samband mellan å ena sidan elevernas stavningsförmåga, arbetsminne och transkriptionshastighet och å andra sidan längden på respektive bedömningen av deras texter gjorde vi korrelationsanalyser med hjälp av det statistiska testet Pearsons korrelationsanalys. I alla fall där vi redovisar en skillnad eller ett samband har vi funnit en signifikant (statistiskt säkerställbar) effekt på 0.05-nivån.

Snabbare och/eller bättre med penna eller med dator?

Låt oss inleda resultatredovisningen med att studera elevernas skrivande. Tabellerna 1 och 2 visar resultaten för transkriptionsskicklighet (kopieringshastighet), produktivitet och textbedömning i hand- och datorskrift. Tittar vi på fjärdeklassarna i tabell 1 kan vi konstatera att värdena i kolumnen för handskrift och värdena i kolumnen för datorskrift ser relativt lika ut. De kopierar lika snabbt i båda villkoren vilket innebär att deras transkriptionsskicklighet är lika stor på tangentbordet som med pennan. Vidare producerar de ungefär lika många ord med båda redskapen och får likartade bedömningar på sina texter i de två villkoren. Sammantaget uppvisar fjärdeklassarnas resultat inga statistiskt säkerställbara skillnader mellan att skriva för hand och att skriva på dator.

Tabell 1: Transkriptionsskicklighet, produktivitet och textbedömning i hand- och datorskrift, årskurs 4

	Handskrift		Datorskrift	
	Medel	Std.av.	Medel	Std.av.
Kopieringshastighet (ord/min)	24,10	4,99	22,45	6,92
Skrivhastighet (ord/min)	11,13	2,63	10,06	3,61
Textlängd (ord)	127,9	41,4	129,8	44,5

Holistisk bed. (1-5)	3,03	1,02	2,79	1,01
----------------------	------	------	------	------

Sjundeklassarnas resultat i tabell 2 visar annorlunda bild¹. Inte oväntat både kopierar och skriver de generellt snabbare än fjärdeklassarna². Mer intressant är kanske att de både kopierar och producerar text betydligt snabbare på dator än för hand³. De producerar också längre texter på datorn än i handskrift⁴. Däremot skiljer sig inte bedömningarna av deras texter åt när de får skriva för hand respektive på dator. Med tanke på att de producerar text av samma kvalitet snabbare på dator kan ändå vi summera att sjundeklassarna i vår studie skriver effektivare på dator än för hand.

Tabell 2: Transkriptionsskicklighet, produktivitet och textbedömning i hand- och datorskrift, årskurs 7

	Handskrift		Datorskrift	
	Medel	Std.av.	Medel	Std.av.
Kopieringshast.*	32,58	4,98	50,51	15,04
Skrivhastighet*	15,72	2,26	18,98	5,64
Textlängd*	186,20	50,04	239,20	69,81
Holistisk bed.	3,20	0,83	3,20	0,89

Värt att notera är också att skrivhastigheten är betydligt lägre än kopieringshastigheten för båda grupperna och med båda skrivredskapen. Detta resultat visar just skillnaden mellan en enkel transkriptionsprocess och en skrivprocess som också innefattar planering, läsning och utvärdering av texten och eventuella redigeringar.

Så här långt har vi alltså sett att det inte verkar vara någon större skillnad mellan fjärdeklassares skrivande för hand och med dator, men att sjundeklassarna är effektivare skribenter på dator. En viktig fråga i sammanhanget är om det finns något samband mellan hur eleverna skriver med de olika skrivverktygen. Ur ett didaktiskt perspektiv är det intressant att veta om det är samma elever som skriver snabbt och bra för hand och på dator eller om vissa elever är bättre

1 * visar statistiskt signifikanta resultat

2 Kopieringshastighet: $F(1,48)=85,07$, $p<0,001$, Skrivhastighet: $F(1,47)=58,21$, $p<0,001$

3 Kopieringshastighet: $t(19)=5,61$, $p<0,001$, Skrivhastighet: $t(19)=2,865$, $p<0,001$

4 Textlängd: $t(19)=4,49$, $p<0,001$

på det ena och andra på det andra. Tabell 3 visar vilka variabler som uppvisar korrelationer mellan handskrift och datorskrift.

Tabell 3: Korrelationer mellan handskrift och datorskrivande, båda årskurserna

	Fjärdeklassare	Sjundeklassare
Kopieringshastighet	0,43	ns
Skrivhastighet	0,52	ns
Textlängd	0,63	0,68
Textbedömning	0,83	0,79

Fjärdeklassarna uppvisar statistiskt säkerställda korrelationer mellan hand- och datorskrift för alla de fyra skrivvariablerna. I stor utsträckning gäller att den som skriver fort, långt eller bra med det ena redskapet även gör det med det andra. Intressant att notera kan dock vara att detta gäller i högre utsträckning för hur bra de skriver än hur fort då korrelationen för textbedömning är 0,83 och för skrivhastighet 0,52. Även sjundeklassarna uppvisar korrelationer mellan hand- och datorskrift när det gäller textlängd och textbedömning. De skriver alltså ungefär lika långt och lika bra oavsett redskap. Däremot fann vi för den gruppen ingen relation mellan de två sätten att skriva när det gällde hastighetsmåten. Visserligen är de genomgående snabbare på dator än för hand men storleken på den skillnaden varierade mellan individerna.

Textskrivandets relation till arbetsminne och stavnings- respektive transkriptionsfärdigheter

Först redovisar vi elevernas faktiska resultat i arbetsminnes- och stavningstesten. Tabell 4 visar medelvärden och standardavvikelser för båda grupperna i de respektive testen. För arbetsminneskapaciteten ligger resultaten relativt nära varandra men den lilla skillnaden mellan grupperna är faktiskt statistiskt säkerställd. Sjundeklassarna har utvecklat en något bättre arbetsminneskapacitet än fjärdeklassarna. Detta är förväntat och båda gruppernas resultat ligger inom det spann som enligt utprövning av testen kan förväntas för de respektive åldersgrupperna. Det senare gäller även för stavningsförmågan. Denna kan emellertid inte jämföras mellan grupperna då fjärdeklassarna har

testats med den version av testet som är utformad för mellanstadiet och sjundeklassarna med den som är utformad för högstadiet.

Tabell 4: Arbetsminne och stavningsförmåga, båda årskurserna

	CLPT*		DLS 4-6		DLS 7-9	
	Medel	Std.av.	Medel	Std.av.	Medel	Std.av.
Fjärdeklassare	27,52	2,60	28,60	4,18	---	---
Sjundeklassare	28,60	4,18	---	---	28,90	3,95

Mer intressant än elevernas exakta resultat i testen är emellertid de uppmätta förmågornas – liksom transkriptionsskicklighetens – betydelse för den färdiga texten samt huruvida och i så fall i vilken utsträckning detta skiljer sig mellan hand- och datorskrivande. Varken stavningsfärdigheter, arbetsminneskapacitet eller kopieringshastighet uppvisade något samband med *textlängd* för någon av årskurserna. Dock framträder en något mer komplicerad bild när det gäller *textbedömningarna*. I tabell 5 visar vi för båda grupperna, i både hand- och datorskrift, sambanden mellan å ena sidan textbedömning, å andra sidan de tre förmågorna.

Tabell 5. Samband mellan textbedömning och elevernas arbetsminne, stavningsfärdighet och transkriptionsskicklighet.

	Fjärdeklassare		Sjundeklassare	
	Handskrift	Datorskrift	Handskrift	Datorskrift
Arbetsminne	0,44	0,46	ns	ns
Stavningsfärdighet	0,42	0,42	ns	ns
Transkriptionsskickl.	ns	ns	0,45	ns

Resultaten antyder att såväl arbetsminneskapacitet som stavningsfärdigheter har en viss betydelse för fjärdeklassarnas textproduktion. De vars texter har fått goda bedömningar är också de som klarat arbetsminnes- och/eller stavningstesten väl. Återigen är alltså resultaten för skrivande med de två olika redskapen överensstämmande. Sjundeklassarna däremot uppvisar inga sådana samband i något av villkoren.

Slutligen verkar transkriptionshastigheten mer eller mindre ha spelat ut sin roll i de här åldrarna – även om sjundeklassarna uppvisar en något förvånande korrelation mellan transkriptionsskicklighet och textbedömning i handskrift. Det är oklart om det resultatet är korrekt eller en artefakt av något i materialet men en närmare undersökning av det skulle med största sannolikhet kräva ett större material.

Diskussion

Sammanfattningsvis antyder resultaten av den här studien att fjärdeklassare skriver ungefär lika snabbt och lika bra på dator som med penna och att sjundeklassare producerar likvärdiga texter i båda villkoren men att de gör det effektivare på dator. Fjärdeklassarnas resultat stämde alltså relativt väl – men inte fullständigt – överens med Connelly m.fl. (2008) vars 10–11-åringar hade börjat skriva snabbare på dator än för hand. Att transkriptionsskickligheten är lika hög i hand- och datorskrift innebär att den inte tar upp mer kognitiva resurser i något av fallen. Därmed varken hämmar eller hindrar val av skrivverktyg elevernas utveckling av skrivprocessens övriga delprocesser (Jämför tidigare diskussion om the simple view of writing).

När det gäller sjundeklassarna kan vi konstatera att datorns övertag inte var enbart statistiskt. Alla elever utom en skrev snabbare på dator än för hand och producerade lika bra texter i båda villkoren. På en fråga om datortillgång visade det sig att alla sjundeklassarna utom just den här personen hade tillgång till dator i hemmet. Det resultatet visar att pennan inte är magisk utan att svenska skolelever med datorvana skriver minst lika bra med dator som med penna. Att den enda sjundeklassaren som inte hade dator hemma uppvisade avvikande resultat visar också hur viktigt det är att skolan uppfyller sitt kompensande uppdrag och bidrar till att alla elever får utveckla en bred repertoar av kompetenser när det gäller skrivredskap och inte enbart reproducerar elevernas hemsituation.

Vidare antyder resultaten ett starkt samband mellan elevernas prestationer i handskrift och i datorskrift. De som skrev långt och/eller bra i det ena villkoret gjorde det även i det andra. Här skulle en mer detaljerad studie av elevernas språkanvändning vara av intresse för att se i vilken utsträckning deras texter uppvisar liknande språkliga profiler när de skriver med olika skrivredskap. Fjärdeklassarna uppvisade

även starka samband mellan handskrift och datorskrift när det gällde kopierings- och skrivhastighet. Det skriver alltså i princip likadant i båda villkoren. Här skilde emellertid sjundeklassarna ut sig. En trolig förklaring till det är att de har automatiserat sin transkription så mycket att den inte längre påverkar skrivandets övriga processer i någon större utsträckning. Det verkar rimligt att anta att de också har en högre medvetenhet om skrivandets delprocesser och därför klarar av att utnyttja de frigjorda resurserna på ett effektivare sätt. Detta antagande stöds också av de stora skillnader de uppvisar mellan skrivhastighet och kopieringshastighet. Fjärdeklassarna uppvisar visserligen också en skillnad men den är inte alls lika stor. Det skulle kunna antyda att transkription fortfarande utgör en viktig och dominerande del av deras skrivande. En annan möjlighet är att sjundeklassarna har utvecklat olika strategier för skrivande på dator och för hand. För att undersöka det behöver vi analysera den processdata vi har samlat in.

Även resultaten att stavningsfärdigheter och arbetsminne, men inte transkriptionsskicklighet, korrelerade med bedömningarna av fjärdeklassarnas texter i både hand- och datorskrift pekar åt samma håll som övriga resultat: Eleverna skriver på samma sätt i båda villkoren och behöver ungefär samma färdigheter och förmågor. Man hade kunnat tänka sig att stavningen skulle påverka handskrivandet mer än datorskrivandet på grund av handskrivandets begränsade redigeringsmöjligheter, men så verkar alltså inte vara fallet. En slutsats man lite försiktigt skulle kunna dra av detta resultat är att fjärdeklassarna ännu inte har hunnit lära sig utnyttja datorns och tangentbordets alla möjligheter utan skriver på dator på samma sätt som för hand: Linjärt och med få redigeringar. Sjundeklassarna, som har automatiserat sin transkription så mycket i båda villkoren att varken arbetsminneskapacitet eller stavningsförmåga får någon effekt på deras skrivande skulle kunna ha gjort det, men utan att analysera inspelningarna av processen har vi inga belägg för det. Snarare antyder resultatet att de producerar längre texter på datorn med samma kvalitet som de handskrivna att de inte utnyttjar datorns redigeringsfunktioner.

Den här studien gör inga anspråk på att vara didaktisk i betydelsen att den direkt studerar undervisnings- eller lärandeprocesser. Däremot menar vi att den har didaktisk relevans, framför allt för vad- men kanske även i viss utsträckning för hur-frågorna. Grabowski (2008)

undersökte ungdomars datorskrivande och konstaterade att det inte räcker att undervisa elever i fingersättning på tangentbordet för att de ska bli effektiva datorskribenter. Hans slutsats var att vi behöver stödja dem i att upptäcka ordbehandlarens alla möjligheter och explicit undervisa i textredigering och planering. Då detta inte i första hand är en fråga om teknik – även om datorn erbjuder mycket effektivare möjligheter för redigering – utan snarare en fråga om skrivstrategier bör det utan tvekan falla inom svenskämnets ram. På grund av skrivredskapens olika förutsättningar och elevers varierande erfarenheter av dem bör skrivundervisningen bidra till att eleverna utvecklar både kompetenser att använda dem och kanske framför allt att anpassa sin repertoar av skrivstrategier efter de ramar som sätts av redskapen.

Referenser

- Alarmargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*, Dordrecht: Kluwer.
- Alamargot, Denis, Chesnet, David, Dansac, C. & Ros, C. (2006). Eye and Pen: a new device to study reading during writing. *Behaviour research methods, instruments and computers*, 38 (2), 287–299.
- Berger, C. L., & Lewandowski, L. (2013). The effect of a word processor as an accommodation for students with learning disabilities. *Journal of Writing Research*, 4(3), 299–318.
- Berninger, V. W., & Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In J. S. Carlson (Series Ed.) & E. C. Butterfield (Vol. Ed.), *Advances in cognition and educational practice, Vol.2: Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing* (s. 57–81). Greenwich, CN: JAI Press.
- Berninger, V., Abbott, R., Augsburger, A., & Garcia, N. (2009). Comparison of pen and keyboard transcription modes in children with and without learning disabilities affecting transcription. *Learning Disability Quarterly*, 32, 123–141.
- Berninger, V., Vaughan, K., Abbott, R., Begay, K., Byrd, K., Curtin, G., Minnich, J., & Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of educational psychology*, 94, 291–304.

- Christensen, C. A. (2004). Relationship between orthographic motor integration and computer use for the production of creative and well structured written text. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 551–565.
- Connelly, V., Gee, D., & Walsh, E. (2007). A comparison of keyboarded and written compositions and the relationship with transcription speed. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 479–492.
- Egevad, C. (2009) *Motorisk skrivförmåga och textkvalitet. En jämförande studie av hand- och datorskrivna berättelser i skolår 7*. Examensarbete från logopedprogrammet. Lund: Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi Institutionen för kliniska vetenskaper, Lunds universitet.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365–387.
- Gaulin C.A., & Campbell T.E., (1994). Procedure for assessing verbal working memory in normal school-age children: Some preliminary data. *Perceptual and Motor Skills*. 79, 55–64.
- Grabowski, J., (2008). The internal structure of university student's keyboard skills. *Journal of Writing Research*. 1 (1), 27–52.
- Hollenbeck, K., Tindal, G., Stieber, S., & Harris, M. (1999). *Hand-written versus word processed statewide compositions: Do judges rate them differently*. Eugene, OR: University of Oregon. Individuals with Disabilities Education Act of 1991, 20 U.S.C. 1400 *et seq.* (1991).
- Järpsten, B. & Taube, K. (1997). *DLS*. Stockholm: Assessio.
- Lindström, C. (2009) *Kognitiva processer i barns skrivande. En jämförande studie av hand- och datorskrivna berättelser*. Examensarbete från logopedprogrammet. Lund: Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi Institutionen för kliniska vetenskaper, Lunds universitet.
- Mangen, A., Anda, L.G., Oxenburgh, G.H., & Brønnick, K. (2015). Handwriting versus keyboard writing: Effect on word recall. *Journal of Writing Research*, 7(2), 227–247.
- MacArthur, C. A., & Graham, S. (1987). Learning disabled students; composing under three methods of text production: Handwriting, word processing, and dictation. *Journal of Special Education*, 21(3), 22–42.
- Mayer, Mercer (1969). *Frog where are you?* New York: Dial books - Penguin books Inc.
- Mayer, Mercer & Mayer, M., (1975). *One frog too many*. New York: Dial books - Penguin books Inc.

- Morphy, P., & Graham, S. (2012). Word processing programs and weaker writers/readers: A meta-analysis of research findings. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25, 641–678.
- Lindström, C. (2009) *Kognitiva processer i barns skrivande. En jämförande studie av hand- och datorskrivna berättelser*. Examensarbete från logopedprogrammet. Lund: Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi Institutionen för kliniska vetenskaper, Lunds universitet.
- Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J.-C., Anton, J.-L., Roth, M., Nazarian, B., & Velay, J.-L. (2008). Learning through hand- or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20(5), 802–815.
- Longcamp, M., Tanskanen, T., & Hari, R. (2006). The imprint of action: Motor cortex involvement in visual perception of handwritten letters. *NeuroImage*, 33(2), 681–688.
- Pohjanen, A., & Sandberg, M., (1999). *Arbetsminne hos svenska fem- sju- och nioåriga barn med normal språkutveckling*. Magisterarbete i logopedi. Institutionen för logopedi och foniatri, Lunds universitet.
- Strömqvist, S. & Karlsson, H. (2002). *ScriptLog – user’s manual*. Department of linguistics, University of Lund & Centre for reading research, University College of Stavanger.
- Trageton, A. (2005). Att skriva sig till läsning. *IKT i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Författarpresentation

Åsa Wengelin är docent och universitetslektor vid institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet och forskar huvudsakligen om skrivande hos barn och vuxna med och utan läs- och skrivsvårigheter. Wengelin leder för närvarande forskningsprojektet *Att skriva är silver och tala guld – eller?* (finansierat av Marcus & Amalia Wallenbergs minnesfond) som studerar möjligheterna att stödja skrivande och skrivutveckling hos barn med läs- och skrivsvårigheter genom att låta dem använda taligenkänning för att producera text, och därmed effekterna på texten av att producera skriftspråk i den talade modaliteten. Cecilia Egevad och Cecilia Wistrand är yrkesverksamma logopedier i södra Sverige.

Svensklärare på sociala medier.

En ämnesdidaktisk analys av tre svensklärargrupper på Facebook

*Ann-Christin Randahl, Christina Olin-Scheller,
Jorryt van Bommel och Yvonne Liljekvist*

Fortbildning för lärare har sedan länge initierats och organiserats ”uppifrån” av regering, myndigheter och företrädare för kommuner och skolområden. De senaste årens snabba utveckling av forum på sociala medier, där både större och mindre grupper av människor samlas, har dock skapat mer informella lärandemiljöer för lärare – initierade, utformade och helt drivna av lärarna själva (Bissessar, 2014; Liljekvist, van Bommel & Olin-Scheller, 2017; Manca & Ranieri, 2014). I denna artikel intresserar vi oss för tre sådana grupper, där svensklärare använder Facebook som plattform för sina kollegiala diskussioner.¹ Aktiviteten i dessa grupper kan beskrivas i termer av textkulturer som i sin tur formar olika praktiker.

Vårt fokus på just Facebook som studieobjekt för lärarnas professionella samtal har att göra med den stora möjligheten till interaktion och dialog som erbjuds inom ramen för denna plattform. De dialogiska funktionerna, alltså möjligheterna att utveckla gemensamma diskussioner, är här betydligt större än på andra sociala medier som bloggar, Twitter, Instagram och LinkedIn (van Dijck, 2013). Ytterligare ett skäl att sätta fokus på Facebook är den stora utbredningen av platt-

¹ Studien är en del av det VR-finansierade projektet ”Fortbildning på Facebook” (Dnr 2015:01979).

formen, där Medierådets kartläggning visar att 50 % av invånarna i Sverige aktivt använder Facebook varje dag (Findahl & Davidsson, 2015). Det är därför inte särskilt anmärkningsvärt att särskilda grupper för frågor om undervisning och lärande har skapats på Facebook (se t.ex. van Bommel & Liljekvist, 2015; Liljekvist, van Bommel & Olin-Scheller, 2017), där lärare startar och deltar i diskussioner genom att själva publicera inlägg och läsa och kommentera andras.

Trots att det idag finns lärargrupper på Facebook med tiotusentals medlemmar är kunskapen begränsad om dessa praktiker och vilken roll de spelar för lärares professionsutveckling. Syftet med artikeln är därför att belysa svensklärares användande av Facebook som ett utvidgat kollegium (Körling, 2013). Mer specifikt undersöker vi hur omfattande aktiviteten på Facebook är i dessa grupper, hur interaktionen ser ut och vilken didaktisk kunskap som fokuseras i de frågor som ställs i inläggen. Resultaten relateras till det som ibland benämns *professional learning communities*, PLC, (se t.ex. Vescio, Ross, & Adams, 2008), alltså sammanhang där kunskap delas och utvecklas i samspel med andra med syfte att utveckla den egna praktiken.

Tidigare forskning och teoretiskt ramverk

Det fält som belyser frågor om lärares professionsutveckling är komplext (för en översikt se White, Jaworski, Agudelo-Valderrama & Gooya, 2013). I denna studie har vi valt att begränsa oss till den del av professionsutvecklingen som knyter an till *professional learning communities* (PLC).² En PLC utmärks av, menar Vescio m.fl. (2008), att lärare här utvecklar gemensam kunskap genom att dela värderingar och utveckla normer med fokus på elevernas lärande (jfr även Stoll m.fl., 2006). Dialogen i en PLC är en pågående process där lärarna diskuterar saker som läroplan, undervisning och elevernas utveckling. PLC bygger med andra ord på föreställningar om ett kollegialt lärande, där lärare hjälps åt att utveckla undervisningen och stödjer varandra i detta arbete (Borko, 2004; Leder, 2008; White m.fl., 2013; Sundqvist & Olin-Scheller, 2013). För att en PLC ska vara ett effektivt verktyg för lärares professionsutveckling framhålls den reflexiva dialogen om meningsfulla och verksamhetsnära frågor (Stoll m.fl., 2006). Från en svensk skolhorisont visar van Bommel (2014) samt Mossberg Schül-

2 PLC har ingen vedertagen översättning på svenska. I internationell forskning förekommer även begreppet TLC, teacher learning communities.

lerqvist och Olin-Scheller (2011) att lärare behöver betydande pedagogiskt kunskapsinnehåll (jfr Shulman, 1987) för att kunna diskutera lektionsplanering och användning av olika typer av undervisningsmaterial på ett fördjupat vis. I annat fall tenderar lärares diskussioner om arbetsrelaterade frågor att hålla sig på en relativt ytlig nivå (jfr Borko, 2004). Lärares engagemang och vilja att delta i sammanhang som bygger på kollegialt lärande tas ibland för givna (Talbert, 2010). Det kan, menar Talbert, leda till att förväntade resultat i fråga om utveckling av verksamheten inte infrias. Här tycks det viktigt att lärarna ser ett verkligt behov av samarbete: "a goal of better teaching practices would be considered unachievable without collaboration" (Stoll m.fl., 2006:227). Liksom White m.fl. (2013) konstaterar är det lärarna som har den största kunskapen om vad som händer i klassrummet. Både forskare och lärarutbildare har mycket att lära av lärargruppen i relation till vilka faktorer som är betydelsefulla i deras skolvardag.

Professional learning communities knyter an till Lave och Wengers (1991) välkända begrepp *communities of practice* (CoP) eller praxisgemenskaper (se vidare Wenger, 2006). Praxisgemenskaper har deltagarnas eget lärande i fokus och Wenger (2006:1) definierar en praxisgemenskap som "a group of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly". I en praxisgemenskap delar deltagarna ett gemensamt intresse, de utför handlingar som tillåter dem att lära sig saker från varandra och de utvecklar färdigheter som de praktiskt använder sig av. Den mening som skapas och det lärande som äger rum inom en praxisgemenskap är därför både en kollektiv och en social aktivitet (se också Olin-Scheller, 2011). Tack vare digital teknik är många praxisgemenskaper idag spridda över stora områden och innehållet kan snabbt distribueras (Wenger, Dermott & Snyder, 2002). En praxisgemenskap förändras över tid allt eftersom nya medlemmar kommer till och gamla lämnar. Medlemmar kan också förändra sitt deltagande genom att de blir mer – eller mindre – aktiva och/eller ändra sin status i gruppen. Kvaliteten på en praxisgemenskap, menar Wenger (2006), beror på dess förmåga att förmedla tyst kunskap, vara självstyrande, låta kritiska perspektiv utvecklas och att låta medlemmar som vill utveckla sin professionalitet äga gruppen. Praxisgemenskaper är därför oftast inte sammanhang som låter sig institutionaliseras av en organisation.

Sociala nätverk, som olika Facebook-grupper, kan betraktas som en ny form av praxisgemenskaper (Goodyear, Casey & Kirk, 2014; Gunawardena m.fl., 2009). På svenska Facebook finns stora grupper som samlas kring allmänna teman i utbildningen, som exempelvis "The big five" och "Ipad i skolan". Här finns också grupper med över 30 000 medlemmar som specifikt riktar sig till lärare i olika ämnen eller på olika stadier. För lärare i svenska finns exempelvis gruppen "Svensklärarna", "Att skriva sig till läsning" och "Svenska som andraspråk". Grupper kan också organiseras kring smala teman och har då oftast färre medlemmar, som exempelvis gruppen "Läsa med äldre elever" med 2 500 medlemmar.

Material och metod

De empiriska data som ligger till grund för artikeln bygger på ett stratifierat urval av Facebook-inlägg i tre olika grupper under år 2015. De tre grupperna vänder sig till lärare i svenska. Valet av grupper baserar sig på att de är relativt stora. Grupp 1 har knappt 10 000 medlemmar, grupp 2 drygt 7 000 medlemmar och grupp 3 knappt 4 500 medlemmar vid tiden för materialinsamlingen. Grupp 1 och 2 är offentliga grupper, vilket innebär att de inte kräver medlemskap för att ta del av inläggen. Grupp 3 är en sluten grupp.³

I denna studie gör vi dels statistiska analyser av aktiviteten i grupperna, dels innehållsanalyser av inläggen. I den statistiska analysen har vi sökt mönster för när medlemmar är aktiva i de tre grupperna, hur långa statusinlägg och kommentarerna är samt hur många kommentarer ett statusinlägg kan förväntas få i respektive grupp. Analysen av när medlemmar är aktiva i grupperna har gjorts utifrån två olika tidsmått: dygn och vecka. Längden på statusinlägg och kommentarer har beräknats med statistiska mått (medelvärde och typvärde) samt med identifiering av minsta och största värde. Beräkningar av antal kommentarer per statusinlägg har gjorts med medelvärde. I innehållsanalysen har vi använt oss av två analytiska ramverk: systemisk funktionell grammatik, där vi fokuserat den interpersonella metafunktion-

3 När det gäller den typ av forskningsobjekt som behandlas i studien, betraktas våra grupper som större grupper. Det bygger på en föreställning om att gruppstorlek påverkar sannolikheten att gruppens medlemmar betraktar kommentarsflödet i gruppen som publikt och inte personligt, jfr. översiktsartikel av Knobel, 2009 (Doi: 10.1080/1463631032000092028) och artikel av Roberts, 2015 (Doi: 10.1080/14780887.2015.1008909). Även om Grupp 3 är sluten, betraktas den alltså utifrån ett forskningsetiskt perspektiv som en publik grupp med hänvisning till det stora medlemsantalet. Vi har dessutom valt att inte namnge någon av de tre grupperna eller att citera inlägg.

nen (Halliday & Matthiessen, 2013) och Shulmans kategorier kring ämnesdidaktisk kunskap (Shulman, 1987).

Den interpersonella metafunktionen handlar om hur språket används för att skapa relationer och möjliggöra interaktion mellan människor. I en studie av det kollegiala lärandet och Facebook som ett utvidgat kollegium, är det högst relevant att beskriva hur dialogen konstrueras och vilket utbyte som sker. Mer specifikt analyseras språkhandlingar i statusinläggen (se Holmberg & Karlsson, 2006).

Språkhandlingar kan vara av fyra slag: *påstående*, *fråga*, *erbjudande* och *uppmaning*. I varje statusinlägg analyseras vad skribenten vill få utrett, det vill säga vilken språkhandling som används. Det finns några få undantag i materialet där ett inlägg innehåller fler än *en* språkhandling. Ett sådant inlägg redovisas i (1). Här ställer skribenten både en fråga (Hur stöttar ni elever som inte följer förväntad läsutveckling?) och gör ett erbjudande (Läs gärna på vår blogg om en modell som vi använder på vår skola).⁴

(1) Inlägg med fler än en språkhandling

Hur stöttar ni elever som inte följer förväntad läsutveckling? Läs gärna på vår blogg om en modell som vi använder på vår skola.

Språkhandlingen, som uttrycks i ett inlägg, kan vara kongruent formulerad, vilket innebär att skribenten använder frågesatsens grammatik för att ställa en fråga, påståendets grammatik för att påstå något och uppmaningens grammatik för att uppmana någon.⁵

Men språkhandlingar kan också uttryckas på alternativa sätt. Till exempel kan vi använda påståendesatsen för att ställa en fråga – eller snarare för att få svar på något (Holmberg, 2011). I funktionell grammatik kallas dessa alternativa sätt att uttrycka språkhandlingar för modusmetaforer och är en typ av grammatiska metaforer. Ett inlägg där skribenten använder påståendet för att ställa en fråga redovisas i (2).

(2) Språkhandling uttryckt med alternativ grammatik

Hej! Jag ska arbeta med modernismen efter jul och skulle behöva tips på bra texter.

⁴ Av etiska skäl är samtliga exempel i artikeln bearbetade för att undvika identifiering.

⁵ Erbjudandet har inte någon speciell grammatisk form i svenskan.

Holmberg skriver att analysen av språkhandlingar som uttrycks med alternativ grammatik kan underlättas av tillgång till de faktiska responsdragen (a.a., s. 104). Eftersom vi i vårt material har tillgång till de kommentarer som respektive inlägg får, det vill säga de faktiska responsdragen, har vi i vår analys av språkhandlingar i statusinläggen i förekommande fall stämt av vår tolkning med de kommentarer som inlägget fått (jfr Holmberg, 2011).

Själva språkhandlingen kan bäddas in eller kontextualiseras i olika omfattning i statusinläggen. Skribenten kan till exempel ge en bakgrund som förklarar varför man ställer en viss fråga eller varför man som läsare bör acceptera och ta emot ett visst erbjudande. I (3) ges ett exempel på kontextualisering.

(3) Kontextualisering av fråga

Vi har just läst "Hedvig!" i vår klass. Eleverna älskade den. Nu är jag på jakt efter en ny bok som kan stimulera deras läslust. Har ni något förslag?

Dessa typer av inbäddningar eller kontextualiseringar har vi valt att inte kategorisera som separata språkhandlingar, med motivet att fokus i analysen är vad skribenten vill få utträttat. Det valet stämmer också väl med en fortsatt analys av responsdragen i kommentarerna. Inledande analys av kommentarerna visar att det är just ett specifikt utbyte som skribenten har sikte på i sitt inlägg och det är den språkhandlingen som responsen möter i kommentarerna. I exempel (3) får skribenten 15 förslag på titlar.

Bland de fyra språkhandlingarna fördjupas analysen av frågorna i statusinläggen. I denna fördjupade innehållsanalys undersöker vi med hjälp av Shulmans kategorier (1987) vilken slags kunskap som efterfrågas i statusinläggen. Shulman formulerar sju kategorier av kunnande som en skicklig lärare besitter: *content knowledge*, *general pedagogical knowledge*, *curriculum knowledge*, *pedagogical content knowledge*, *knowledge of learners*, *knowledge of educational contexts* och *knowledge of educational ends*. Av dessa kategorier är, menar Shulman, *pedagogical content knowledge* av störst intresse, "because it identifies the distinctive bodies of knowledge for teaching" (a.a., s. 8).

Inledningsvis kodades ett urval poster gemensamt av samtliga författare. Vid denna inledande kodning valde vi att föra samman

curriculum knowledge och *knowledge of learners* med *pedagogical content knowledge* då de tre kategorierna ofta är sammankopplade på olika sätt i inläggen. Denna utvidgade kategori kallar vi PCK+. Vårt analysförfarande har därför inneburit att vi i någon mening utvidgat Shulmans kategori pedagogical content knowledge.⁶ I nästa steg gjordes en individuell kodning. De poster där kategoriseringen gick isär diskuterades gemensamt vid ett nytt tillfälle. Slutligen gjordes en genomgång av respektive kategori för att uppnå konsistens i bedömningarna.

De fem kategorier som vi använder i vår analys har av oss fått följande svenska översättningar. Inom parentes ges en förkortning med hänvisning till de ursprungliga engelska begreppen.

1. Ämnesdidaktisk kunskap (PCK+)
2. Ämneskunskap (CK)
3. Pedagogisk och allmändidaktisk kunskap (PK)
4. Kunskap om skolkontexten på olika nivåer (KEC)
5. Kunskap om skolans mål och värdegrund (KEE)

En reflektion som vi gjort i samband med en preliminär analys av samtliga fyra språkhandlingar är att Shulmans ramverk fungerar väl för analysen av frågor, men är något svårare att applicera på övriga tre språkhandlingar. Vad denna skillnad beror på kan ha olika orsaker men är inte föremål för fortsatt diskussion i denna artikel.

Resultat

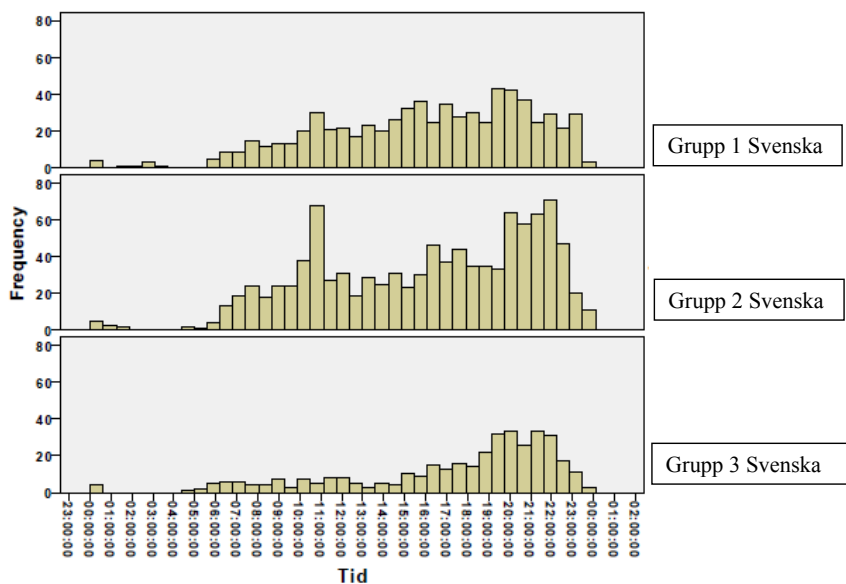
Inledningsvis ges en överblick över lärarnas aktivitet på sociala medier utifrån två olika tidsmätt: dygn och vecka. Lärarnas aktivitet beskrivs även utifrån hur långa statusinläggen och kommentarerna är och hur många kommentarer dessa inlägg får. Därefter redogörs för interaktionen mellan lärarna med utgångspunkt i språkhandlingar (Holmberg & Karlsson, 2006). Avslutningsvis redovisas innehåll och kunskapsfokus i statusinläggens frågor utifrån Shulmans (1987) analytiska ramverk.

Svensklärarna i de tre grupperna är framförallt aktiva på Facebook i slutet av dagen, och i början av veckan. Vi kan också konstatera att över hälften av inläggen och kommentarerna görs utanför ordinarie arbetstid – på vardagar före klockan 8 eller efter klockan 17 (se Figur 1). Vidare ser vi att 20 % av inläggen och kommentarerna sker under

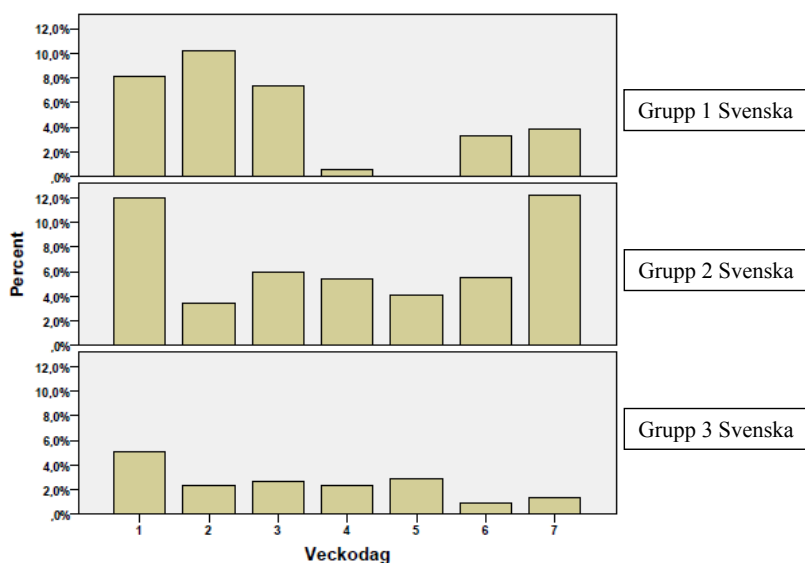
⁶ Plustecknet är vår markering för att synliggöra att denna kategori utvidgats.

helgerna (se Figur 2). Lärarna är även aktiva på lov. Drygt 8 % av den totala aktiviteten i de tre Facebook-grupperna sker under lovperioder.

Det finns vissa skillnader mellan grupperna. Till exempel är lärarna i grupp 2 aktiva på helger i högre utsträckning och lärarna i grupp 3 framförallt aktiva på kvällar utanför ordinarie arbetstid. Den totala aktiviteten under veckan är mer omfattande i de båda till antalet medlemmar större grupperna, grupp 1 och 2, än i den något mindre gruppen, grupp 3.



Figur 1: Översikt över när på dygnet som lärarna i de tre Facebook-grupperna gör inlägg och skriver kommentarer



Figur 2: Översikt över när under veckan som lärarna i de tre Facebook-grupperna gör inlägg och skriver kommentarer

När det gäller längden på statusinläggen skiljer den sig åt mellan de tre grupperna. I grupp 1 och 2 är medelvärdet 52 respektive 46 ord, medan motsvarande siffra för grupp 3 är 27 ord. Variationen i längd på statusinläggen är 1–847 ord i grupp 1, 1–736 ord i grupp 2 och 2–119 ord i grupp 3.⁷ Typvärdet för respektive grupp är 8 ord i grupp 1, 10 ord⁸ i grupp 2 och 6 ord i grupp 3. Längden på kommentarerna skiljer sig åt på liknande sätt mellan grupperna. I grupp 1 och 2 är medelvärdet 23 ord, medan motsvarande siffra för grupp 3 är 15 ord. Variationen i längd på kommentarerna är 1–281 ord i grupp 1, 1–320 ord i grupp 2 och 1–151 ord i grupp 3. Typvärdet för samtliga 3 grupper är 1 ord. Det beror på att en vanlig kommentar är uttryck för tacksamhet, t.ex. "Tack" och uppskattning, t.ex. "Intressant". Även antalet kommentarer per inlägg varierar mellan de tre grupperna. I grupp 1 och 2 får de flesta statusinläggen relativt många kommentarer⁹, i genomsnitt 7,5 respektive 8,6 kommentarer. I grupp 3 får statusinläggen relativt få kommentarer, i genomsnitt 2,9. Om, och i så fall hur, dessa

7 Vissa inlägg består enbart av länkar till andra Internetsidor. Dessa länkar registreras som inlägg bestående av 1 ord.

8 Här finns flera typvärden (18, 27 och 33 ord). Det lägsta redovisas i texten.

9 Lärarna kan också välja att kommentera sitt eget inlägg, t.ex. som svar i en fortsatt diskussion eller som tack för hjälp.

skillnader påverkar samtalens innehåll och delandet av didaktisk kunskap är frågor för våra kommande studier.

Hur interaktionen ser ut i de tre Facebook-grupperna och hur lärarna skapar relationer mellan varandra kan beskrivas genom analys av språkhandlingar. I denna artikel har språkhandlingarna i samtliga statusinlägg analyserats (se Tabell 1). Av totalt 290 inlägg har två kategoriserats som bortfall. I det ena inlägget tackar skribenten för att ha blivit insläppt i gruppen. Det andra är ett tekniskt bortfall, där en länk till en sida tagits bort.

Tabell 1: Kategorisering av statusinläggen utifrån språkhandlingar (såväl kongruent som alternativt formulerade)

Språkhandling	Gr 1 SV	Gr 2 SV	Gr 3 SV
Påstående	10 %	4 %	3 %
Fråga	48 %	52 %	48 %
Erbjudande	38 %	37 %	47 %
Uppmaning	3 %	7 %	1 %

De båda språkhandlingar som dominerar i statusinläggen i samtliga tre grupper är *frågor* och *erbjudanden*. Lärare gör alltså statusinlägg i första hand för att de förväntar sig att andra medlemmar i gruppen kan och är villiga att ge svar på den fråga som ställs eller att medlemmarna är intresserade av att ta emot det som erbjuds i inlägget. *Påståenden*, som dominerar de flesta skrivna texter (Holmberg, 2011), är få. Påståendet inbjuder mottagaren att bekräfta eller ifrågasätta det som påstås och är därmed en central språkhandling i diskussioner. Möjligen kan den relativt låga andelen påståenden tolkas som att dessa Facebook-grupper är forum där man som deltagare i första hand inte är intresserad av att debattera skolfrågor. Inte heller används språkhandlingen *upppmaning* i så stor omfattning i de tre grupper som vi studerar. Denna språkhandling används i första hand när någon i ett inlägg vill uppmana lärarna att delta i en enkät eller anmäla sig till en fortbildningskurs.

I denna artikel intresserar vi oss specifikt för frågorna, dels för att de dominerar i inläggen, dels för att frågorna genom sin förväntade respons av svar sätter kunskapsutbytet och det kollegiala lärandet i centrum. För att undersöka vilken slags kunskap som lärarna efterfrågar i sina inlägg

har vi analyserat frågorna med hjälp av Shulmans (1987) ämnesdidaktiska ramverk. Vi har använt oss av följande kategorier: Ämnesdidaktisk kunskap (PCK+), ämneskunskap (CK), pedagogisk och allmändidaktisk kunskap (PK), kunskap om skolkontexten på olika nivåer (KEC) samt kunskap om skolans mål och värdegrund (KEE). För att konkretisera de olika kategorierna har vi konstruerat typexempel på frågor.¹⁰

Ämnesdidaktisk kunskap - Pedagogical content knowledge (PCK+)
Hej, jag vill jobba med argumenterande texter för nyanlända och har tänkt mig att arbeta med både bilder och film. Har ni tips på var jag kan hitta bra material?
Ämneskunskap - Content knowledge (CK)
Jag ska göra ett grammatikprov med mina elever och undrar vilken ordklass ordet "dock" räknas som?
Pedagogisk och allmändidaktisk kunskap – General pedagogical knowledge (PK)
Jag tänkte arbeta med enkäter och exittickets. Vilka program eller appar tycker ni fungerar bäst?
Kunskap om skolkontexten på olika nivåer - Knowledge of educational context (KEC)
Jag undrar över instruktionerna i nationella provets muntliga del. Kan det stämma att det tar $10+60+110=180$ min? Eller ska varje grupp ta max 110 min? Hur lång tid tar förberedelserna i varje grupp?
Kunskap om skolans mål och värdegrund - Knowledge of educational ends (KEE)
En av mina elever skrev om för- och nackdelar med betyg på nationella provets skrivdel. Eleven kom inte fram till någon slutsats. Kan jag ändå godkänna uppgiften?
Övrigt (bortfall)
Är det någon som har Gibbons böcker och kan tänka sig att sälja dem?

En sammanställning av analysen visar att lärarna framförallt efterfrågar ämnesdidaktisk kompetens. 67 % av frågorna rör ämnesdidaktisk kunskap i samtliga tre grupper (se Tabell 2). Av totalt 151 frågeinlägg är 18 bortfall. Bortfallen är framförallt av typen "Är det någon som har Gibbons böcker och kan tänka sig att sälja dem?" Även om

¹⁰ I denna studie är vi inte intresserade av att studera vem som står bakom inläggen och för att undvika att inlägg ska kunna identifieras har vi konstruerat typexempel som återspeglar det faktiska materialet.

en sådan fråga kan vara relevant för en lärare att ställa i dessa Facebook-grupper efterfrågas enligt vår bedömning ingen kunskap relaterad till Shulmans kategorier i dessa frågor. Vi har även valt att kategorisera frågeinlägg från studenter som bortfall, då vi har fokus på *lärarens* interaktion på Facebook. I fem av inläggen efterfrågas kunskap av mer än ett slag. Dessa inlägg har multikategoriserats och räknas både som exempelvis PCK+ och KEC.¹¹

Tabell 2: Efterfrågad kunskap i statusinläggens frågor

Kunskap	Gr 1 SV	Gr 2 SV	Gr 3 SV
PCK+	65 %	62 %	76 %
CK	5 %	9 %	2 %
PK	5 %	4 %	12 %
KEC	19 %	22 %	7 %
KEE	5 %	4 %	2 %

För att till sist ge en kort överblick över utbytet i interaktionen har vi påbörjat en analys av förväntade och alternativa responsdrag i kommentarerna till respektive statusinlägg. För frågan är det förväntade responsdraget ett svar och det alternativa responsdraget ett avstående. Här visar det sig att i genomsnitt 82 % av frågorna får svar. Den lärare som ställer en fråga i någon av de tre Facebook-grupperna kan alltså räkna med att få svar på sin fråga – oavsett vilken kunskap som efterfrågas. Det finns dock en skillnad mellan grupperna som kan relateras till interaktionsmönstren i grupp 3. I denna grupp får inläggen relativt få kommentarer. Här är också risken något större att frågan inte får något svar, 28 % i jämförelse med grupp 1 och 2 där motsvarande siffror är 16 % respektive 11 %.

Diskussion

Våra resultat visar att svensklärarna i de tre grupperna i hög grad engagerar sig i professionsdiskussioner även utanför ordinarie arbetstid. Över hälften av inläggen görs utanför ordinarie arbetstid – på vardagar före klockan 8 eller efter klockan 17 och 20 % av inläggen sker

¹¹ PCK+ och KEC är den vanligaste kombinationen. PCK+ ingår i samtliga fem multikategoriserade frågor.

under helgerna. Resultaten visar också att längden på statusinläggen och kommentarerna varierar mellan grupperna. För statusinläggen är medelvärdet för grupp 1: 52 ord, för grupp 2: 46 ord och för grupp 3: 27 ord. För kommentarerna är medelvärdet 23 ord för grupp 1 och 2 samt 15 ord för grupp 3. En variation som också finns mellan grupperna är antalet kommentarer som ett inlägg får. I grupp 1 får ett inlägg i genomsnitt 7,5 kommentarer, grupp 2: 8,6 kommentarer och grupp 3: 2,9 kommentarer.

Bland de tre grupper vi valt att studera är det en grupp (grupp 3) som uppvisar ett annat mönster än övriga två.¹² Vår hypotes är att den svensklärargrupp (liksom den matematiklärargrupp) som utmärker sig visserligen har skapat olika typer av praxisgemenskaper (CoP), som påverkar beteendet hos deltagarna, men ändå fungerar som utvidgade kollegium där kollegialt lärande pågår. Vilken kvalitet dessa praxisgemenskaper har, alltså vilken förmåga att förmedla tyst kunskap, vara självstyrande, låta kritiska perspektiv utvecklas och att låta medlemmar som vill utveckla sin professionalitet äga gruppen (Lave & Wenger, 1991), är frågor för fortsatta studier. Här kan också frågor om gruppens storlek behöva ställas, då aktiviteten och interaktionen i grupp 3, den i vår studie till antalet medlemmar mindre gruppen, skiljer sig åt från de båda andra grupperna. Vidare är frågor om hur lärandet i grupperna konkret tar sig uttryck och vilket innehåll lärare väljer att engagera sig i, fokus för våra kommande studier. I dessa blir även rumsliga aspekter av CoP intressanta, eftersom aktiviteten i Facebook-grupper är digitala och oberoende av tid och rum (se vidare Wenger m.fl., 2002).

Våra resultat visar också att Facebook-grupperna fungerar som PLC, alltså sammanhang där kunskap delas och utvecklas i samspel med andra i syfte att utveckla den egna praktiken. Det som skiljer de studerade sammanhangen från många andra PLC, där lärare utvecklas i sin profession tillsammans med kollegor, är att Facebook-grupperna är digitala. Vi har i en tidigare studie benämnt detta sammanhang som "ePLC, a digitally extended professional learning community" (Liljekvist, van Bommel & Olin-Scheller, 2017). I en sådan är det bland annat möjligt att över tid studera hur lärarna interagerar och skapar relationer med varandra genom olika språkhandlingar och hur

12 Liknande mönster återfinns hos en av de tre studerade grupperna för matematiklärare i vårt projekt Fortbildning på Facebook.

dessas i sin tur formar textkulturer. De språkhandlingar som dominerar i statusinläggen i samtliga tre grupper är *frågor* och *erbjudanden*. Lärarna förväntar sig alltså att medlemmarna i grupperna vill hjälpa kollegor genom att svara på frågor, men också att kollegorna är intresserade av att ta emot erbjudanden och tips av olika slag.

I vår studie har vi valt att analysera innehållet i de olika språkhandlingarna utifrån Shulmans (1987) PCK-ramverk. Vår sammanställning av det innehåll och kunskapsfokus som lärarnas inlägg i de tre grupperna präglas av visar att en stor del av dessa rör ämnesdidaktisk kunskap. För språkhandlingen *fråga* handlar det om 67 %.

Denna artikel har huvudsakligen uppehållit sig vid att vidare analysera språkhandlingen *fråga* i relation till PCK som ramverk. I vår analys har vi tillämpat detta ramverk på så vis att vi utvidgade Shulmans kategori PCK till att även innefatta kategorierna Knowledge of Learners och Curriculum Knowledge, i en kategori som vi i denna artikel kallar PCK+. Denna förändring innebär att ramverket bättre matchade vår typ av data, då inläggen ofta adresserade samtliga tre aspekter av kunnande.

PCK är *ett* sätt att kategorisera lärarnas diskussioner. Man kan naturligtvis också fråga sig vad det är som avgör vilka frågor eller erbjudanden som får svar som leder till en utvecklad ämnesdidaktisk diskussion i grupperna. I våra fortsatta studier har vi därför för avsikt att vidare fördjupa analysen av lärardiskussioners didaktiska kvalitet, något som i högre grad skulle kunna synliggöras inom det svenskämnesdidaktiska fältet. Det handlar till exempel om att utveckla analytiska verktyg för att undersöka lärares uppfattningar – eller ämneskonstruktioner – i relation till epistemisk kvalitet. Ett sådant arbete med att fånga innebörden av "low" respektive "high epistemic quality" pågår i andra sammanhang (se t.ex. Hudson, B., Henderson, S., & Hudson, A., 2015; Hudson, 2016). Låg respektive hög epistemisk kvalitet refererar här till lärares ämneskonceptioner och för exempelvis matematiklärare visar sig föreställningar som inrymmer en smal och reproducerande idé om ämnets innehåll och syfte, ha låg epistemisk kvalitet. En ämnesuppfattning som å andra sidan präglas av hög epistemisk kvalitet är betydligt bredare och vidgad och där ämnet inte framstår som något fastlagt och vedertaget. Undervisning som bygger på denna ämneskonception uppmuntrar också kreativt och kritiskt

tänkande – något som inom svenskämnet skulle kunna benämnas ”critical literacy” (se t.ex. Janks, 2010).

Denna artikel ger inte något svar på vilka frågor som får kommentarer och svar som leder till en utvecklad ämnesdidaktisk diskussion. Vi kan dock konstatera att flera av inläggen i de studerade Facebook-grupperna i svenska inbjuder till längre interaktioner med ett tjugotal kommentarer eller fler. Sådana inlägg handlar ofta om material och metoder i undervisningen, men även diskussioner som rör nyanlända elever, genomförande och bedömning av nationella prov eller anställningsvillkor förekommer. En analys av dessa diskussioner utifrån begreppen låg respektive hög epistemisk kvalitet, skulle kunna fördjupa förståelsen för och kunskapen om Facebook-grupperna som CoP och ePLC. I väntan på dessa studier vill vi betona vikten av att lyssna på lärarnas egna röster för att förstå deras behov och drivkrafter i sin egen professionsutveckling. Vi menar också att Facebook är en viktig plattform för denna utveckling och på flera sätt, i likhet med Goodyear, Casey och Kirk (2014) och Gunawardena m.fl. (2009), kan beskrivas som ett utvidgat kollegium där man som lärare kan söka och få stöttning i relation till didaktiska frågor, samtidigt som plattformen också kan fungera som en anslagstavla för de lärare som vill dela med sig av upplevt goda och lyckade undervisningserfarenheter.

Referenser

- Bissessar, C. S. (2014). Facebook as an informal teacher professional development tool. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(2), 121–135.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Dijck, J.V. (2013). *The culture of connectivity: a critical history of social media*. New York: Oxford University Press.
- Findahl, O. & Davidsson, P. (2015). *Svenskarna och internet*. https://www.iis.se/docs/Svenskarna_och_internet_2015.pdf.
- Goodyear, V. A., Casey, A., & Kirk, D. (2014). Tweet me, message me, like me: Using social media to facilitate pedagogical change within an emerging community of practice. *Sport, Education and Society*, 19(7), 927–943.
- Gunawardena, C. N., Hermans, M. B., Sanchez, D., Richmond, C., Bohley, M., & Tuttle, R. (2009). A theoretical framework for building online communities of practice with social networking tools. *Educational Media International*, 46(1), 3–16.

- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. (2013). *Introduction to Functional Grammar*. 4th ed. London & New York: Routledge.
- Holmberg, P. (2011). Texters interpersonella grammatik. I: P. Holmberg, A. Karlsson & A. Nord (red.). *Funktionell textanalys*. (1. uppl.) Stockholm: Norstedt, s. 97–113.
- Holmberg, P. & Karlsson, A. (2006). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hudson, B., Henderson, S., & Hudson, A. (2015). Developing mathematical thinking in the primary classroom: liberating students and teachers as learners of mathematics. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 374–398.
- Hudson, B. (2016). “Boredom, alienation and anxiety in the maths classroom? Here’s why”. I: *The World Post*. http://www.huffingtonpost.com/the-conversation-africa/boredom-alienation-and-an_b_13451022.html
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York and London: Routledge.
- Körling, A-M. (2013). *Det utvidgade kollegiet- så här tänkte jag när jag myntade begreppet*. <http://korlingsord.se/archives/33130>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Leder, G. C. (2008). “Pathways in mathematics: Individual teacher and beyond.” I: K. Krainer & T. Wood (red), *The international handbook of mathematics teacher education. Participants in mathematics teacher education*, Vol. 3. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publisher, s. 309–330.
- Liljekvist, Y., van Bommel, J. & Olin-Scheller, C. (2017). “Professional Learning Communities in a Web 2.0 World: Rethinking the warrants for Professional Development”. I: I. H. Amzat (red.) *Teacher Empowerment for Professional Development and Practices: Perspectives across Borders*. Berlin: Springer.
- Manca, S. & Ranieri, M. (2014). Teachers’ professional development in online social networking sites. I: J. Viteli & M. Leikomaa (red.), *Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology 2014*, s. 2229–2234.
- Mossberg Schüllerqvist, I. & Olin-Scheller, C. (2011). *Fiktionsförståelse i skolan. Svensklärare omvandlar teori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.

- Olin-Scheller, C. (2011). "I want Twilight information to grow in my head'. A fan perspective on convergence culture". I: Larsson, M. & Steiner, A. (red.), *Interdisciplinary Approaches to Twilight. Studies in Fiction, Media, and a Contemporary Cultural Experience*. Lund: Nordic Academic Press, s. 159–174.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, Vol 57(1), s. 1–21.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Sundqvist, P., & Olin-Scheller, C. (2013). Classroom vs. extramural English: Teachers dealing with demotivation. *Language and Linguistics Compass*, 7(6), 329–338.
- Talbert, J. E. (2010). Professional learning communities at the crossroads: How systems hinder or engender change. I: Hargreaves, A. et al (red.), *Second International Handbook of Educational Change*. London: Springer International Handbooks of Education 23, s. 555–571.
- van Bommel, J. (2014). The teaching of mathematical knowledge for teaching: A learning study of primary school teacher education. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 19(3-4), 185-201.
- van Bommel, J., & Liljekvist, Y. (2015). "Facebook and mathematics teachers' professional development: Informing our community." I: Krainer, K. & Vondrová, N. (red.) *Proceedings of the Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, Prague, Czech Republic, s. 2930–2936.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
- Wenger, E., (2006). *Communities of Practice – A Brief Introduction*. Tillgänglig på: http://www.ewenger.com/theory/communities_of_practice_intro.htm.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- White, A. L., Jaworski, B., Agudelo-Valderrama, C., & Gooya, Z. (2013). "Teachers learning from teachers." I: M. A. Clements, A. J. Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick & F. K. S. Leung (red.). *Third International Handbook of Mathematics Education*, Vol. 27, s. 393–430. New York, NY: Springer.

Författarpresentation

Ann-Christin Randahl är fil. dr. i Svenska språket. Hon arbetar som lektor i svenska språket med didaktisk inriktning på institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet. Från november 2016 har hon ett uppdrag som postdoktor inom ramen för det VR-finansierade projektet *Fortbildning på Facebook* vid Karlstads universitet.

Christina Olin-Scheller är professor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Olin-Schellers forskningsintressen är läsning, läsutveckling och läsundervisning, ofta i relation till digitalitet och nya medier. Olin-Scheller deltar för närvarande i forskningsprojektet *Uppkopplade klassrum* där hon studerar mobiltelefonernas roll i klassrummet och *Fortbildning på Facebook*, som har lärares informella professionsutveckling i fokus.

Jorrit van Bommel är lektor i matematikdidaktik vid Karlstads universitet. van Bommels forskning är inriktad mot lärares lärande och utveckling av undervisning, förskoleklassens matematik och lärandemöjligheter i digitala matematikuppgifter. Hon har varit i projektledningen för utvärderingen av matematiklärarlyftet och ingår i forskningsprojektet *Fortbildning på Facebook*.

Yvonne Liljekvist är lektor i matematikdidaktik vid Karlstads universitet. Hennes forskning är orienterad mot lärares undervisningstraditioner och hur matematikuppgifter möjliggör lärande. Liljekvist har varit i projektledningen för utvärderingen av matematiklärarlyftet och ingår i forskningsprojekten *Mot en forskningsbaserad undervisning i algebra* och *Fortbildning på Facebook*.

Olika bedömningsdiskurser. Elva högstadielärares resonemang om hur de bedömer sina elevers läsförståelse

Barbro Westlund och Gunilla Molloy

Bakgrund

De svenska resultaten av läsförståelse i PISA 2015 (Skolverket, 2016:20–21) visar att var femte svensk elev i årskurs 9 (18 %) inte har grundläggande läsförståelse. PISA 2015 (ibid:34–36) visar också att svensk skola har blivit mindre likvärdig, vilket innebär att den inte längre kompenserar elever för olika bakgrunder. Det är främst elever med invandrarbakgrund, som tillhör riskgruppen att inte klara av skolans och samhällets skriftspråkliga krav.

Elevunderlaget har i hög grad förändrats i den svenska skolan under senare år. I oktober 2015 fanns cirka 62 000 nyanlända elever i den svenska grundskolan, vilket är en fördubbling under de senaste sju åren. De flesta eleverna finns i årskurs 8 och 9 (Skolverket, 2016:1). Därtill kommer elever som har olika diagnoser, såväl enspråkiga som flerspråkiga elever. Av Socialstyrelsens patientregister (2009, artikelnummer 2009126-158) framgår att antalet neuropsykiatriska diagnoser ökar, och detta redan från förskolan: ”Under senare år har det rapporterats att allt fler barn och unga utvecklar psykisk ohälsa” (s. 9).

Detta menar vi ställer krav på att särskilt högstadielärare får nödvändig fortbildning i hur *alla* elever kan få en gynnsam läsutveckling, i ett alltmer diversifierat klassrum.

Lärarnas Riksförbund (LR) genomförde 2014 en undersökning om elevers läsförmåga i grundskolan. De 2 200 tillfrågade svensklärarna svarade att de upplevde stora brister i sina elevers läsförmåga. Mest alarmerande var högstadielärarnas bedömning, där 40 procent ansåg att eleverna inte kunde läsa i tillräcklig utsträckning när de börjar årskurs 7. Begreppet läsförmåga definierades inte av LR utan beskrevs som närmast synonymt med läsförståelse.

Läsforskare brukar däremot dela in läsförmåga i en teknisk sida (avkodning/läsflyt) och en förståelsesida (tolkning och meningsskapande).

Av högstadielärarna menade 65 % att de elever som behöver få stöd med läsningen inte får det. Vad det innebär att inte ”kunna läsa” är inte problematiserat i undersökningen och inte heller insatt i en diskussion om läsning av olika textgenrer. Hur lärarna resonerade om sin läsundervisning gav LR:s undersökning inte heller något svar på.

När det gäller frågor om behov av fortbildning i läsförståelsefrämjande ställdes frågor om detta till låg- och mellanstadielärarna, men inte till högstadielärarna. Detta finner vi anmärkningsvärt, eftersom flera forskare menar att elevers läsförståelse och arbete med texter som blir alltmer komplexa behöver stödjas under *bela* skoltiden (Tengberg & Olin-Scheller, 2016:249–250, Westlund, 2015:1–2). I nuläget riktas regeringens satsningar främst mot fortbildning av lärare för elever i de lägre åldrarna, genom bl.a. förslag på en ”Läsa, skriva räkna garanti”¹, men då utan att tillräckligt beakta att klassrummen blir alltmer mångkulturella.

Syfte och frågeställningar

Syftet i föreliggande studie är att följa upp och fördjupa LR:s studie genom att undersöka hur elva svensklärare i årskurs 8 resonerar om vad läsförståelse är och hur de bedömer sina elevers läsförmåga med utgångspunkt från vilket stöd kursplanen i svenska ger. Syftet att välja årskurs 8 grundar sig på att de elva lärarna redan har betygsatt sina elever. Utgångspunkten för studien är de läsprofiler som lärarna konstaterar finns i klasserna och hur lärarna didaktiskt resonerar om hur dessa elevers läsförståelse ska bedömas och vilken kompetens man har för att göra detta.

I studien använder vi begreppet *bedömningsdiskurser*, ett begrepp som lanserades i Westlund (2013:13). Begreppet avser inte bara det

1 www.regeringen.se/pressmeddelanden/2015/06/en-lasa-skriva-rakna-garanti

som bedöms som god läsförståelse på en skolpolitisk arena, t ex. genom en läroplan/kursplan, utan också de didaktiska överväganden och beslut, som en lärare gör mot bakgrund av olika förutsättningar i sin dagliga undervisning kopplat till elevunderlag och textanvändning.

De forskningsfrågor som studien söker svar på är:

- Vilka kompetenser lägger läraren i begreppet läsförståelse?
- Vilka läsprofiler framträder i klasserna och vilket stöd upplever lärarna att kursplanen i svenska ger för att bedöma klassrummets mångfald av elever?
- Hur påverkar dessa läsprofiler lärarens didaktiska val av texter och arbetsmetoder?
- Vilka bedömningsdiskurser om läsförståelse kan urskiljas och hur kan de förklaras?
- Vilket fortbildningsbehov framkommer utifrån dessa diskurser?

Teoretiska utgångspunkter

Det *didaktiska perspektivet* i studien utgörs av de val som läraren ständigt ställs inför för att realisera sin undervisning i relation till den skolpolitiska diskurs som en läroplan utgör (Forsberg & Wallin, 2006:12, Liberg et al., 2013:87, Wahlström, 2015:97). Läraren förväntas handla professionellt i enlighet med läroplanens intentioner, samtidigt som det förutsätts att hon eller han ska fatta beslut som grundar sig på elevers olika förutsättningar att lära.

Roe (2014:23–24) definierar *läsdidaktik* utifrån läsundervisningens vad, hur och varför – och då främst med fokus på vad som sker efter den första läsundervisningen. Läraren gör didaktiska (läs)val, vilket inkluderar även frågor om bedömning. Även Tengberg och Olin-Scheller (2016:1213) beskriver innebörden av en nödvändig läsdidaktik för äldre elever. Av nämnda forskare framgår att läsning, och i synnerhet läsförståelse, behöver förstås som sammansatt av flera kompetenser och är kopplad till vilka texter som ska läsas. Molloy (2002:138–139) hänvisar till forskning som visar att vid läsning av till exempel narrativa texter eller skönlitteratur kan elever ha olika svårigheter att tolka texten beroende på faktorer som berättarperspektiv eller berättarstruktur.

Roe (2014:20) hänvisar till Mortensen-Baun (2004) som visar att mellan 80 och 90 procent av norska högstadielärare inte alls eller i låg grad har någon explicit läsundervisning. De har inte heller fått någon adekvat fortbildning inom området.

I studien utgår vi från hur läroplansteori kan kopplas till en *kritisk-konstruktiv didaktisk analys*, vilket inkluderar aspekter som handlar om att också värna om demokratiska värden. Wahlström (ibid.) beskriver innebörden av en sådan:

När en lärare möter ett undervisningsinnehåll i form av läroplan och kursplaner, så är det läraren själv som gör den didaktiska analysen av vilka aspekter av innehållet som blir viktiga och som ger innehållet ett värde med hänsyn tagen till den unika undervisningssituationen, det vill säga till en vidare samhälls- och social kontext och den aktuella elevgrupp som ska undervisas (Wahlström, 2015:102)

Wahlström (2015:30-31) gör läraren till huvudperson för tolkning av en läroplans innehåll: didaktikens *vad-* och *varför*-frågor i undervisningen kan inte särskiljas från utbildningspolitiska beslut och ideologier.

Forskning om *läsförståelse*teorier, som ligger till grund för hur elevers läsförståelse kan stödjas och bedömas, tar i vår studie sin utgångspunkt i Rand Reading Study Group (Snow, 2002:11). Läsförståelse definieras här som: "the process of simultaneously extracting meaning through interaction and involvement with written language". I en interaktiv läsförståelsemodell, visualiserad i form av en cirkel, som är delad i tre lika stora delar, beskriver forskargruppen tre element som står i samverkan: *läsaren*, *texten* och *syftet*. Dessa element är i sin tur beroende av *en sociokulturell kontext*, som visualiseras med en yttre cirkel. Denna inbegriper alltifrån global påverkan och skolpolitiska beslut till den undervisning som sker i det enskilda klassrummet och som påverkar läsande och skrivande i olika textkulturer. (Se även Tengberg, 2016:28).

I vår studie utgår vi från, i enlighet med ovan beskrivna modell, att allt lärande sker i en sociokulturell kontext. Läraren behöver ha kunskap om hur en elevs ålder, kognitiva och affektiva förmåga, klass och kön och kulturell identitet kan påverka elevens meningsskapande och tolkning av olika texter. Här menar vi att innebörden av olika

bedömningsdiskurser, dvs. *vad* som bedöms, *hur* och *varför* behöver komplettera den återopade modellen. När det gäller bedömning av läsförståelse är, enligt Morsy et al. (2010:3) validiteten beroende av hur begreppet läsförståelse definieras, vilket påverkar vad som bedöms som god respektive svag läsförståelse. Vid all bedömning behöver denna även kopplas till makt och problemlösning. I studien har vi därför utgått från kritisk diskursanalys, främst Fairclough (1992) och Gee (2000).

Kritisk analys utgår enligt Fairclough (1992:66–68) alltid från en norm som samhället fastställt, t.ex. i detta fall vad läsförståelse är och hur den ska bedömas. En läroplan är ett exempel på en norm, som på olika sätt kan styra, tolkas eller ifrågasättas. Enligt Fairclough fokuseras och problematiseras relationer mellan olika diskurser som över- och underordnade kopplade till en social kontext. I en kritisk analys söks förklaringar till varför olika diskurser konstitueras som sociala praktiker och ibland blir så naturliga att de inte ifrågasätts (ibid:120). Wahlström (2015:29-30) förklarar bl.a. hur begreppet diskurssom meningsbärande uttryck, behöver förstås utifrån hur vissa centrala begrepp i utbildningspolitiska texter kan uppfattas på olika sätt beroende av hur de kommunicerar med läsaren.

Gee (2000:102) talar om ”institutionaliserade identiteter” (the institutional perspective or I-identities), som utgör en diskursidentitet, det vill säga ett sätt att tala om ett fenomen eller förhållande. Det kan röra elever som inte faller inom ramen för det som anses vara en ”normalelev”. Detta kan syfta på elever som har fått fastställda diagnoser eller har annan kulturell eller social identitet än det som utgör ”normen”. Hur olika identiteter konstrueras och produceras behöver, enligt Gee, förstås utifrån ett maktperspektiv och utifrån en given kontext eller *mellan* olika kontexter.

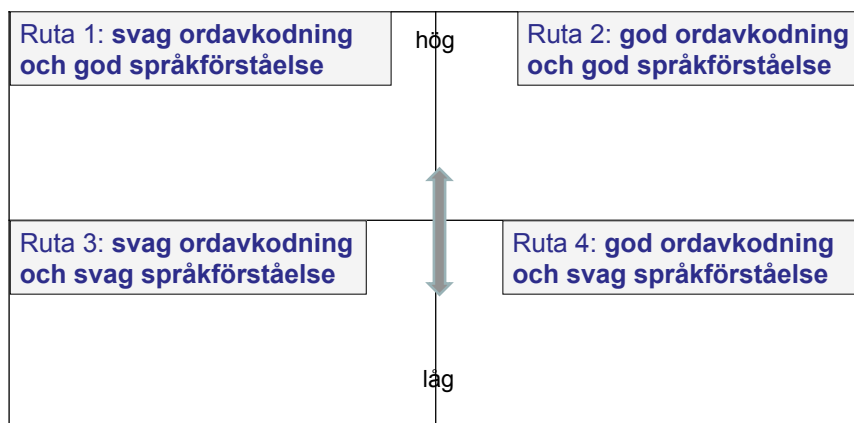
Inom det fält som forskning kring läsförståelse utgör, finns en något förenklad formel på läsning, *The Simple View of Reading* (ofta förkortad till SVR). Denna uttrycks genom (Gough och Tanmer (1986:7)som:

$$\text{Läsförståelse} = \text{Avkodning} \times \text{Språkförståelse}^2$$

2 Ursprungligen stod det hörförståelse i formeln. Med hörförståelse menas hur information tas in auditivt. Ett exempel på denna förmåga är att kunna lyssna och förstå intalade böcker.

Tilsta et al.(2009:389-391) visar dock att formelns relaterade faktorer inte är likvärdiga i alla skolor. Ordavkodning (och läsflyt; forskargruppens tillägg) förklarar drygt 50 procent av variationen av läsförståelse i årskurs 4, medan den förklarar drygt 20 procent av variationen av läsförståelse i årskurs 7. När det gäller språkförståelse (och hörförståelse; forskargruppens tillägg) förklarar den drygt cirka 20 procent i variationen i läsförståelse i årskurs 4 mot cirka 45 procent i årkurs 7. Forskargruppen menar att förklaringen till skillnader i språkförståelse i olika skolor finns i allt svårare texter eleverna förväntas läsa och förstå.

Med utgångspunkt från ovan formel utvecklade Stuart et.al. (2008:62) en modell för att identifiera fyra läsprofiler. I figur 1 framgår hur en sådan visualiseras, som en "fyrfältare" (vårt uttryck).



Figur 1: Fyra läsprofiler, omarbetad figur med utgångspunkt från modell av Stuart et al. (2008).

Av figur 1 framgår att i de två övre rutorna har båda läsprofilerna hög språkförståelse. Det som skiljer dem åt är att eleverna i ruta 1, har hög språklig förmåga, trots avkodningsproblem. I ruta 2 fungerar båda processerna. Gemensamt för de två nedre rutorna är att båda profilerna utmärks av låg språkförståelse. Det som skiljer dem åt är ordavkodningsförmågan. I ruta 3 framgår att båda processerna är bristfälliga. I ruta 4 utgörs läsprofilen av elever som har god ordavkodning men svag språkförståelse.

Även om ovan "fyrfältsmodell" ger lärare stöd i att finna olika läsprofiler i en klass har SVR fått viss kritik. Denna har inte minst gällt

att modellen inte tar hänsyn till olika läsprofiler, vilka texter som eleverna förväntas läsa och vad som bedöms och hur (Valencia & Riddle Bully, 2006:142–143). Ej heller beaktas den sociokulturella kontexten, där bl.a. elevernas bakgrund, kultur och attityd till läsning spelar roll (Prater, 2009:618). Vi menar att SVR behöver kompletteras med tidigare beskriven modell (Snow, 2002:11), som tar hänsyn både till enskilda läsare, den text som ska läsas, syftet med läsningen och den sociokulturella kontexten.

Tidigare forskning

Flera forskare har tidigare påpekat att kursplanen i svenska inte är tillräckligt tydlig i hur sakprosa och fiktionstext läses: "[...] vi menar att det finns fundamentala skillnader i hur de två texttyperna läses" (Lundström et al., 2011:8). Det saknas tydligheter i kursplanen om bl.a. vad för kunskap som ska mätas, hur det ska ske och hur resultaten ska tolkas.

Vid en jämförelse mellan tidigare läroplan (Lpo 94) och nuvarande läroplan (Lgr11) konstaterar Liberg et al. (2012:490) att i både Lgr11 och 1994 års läroplan betonas snarare formella och mätbara språkfärdigheter än förmågan att lära sig att uppleva och tolka litteratur. När det gäller bedömning av elevers läsförmåga i årskurs 6–9 i Lgr11 handlar detta i hög grad, enligt Liberg m.fl. om olika intensitet i att använda olika lässtrategier som motsvarar olika betygsnivåer. Detta fanns inte med i Lpo 94.

I årskurs 9 (Skolverket, 2011:230–232) ska bedömas hur olika resonemang om text förs, från ett i *huvudsak* fungerande sätt i olika texter (betyget E) till *utvecklande och relativt väl underbyggda resonemang* om budskap i olika texter till *välutvecklade och väl underbyggda resonemang* av olika texter (betyget A). Otydlighet i hur dessa nivåer ska tolkas har påpekats av Liberg et.al. (2013:96).

Vid en jämförelse mellan vilket stöd svensk respektive kanadensisk läroplan ger sina lärare i grundskolans mellanår, konstaterar Westlund (2013) att de svenska lärarna förväntas tolka innebörden av vad en forskningsbaserad läsförståelseundervisning står för i långt högre grad än de kanadensiska lärarna. När det gäller bedömning av elevers läsförståelse utmärks den svenska skolan av främst en produktorienterad bedömningsdiskurs medan kanadensiska skolan karakteriseras främst av en processororienterad bedömningsdiskurs.

Effekter av enskilda lärares undervisning uppmärksammas alltmer i debatten om skolans likvärdighet kopplat till skolresultat (se t.ex. Hattie, 2009:108). När det gäller effekter av fortbildning för lärare menar flera forskare (t.ex. Timperley, 2008:8) att det inte finns någon garanti för att vilken fortbildning som helst gynnar elevers lärande. Den kompetensutveckling som ger mest effekt för lärares lärande är den som ligger nära lärarens skolvardag, dvs. den grupp eller ämne hon eller han undervisar i.

Kompetensutveckling för lärare, som mer specifikt rör skolans läs- eller skrivundervisning har undersökts av Taylor et al. (2005:40–69) i projektet *CIERA School Change Framework*. Syftet med studien var att undersöka effekter av förbättrad läs- och skrivförmåga av eleverna om skolor fick aktivt stöd att omsätta evidensbaserad forskning till egen klassrumspraktik. Resultatet av studien visar att effektiva fortbildningsinsatser ska vara långsiktiga, bygga på ett kollaborativt lärande och inställning om att vilja förändra eller utmana sin läs- och skrivundervisning, när så behövs. Dessutom behövs insikt om att resultat erhålls först efter ihärdigt arbete.

I *Vetenskapsrådets rapport Forskning och skola i samverkan* (2015:7) står ”för att överföra forskningsresultat till praktisk användning och kunskapsutveckling i skolpraktiken räcker inte enbart tillgång till publikationer eller information om forskning och utan det krävs att lärare har möjligheter att använda, diskutera och reflektera över forskningsresultaten i den egna praktiken”. Att enbart sprida forskningsresultat har enligt denna rapport från Vetenskapsrådet inte visat sig vara särskilt framgångsrikt i termer av skolutveckling och förbättrade resultat. Rapporten föreslår därför att det inrättas ett mellanled mellan utbildningsvetenskaplig forskning och skolans praktik, där ”forskningsresultat överförs till kunskap som är användbar i praktiken” (ibid:7). Vi menar att en studie som denna påvisar behovet av ett sådant mellanled.

Design, metod och urval

Metoden i studien utgörs av intervjuer, som lämpar sig väl att använda vid fallstudier (Kvale & Brinkman, 2009:132). Intervjufrågorna, som var halvstrukturerade, följde en i förväg konstruerad intervjuguide. Semistrukturerade frågor ställdes till informanterna för att de på djupet skulle få möjligheter att utveckla sina tankar om sin undervisning.

Övergångar mellan frågorna styrdes av intervjuaren (Ryan & Bernard, 2003:90).

I studien deltog elva svenska högstadielärare 2014–2015 som arbetar i kommunala skolor i Stockholms stad. Urvalet av lärare byggde på ett riktat urval, men också ett intresse- och slumpmässigt sådant. Utgångspunkten var att finna lärare som fått eller sökt fortbildning inom läs- och skrivområdet under de senaste åren. Samtliga lärare som deltog i studien kontaktades både personligen och informerades om studiens syfte och omfattning via informationsbrev. I brevet informerades informanterna också om Vetenskapsrådets (2011:42–44) etiska regler. En av informanterna utnyttjade samtyckeskravet och deltog enbart i den första delen av studien. Inga skolor eller informanter nämns vid namn. De elevnamn som finns med i några återopade citat är fingerade.

De deltagande elva lärarna har mellan 5 och 20 års lärarerfarenhet. Sammantaget ansvarar de för 360 elevers svenskundervisning fördelade på 13 klasser.

Varje lärare intervjuades var för sig vid två tillfällen, cirka 1–1.5 timmar per tillfälle. Mellan intervjuerna dokumenterade läraren sitt arbete med olika texter och arbetssätt i en läslogg, som följdes upp vid nästa intervjutillfälle.

Genomförande

Varje intervju ägde rum på lärarens egen skola förutom vid ett tillfälle då läraren önskade annan plats, vilket anammades. Undertecknade forskare delade slumpmässigt upp intervjuerna mellan varandra.

Intervjutillfälle 1: Vid första intervjutillfället informerades läraren om att välja en av de klasser som hon undervisar i. Två av lärarna önskade tala om båda av de klasser de undervisade. Som ett första steg i intervjun ställdes frågor om lärarens bakgrund, lärarerfarenhet och klassens sammansättning och status. Som nästa steg ställdes frågor om hur läraren uppfattar begreppet ”läsförståelse” och vilka kompetenser som läraren lägger i detta begrepp. Som ett tredje steg fick läraren utgå från sin klasslista för att placera sina elever i den modell som vi kallar för fyrfältaren (Se figur 1). Frågor ställdes om hur läraren resonerade om de olika elevernas placering i de olika fälten, vilket stöd olika elever får och hur betyget i svenska påverkas av kunskapen om elevernas

läsförmåga. Som ett fjärde steg ställdes frågor om hur läraren upplever att kursplanen i svenska ger stöd för att bedöma elevernas läsförståelse inom ramen för svenskämnet. Avslutningsvis ställdes frågor om vilken fortbildning läraren får för att stödja elevernas läsförståelse eller för att hantera elevers olika behov av stöd.

Intervjutillfälle 2: Vid andra intervjutillfället fördes ett samtal om den skrivna läsloggen som också kopplades till den tidigare ifyllda fyrfältaren men också till bedömning och betygssättning av eleverna. Exempel på frågor som ställdes till läraren var: I vad mån styr den information du har om dina elever de läsaktiviteter eller texter klassen arbetat med? Vad grundar du dina beslut på? Vilka texter ställer till störst bekymmer för dina elever?

Databearbetning

Samtliga intervjuer transkriberades i sin helhet i så nära anslutning som möjligt efter intervjutillfället. Analysen skedde sedan i två steg. Först analyserades varje informant var för sig för att finna mönster mellan de två intervjutillfällena. Därefter jämfördes informanterna med varandra. Jämförelserna i steg 2 av analysprocessen utmynnade så småningom i det som tolkades som olika bedömningsdiskurser. Den tematiska analys som gjordes för att finna mönster utgick från hur Ryan och Bernard (2003:85–88) som menar att den intervjuguide som upprättats i förväg lägger en grund för den första tematiseringen.

De ”större teman” som studiens intervjuguide utgick från var: *uppfattning om begreppet läsförståelse, identifiering av läsprofiler/bedömning, textanpassning till elevprofiler, bedömning/betyg och fortbildning/kompetens*. Eftersom teman är abstrakta konstruktioner behövs vägledning i hur man som forskare vet att man hittat ett sådant. Detta menar Ryan och Bernard (2003:87) sker när frågan ”What is this expression an example of” kan besvaras. Med vägledning av den frågan markerades yttranden från informanterna med olika färger med utgångspunkt från ovan teman.

När intervjutillfälle 1 genomförts söktes ett mönster i lärargruppens uppfattning om begreppet läsförståelse. (Se forskningsfråga 1). Detta gjordes för att säkra validiteten i vad som bedöms (Morsy et al., 2010:3).

Med utgångspunkt från de läsprofiler som framkom vid placering av elever i fyrfältaren registrerades några motsatspar: styrning – erfarenhet och homogent – heterogent elevunderlag. När lärarna dis-

kuterade vilket stöd av kursplanen i svenska de hade för att bedöma läsförståelse, kunde i ett nästa analyssteg några bedömningsdiskurser identifieras, som delvis överlappade varandra: en *styrningsdiskurs*, en *erfarenhetsdiskurs* och en *diversifieringsdiskurs*. Vid intervjutillfälle 2, då lärarna berättade om olika läsaktiviteter i sina läsloggar kopplat till olika läsprofiler och textanvändning, prövades de funna tre bedömningsdiskurserna, varvid också förklaringar till de olika bedömningsdiskurserna söktes. (Se forskningsfrågorna 2, 3 och 4).

När det gäller forskningsfråga 5, dvs. om vilket kompetensbehov som behövs (uttryckt av lärarna), diskuterades detta främst vid intervjutillfälle 1, men svaren analyserades och prövades också utifrån de funna bedömningsdiskurserna.

Studiens resultat och analys presenteras under de större teman som studien utgick, varvid de fem frågeställningarna besvaras.

De bedömningsdiskurser som identifierats i studien belyses ytterligare i artikelns diskussionsdel.

Resultat och analys

Uppfattningar om begreppet läsförståelse

Resultatet av forskningsfråga 1; vad lärarna menar att läsförståelse är och vilka kompetenser de lägger i begreppet visar att samtliga lärare definierar läsförståelse på ett sätt som står i väl överensstämmelse med aktuell läsförståelseforskning (Sweet, 2002).

När jag tänker på läsförståelse så är det väl att de förstår vad de läser, men också att de kan läsa mellan raderna, gå lite mer på djupet, dra slutsatser, att de kan prata om det som de har läst och kanske känna igen sig, göra jämförelser med egna erfarenheter och så, det är väl det som jag tänker på.

Av lärarnas yttranden framgår att begrepp som ”att läsa mellan raderna”, dra slutsatser och ”göra jämförelser” kan härledas från kursplanen i svenska. Detta tyder på att denna ger visst stöd i att också operationalisera det komplexa begreppet läsförståelse.

Ingen av lärarna använder explicit begreppet *lässtrategier*, men av lärarnas yttranden framgår att de visar en medvetenhet om att eleverna ska använda olika lässtrategier för att förstå texten.

Begreppet *läsförmåga* används inte heller av lärarna, utan de talar om läsförståelse. Det är först när lärarna placerar sina elever i ”fyrfälta- ren” som de resonerar om skillnad mellan olika delar av läsförmågan hos sina elever. (Jämför LR:s studie, där begreppet läsförmåga närmast beskrivs som synonymt med läsförståelse.)

Identifiering av läsprofiler/bedömning

Forskningsfråga 2 gäller vilka läsprofiler lärarna identifierar i sina klas- ser och om kursplanen i svenska gav stöd i att bedöma klassrummets mångfald av elever. Resultatet av hur lärarna placerar de sammanlagt 368 eleverna som de ansvarar för i svenskundervisningen, fördelade på 13 klasser, framgår i figur 2.

Ruta 1: svag ordavkodning och god språkförståelse	hög	Ruta 2: god ordavkodning och god språkförståelse
38		192
Ruta 3: svag ordavkodning och svag språkförståelse		Ruta 4: god ordavkodning och svag språkförståelse
44	låg	94

Figur 2: Resultatet av fördelningen av eleverna i fyra läsprofiler.

Resultatet i figur 2 visar att i ruta 1 placerades cirka 10 % av eleverna (svag ordavkodning och god språkförståelse). Cirka 52 % av eleverna placerades i ruta 2 (god ordavkodning och god språkförståelse). Cirka 12 % av eleverna placerades i ruta 3 (svag ordavkodning och svag språkförståelse). I ruta 4 placerades cirka 26 % av eleverna. Det innebär sammantaget att drygt hälften av eleverna anses ha god läsförståelse. En fjärdedel av eleverna verkar inte ha problem med den tekniska si- dan, men däremot med språkförståelsen (ruta 4). Denna läsprofil verkar vara vanligare än de läsprofiler som sammantaget finns i ruta 1 och 3.

De elva lärarna har en likartad fördelning av sina elever i de fyra fälten.

De elever som lärarna mest diskuterar är de som placerats i ruta 4.

Flera av lärarna menar att de inte vet hur de kan stödja dessa. Många av dessa elever beskrivs som att de döljer att de inte förstår en läst text eller så undviker de att läsa.

Man tror hela tiden att de hänger med men de gör inte det. Det finns inget djup och det är så synd att de alltid mörkar. ... Men de är såna där luringar och hela livet i skolan är så för dem, de lär sig luras och är rädda för att bli upptäckta.

Flertalet lärare uttalar att de känner sig osäkra på hur de ska placera flera av sina elever. Man väljer i vissa fall att placera eleverna högt eller lågt inom olika rutor, eller nära strecket mellan två rutor. Detta gäller mest ruta 2, dvs. de elever som beskrivs som goda läsare.

När elever skrevs på strecket mellan två rutor fick läraren vid andra intervjutillfället bestämma sig för vad som mest stämmer överens för de eleverna.

Den här eleven som placeras mitt på strecket... det beror på dagsformen och om det intresserar honom vad vi gör. Han ska just påbörja en psykiatrisk utredning för han kan bli väldigt arg.

När det gäller frågan om kursplanen i svenska ger stöd i att bedöma klassrummets mångfald av elever visar resultatet att denna inte ger lärarna tillräckligt stöd. I en del klasser har en del elever fått fastställda diagnoser eller är under utredning. Andra elever har mer diffusa "språkstörningar". En del elever har svenska som sitt andraspråk och andra är nyanlända. I flera av klasserna, som i genomsnitt består av 27 elever, finns uppemot 11-12 elever som kräver speciella resurser, men inte alltid får detta. Flera av dessa elever placerar lärarna i ruta 4 (se figur 2 ovan).

Chafik är jag osäker på. Han har inte varit så länge här i Sverige. Han har svårt att uttrycka sig förstås. Han kommer från ett annat land där man inte gör sådant här (litteratursamtal), det är alltid svårt att veta vad som står för vad.

Citatet ovan menar vi är exempel på en *diversifieringsdiskurs*. Exempel på denna och övriga funna bedömningsdiskurser belyses ytterligare när forskningsfråga 4 besvaras.

Textanpassning till läsprofiler

På den tredje forskningsfrågan som rör hur olika läsprofiler påverkar lärarens didaktiska val av texter visar resultatet att lärarna ger uttryck för att det är svenskläraren som skall både stödja och bedöma elevernas läsförståelse i alla ämnen. Uppfattning om hur detta ska ske varierar. Lärarna beskriver också att det främst är faktatexter som ställer till bekymmer för eleverna att läsa och förstå.

Faktatexterna är svårast. Eleverna möter texterna i So och No och de lärarna undervisar inte alltid i hur man skall närma sig sådana texter. Eleverna säger ofta att de inte förstår dom.

Val av de skönlitterära texter som klassen arbetar med kan utgå från att skolan får ett författarbesök, att läraren själv söker en författare vars texter fungerat i tidigare klasser eller tillgänglighet av böcker. Detta framgår av lärarnas loggböcker vid andra intervjutillfället. Undervisningen kan ibland bli lidande på grund av tidsbrist, när man ansvarar för flera klassers svenskundervisning. För vissa elever blir tempot för högt.

Man måste vara färdig på fredagen för sen dröjer det innan man träffar klassen igen, så det blir väldigt stressigt. ... de här eleverna (pekar på ruta 1 och 3 i fyrfältaren) har svårt att hänga med i det snabba tempo man måste hålla ... vi skulle hinna läsa boken XX eftersom vi skulle ha författarbesök. ... På skolan hade vi den boken i klassuppsättning.

Lärarens val av text som ska läsas kan också bygga på en föreläsning läraren deltagit i. I nedan citat framkommer att en av lärarna påverkats av att arbeta med tolkning av bilderböcker med komplext innehåll gynnar främst många av hennes andraspråkselever. I klassen har majoriteten av eleverna inte svenska som sitt modersmål.

Ja vi arbetade med "Om detta talar man endast med kaniner" av Anna Höglund. Och vi tittade på bilder och text och pratade om hur de samspelade och sen vad som fanns i bilderna som inte fanns i texten Vi samlar på ord så ordförrådet ökar ... och jag tycker att det är en uppgift som hjälper mina sva-elever mycket. Nino förvånade mig jättemycket, han tog den här uppgiften jätteseriöst.

De elever som har problem med att läsa eller skriva vissa texter får ofta enklare texter eller enklare uppgifter att lösa, vilket framgår av lärarnas läsloggar och vid intervjuerna. Många elever lyssnar på en talbok och följer samtidigt med i texten eller så lyssnar de enbart.

Äh, det vi gör nu är att skriva reportage och det är svårt för flera av eleverna. Så då skriver de dagbok i stället. Så då får de lyssna på "Mickis dagbok" som är mer på deras nivå och sen skriver de dagbok.

Sammanfattningsvis visar resultatet att läraren inte alltid kan ha den undervisning hon önskar, vilket gäller såväl textval som svårighetsgrad på de uppgifter som ska göras. Olika läsprofiler påverkar lärarens läsdidaktiska beslut.

Bedömning, betyg och olika diskurser

Resultatet av forskningsfråga fyra som gäller vilka bedömningsdiskurser som kan identifieras och hur dessa kan förklaras visar att den bedömning läraren gör av sina elevers läsförståelse ofta baseras på elevernas reflektioner i deras läsloggar, litteratursamtal i större och mindre grupper och olika gestaltningar av den lästa litteraturen.

När det gäller hur elevers läsförståelse bedöms är det enbart en av de elva lärarna som upplever att kursplanen i svenska ger tillräckligt stöd hur de ska utveckla eller bedöma läsförståelse. Alla övriga lärare tar upp att kunskapsmålen är diffusa. De två citaten nedan är exempel på en *erfarenhetsdiskurs*:

Nej, jag tycker inte att jag förstår den här texten. Däremot tycker jag att mina egna erfarenheter har gett mig en bra känsla för vad som är grundläggande läsförståelse och vad som är god.

Även resurserna från skolans sida beskrivs variera för elever med behov av stöd. På vissa av skolorna som ingår i studien erbjuds stöd av speciallärare. På andra skolor får läraren oftast lösa olika problem själva. Mest går läraren på sin egen erfarenhet. Skillnaden mellan olika kommuner kan vara mycket stor.

Men i klassrummet har jag inget annat stöd än mina egna kunskaper och egna verktyg för att hjälpa dem, det tycker jag ändå fungerar ganska väl.

Citatet nedan är exempel på klassrummets mångfald av elever, en *diversifieringsdiskurs*. Ett behov av att få mer kunskap om att både stödja dessa elever och få verktyg för bedömning efterlyses.

Marco har en språkstörning, Felicia har A-typisk autism, Nathan ska utredas nu, Matthias har ADHA, Tove har dyslexi och DHA, Emma ska utredas nu för ADD, tror jag. Ida har dyslexi. Eddie har läs och skrivsvårigheter. Jag har inte fått någon utbildning i det här.

När det gäller att tolka de olika de olika betygsstegen i kursplanen i svenska har lärarna problem, inte minst i relation till ett diversifierat elevunderlag. Citatet nedan är exempel på en överlappning mellan en *styrnings-* och en *diversifieringsdiskurs*.

Jag tycker att betyget E är ganska klart vad som krävs. Med flyt, lässtrategier det jobbar vi med hela tiden, de får tänka högt enkla sammansattnings- och det här med viss koppling till tidsaspekter ... korta diskussioner och skrivuppgifter. Ja, men sen är det frågan om hur man sätter betyg. Om man gör man det här på ganska enkel nivå så är det godkänt. Men det svårare på A. Nu har jag ju inte så många elever som strävar efter ett A. Men det är svårt att förstå och det här behöver vi prata mer om vi ämneslärare, tycker jag.

Endast en av de elva lärarna undervisar klasser med enbart svensktalande elever, i övrigt karakteriseras klasserna av ett heterogent elevunderlag. Här menar lärarna att kursplanen i svenska inte ger tillräckligt stöd för bedömning av läsförståelse.

Nedanstående citat ger exempel på en överlappning mellan en *styrnings-* och *erfarenhetsdiskurs*.

Det här med att välja olika strategier utifrån olika texters särdrag som det står här ... det är självklart att man gör det ... att man läser annorlunda om det är en dikt eller en faktatext eller vad det är men att betygsätta hur de förändrar det på olika sätt, det kan man ju inte.

Kursplanen i svenska ger inte tillräcklig vägledning för betygssättning av hur eleverna växlar i strategianvändning kopplat till olika texters särdrag. Läraren åberopar i stället sin egen erfarenhet.

Att bedöma och betygsätta olika elever, speciellt elever som ingår i den höga andelen andraspråks elever, nyanlända, diagnostiserade elever,

eller elever som är under utredning är extra svårt. Oftast bedöms personliga egenskaper.

Citatet nedan är ett exempel på detta och visar en överlappning mellan en *erfarenhets-* och *diversifieringsdiskurs*.

Sen har jag en elev som är dold dyslektiker, hon vill inte låtsas om det här och hon är högpresterande, men där avgör dagsformen skulle jag vilja säga. Hon är en riktigt duktig baskettej men hon vill inte erkänna sitt handikapp riktigt.

Förklaringar till de funna bedömningsdiskurserna kan förklaras i det spänningsfält som finns mellan lärares egen erfarenhet och en styrningsdiskurs. Läraren förväntas göra en kritisk-konstruktiv didaktisk analys av sin undervisning som inbegriper kursplanens intentioner (Wahlström, 2015). Samtidigt ger kursplanen i svenska inte tillräckligt stöd för att hantera ett alltmer diversifierat klassrum (Gee (2000)). Olika resurstilldelning på en skola kan dessutom riskera att en bedömningsdiskurs blir mer dominant än en annan (Fairclough, 1992). Detta riskerar validiteten i de bedömningsinstrument som används (Morsy et al., 2010) för att bedöma elevers läsförståelse, inte minst om denna inte bygger på en forskningsdiskurs. Detta väcker i sin tur frågor om skolans likvärdighet.

Fortbildning/kompetens

Resultatet på den femte forskningsfrågan som rör behov att fortbildning visar att på kommunnivå finns ingen övergripande fortbildning och den fortbildning lärarna får söker de oftast på eget initiativ. Den fortbildning som lärarna själva önskar prioriteras ibland också bort. Den rör i hög grad hur man ska kunna stödja sina elevers läsförståelse.

Och det är det är det ständiga samtalsämnet hur man ska kunna hjälpa alla elever som behöver det jag blir arg och frustrerad på mig själv för att jag inte kan det här och jag har tagit upp det med min skolläda och att det är jag som står här med allt ... och det är eleven som drabbas.

Nej men jag söker själv ... men jag har märkt att när jag går på såna tillställningar känner man ofta igen samma ansikten. Det är ofta samma som går.

Den skolvardag lärarna i denna studie berättar om tar inte heller hänsyn till främst den *diversifieringsdiskurs* vi identifierat. Det efterlyses mer kunskap om en explicit läsundervisning som är anpassad till högstadiet. Att sådan fortbildning är eftersatt visar också tidigare studie när det gäller norska högstadielärare (Roe, 2014).

Diskussion

Även om Gough & Tanmers (1986) förenklade syn på läsning fått viss – och också berättigad kritik (Tilsta et al., 2009; Valencia, 2006; Prater, 2009) – gav den oss stöd i att ge de deltagande lärarna möjligheter att reflektera över vilka fyra övergripande läsprofiler (Stuart et al., 2008) som finns i en klass. Resultatet som visar att 26 % av eleverna placerades i ruta 4 (se figur 2) är intressant att jämföra med PISA 2012, som visar att 23 % av svenska elever i årskurs 9 inte har tillräcklig läsförståelse. PISA 2015 (Skolverket, 2016) visar visserligen en förbättring (nu 18 %), men innebär samtidigt att *var femte elev* har bristfällig läsförståelse. Vår studie, som visserligen inte kan generaliseras utöver de elva lärare som deltog i studien, indikerar att det oftast inte är avkodningsproblem som är det största problemet utan språkförståelse. Denna får större betydelse ju äldre eleverna blir (Tilsta et al., 2009) och förklarar tillsammans med hörförståelse cirka 45 procent av variationen i läsförståelsen i åk 7.

52 procent av eleverna verkar ha god läsförståelse (se figur 2, ruta 2). Denna siffra kan jämföras med LR:s studie 2014 som visar att högstadielärare i årskurs 7 upplever att 60 % av eleverna klarar att läsa de texter de förväntas läsa och förstå. Behov av att stödja elevers läsutveckling genom *hela* skoltiden har tidigare påtalats av bl.a. Tengberg & Olin-Scheller (2016) och Westlund (2015). Ändå görs fortsatt mest satsningar på de yngre åldrarna.

Studien visar att arbete med olika texter utgår från flera val, vilka utmärker en kritisk-konstruktiv didaktisk analys (Wahlström, 2015). Elevunderlag, tillgång till litteratur och tidsaspekter påverkar vilken textkultur som utvecklas. Gränslinjen mellan olika texttyper dras främst mellan skönlitteratur och sakprosa, men inte inom särdrag inom den skönlitterära genren (Molloy, 2002). En lärare uttrycker att sakprosa (faktatext) och skönlitteratur läses på olika sätt, vilket ger problem vid betygssättning. En annan lärare visar på en medvetenhet

om att arbeta med olika texter, här bilderböcker, för att ge främst andraspråkselever stöd i att utveckla sitt språk och tänkande i stället för att fastna i avkodningsteknik. Resultatet av studien visar i övrigt att elever med svag läsprofil oftast får lättare texter att läsa och att tvingande läsåtgärder kan sättas in. En kritisk fråga som vi ställer oss härmed, är vad som händer i ett samhälle som bygger på demokratiska värden, om många elever inte får lärarens stöd i att läsa och bearbeta komplexa texter.

Erfarenhetsdiskursen kan visa oss hur lärare formulerar egna erfarenheter och förvandlar dem till ett professionellt handlande i det dagliga skolarbetet. En nackdel med erfarenhetsdiskursen är att den inte är forskningsanknuten utan vilar på egna, inte alltid problematiserade erfarenheter. En explicit forskningsdiskurs är frånvarande, trots att den aktuella lärargruppen ofta söker kompetensutveckling på egen hand. Den ”kunskap som är användbar i praktiken”, som Vetenskapsrådet (2015) beskriver, bör speglas och diskuteras mot den kunskap som är vetenskapligt beprövad och forskningsanknuten, i enlighet med den långsiktighet som Taylor et al. (2004) och Timperley (2008) menar gynnar lärares lärande.

En annan nackdel är att erfarenhetsdiskursen alltid är individuell och endast kan förvärfvas genom ett relativt långt yrkesliv. Det innebär att nytutexaminerade lärare endast kan få tillgång till denna erfarenhetsdiskurs genom handledning av äldre, mer erfarna kollegor, vilket skolor bör medverka till, men sällan gör. Den erfarenhetsdiskurs som så gott som samtliga lärare i vår undersökning refererar till, får ses som ett uttryck dels för ett svagt övergripande kommunalt intresse av att ge lärare relevant fortbildning och dels för en uppfattning hos många rektorer att fortbildning i bedömning är lärarens individuella ansvar. Den erfarenhet som samtliga lärare i studien har om innebörden i begreppet ”läsförståelse” innebär dock inte att denna erfarenhet räcker till då lärare, som förvärvat denna kunskap under många år, nu ställs inför helt nya utmaningar då de skall utveckla nyanländas eller diagnostiserade elevers läsförståelse. Detta märks framför allt av de svar som formar en diversifieringsdiskurs.

Diversifieringsdiskursen visar hur lärares erfarenhetsdiskurs inte räcker till för att utveckla läsförståelse och bedöma elever som antingen har ett annat hemspråk eller olika diagnoser. I brist på erfaren-

heter av ett liknande elevunderlag hemfaller lärare ofta till gissningar om orsaker till olika brister i elevernas läsförståelse, såsom avsaknad av ett fungerande hemspråk, okunskap om vilket hemspråk som eleven har eller hur olika diagnoser kan påverka läsförmågan och därmed läsförståelsen. Den fortbildning som lärare skulle behöva ersätts här av expertutlåtande om olika diagnoser, utan att lärare får fortbildning i hur undervisningen bör anpassas efter dessa elevers speciella behov. Utifrån ett kritiskt diskursanalytiskt perspektiv (Fairclough, 1992) kopplat till didaktiska ställningstaganden är det intressant att diskutera betydelsen av att vissa elever får det som Gee (2000) beskriver som I-identities, dvs. en diskursidentitet, som skiljer sig från en norm som samhället bestämt.

Att många lärare i dag inte har svenska som andraspråk i sin utbildning beror på att Sverige, då de flesta lärarna i studien gick sin utbildning, inte börjat ta emot nyanlända i den omfattning som sker nu. Det innebär att lärarna kan se att eleverna i varierande grad kämpar med sin läsförståelse av olika textgenrer, men saknar kunskaper om hur man undervisar elever med svenska som andraspråk. Gällande kursplan i svenska ger inte heller lärarna något stöd i hur de skall anpassa sin undervisning i den nu uppkomna situationen, vilket framkommer i de svar som bildar en styrningsdiskurs.

En *styrningsdiskurs* behöver övergripande förstås som en utbildningspolitisk diskurs, men som kan riskera att betrakta kunskap utifrån det som lättast går att mäta. Att det finns olikheter mellan olika skolsystems utbildningspolitiska diskurser har tidigare undersökts av Westlund (2013). Vår studie visar att kursplanen i svenska till att börja med inte är tillräckligt tydlig i sina formuleringar kring hur olika förmågor skall bedömas då det gäller elever som har svenska som modersmål. Detta resultat står i överensstämmelse med tidigare forskning (Forsberg & Wallin, 2006; Liberg, Folkeryd & af Geijerstam, 2013, Wahlström, 2015). Samtidigt skall formuleringarna i kursplanens kursplanemål fungera som riktlinjer vid bedömning. Dessa formuleringar är emellertid så otydligt formulerade att lärare upplever dem som "luddiga" och "knepiga". Därmed är de också öppna för olika tolkningar. Formuleringar avser elever som har svenska som första språk. Att de ska gälla för nyanlända eller för elever med diagnoser, som undervisas av lärare utan kunskaper i SVA eller hur undervisning anpassas för elever med särskilda behov, faller på sin egen orimlighet.

Andra faktorer än läroplanens direktiv styr därför lärares val i klassrummet, såsom den tidigare återopade erfarenhetsdiskursen, som inför dessa elevgrupper visar sig vara otillräcklig.

Vår studie initierades av LR:s undersökning 2014 som ställde frågor om behov av fortbildning i läsförståelsefrämjande åtgärder till låg- och mellanstadielärarna men inte till högstadielärarna, vilket vi fann otillfredsställande. Studien har visat att i den situation som många högstadielärare idag befinner sig med en ökad mängd elever med olika diagnoser samt många fler nyanlända elever, är behovet av fortbildning inom område läsförståelse större än någonsin. Våra resultat visar hur begrepp som "likvärdig skola" och "rättvis bedömning" kan urholkas, även hos mycket erfarna lärare, av orsaker som ligger utanför lärarens didaktiska kompetens. Detta strider mot skollagen, som föreskriver att utbildningen inom varje skolform skall vara likvärdig och understryker därmed nödvändigheten av adekvat fortbildning för högstadielärare. Då kan vi med Roes (2014) ord tala om att en nödvändig läsdidaktik bör etableras – även efter den första läsinläringen.

Referenser

- Forsberg, Eva & Wallin, Erik (2006). "Skolan som moraliskt rum". I Forsberg, Eva & Wallin, Erik (red.) *Skolans kontrollregim – Ett Kontraproduktivt system för Styrning?*, s. 8–18. Stockholms universitets förlag.
- Gee, James (2000). "Identity as an analytic lens for research in education". *Review of Research in Education*, vol. 25, s. 99–125.
- Hattie, John (2009). *Visible Learning, A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Liberg, Caroline, Wiksten Folkeryd, Jenny & af Geijerstam, Åsa (2012). "Swedish –an updated school subject?" *Education Inquiry*, vol 3, nr 4, s. 474–493.
- Liberg, Caroline, Wiksten Folkeryd, Jenny & af Geijerstam, Åsa (2015). "God läsförmåga- hur fångas den?" I Bagga-Gupta, Sangeeta, et al (red.) *Literacy-praktiker i och utanför skolan*, s. 87–106. Malmö: Gleerups.
- Lundström, Stefan, Manderstedt, Lena & Palo, AnnBritt (2011). "En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svenskläraryrket." *Utbildning & Demokrati*, vol. 20, nr 2, s. 7–26.
- Molloy, Gunilla (2002). *Lärare, litteraturen, eleven*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.

- Morsy, Leila, Kieffer, Michael & Snow, Cathrine (2010). *Measure for Measure: A Critical consumers' Guide to Reading Comprehension Assessments for Adolescents*. New York: Carnegi Corporation of New York.
- Olin-Scheller, Christina & Tengberg, Michael (2016). "Avslutning". I Olin-Scheller, Christina & Tengberg, Michael. (red.) *Läsa mellan raderna*, s. 249–260. Malmö: Gleerups.
- Prater, Kathryn (2009). "Reading Comprehension and English Language Learners." I Israel, Susanne & Duffy, Gerald. (red.) *Handbook of Research of Reading Comprehension*, s. 607–621. London: Routledge.
- Roe, Astrid (2014). *Läsdidaktik – efter den första läsinläringen*. Malmö: Gleerups.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket och Fritzes
- Skolverket (2016a). *Flest nyanlända i högstadiet och gymnasieskolan*. [www.skolverket.se/statistisk och utvärdering](http://www.skolverket.se/statistisk-och-utvardering). (Hämtad 20161123.)
- Skolverket (2016b). *PISA 2015. 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Rapport 450.
- Snow, Cathrine. (red.) (2002). *Reading for Understanding: toward an R & D Programme in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: Rand.
- Socialstyrelsens patientregister. *Förskolans metoder för att förebygga psykisk ohälsa hos barn*. <http://socialstyrelsen.se/publikation/2009/20092009-126158> (Hämtad 20160720.)
- Stuart, Morag, Stainthorp, Rhona & Snowling, Maggie. (2008). "Literacy as a complex activity: deconstruction the simple view of reading", *Literacy*, nr. 2.
- Taylor, Barbara, Pearson, P. David, Peterson. Debra & Rodriguez, Michael. (2005). "The CIERA School Change Framework: An evidence based approach to professional development". *Reading Research Quarterly*, vol, 40, nr.1, s. 40–69.
- Tengberg, Michael (2016). Teoretisk bakgrund. I Olin-Scheller, Christina & Tengberg, Michael. (red.) *Läsa mellan raderna*, s. 25–59. Malmö: Gleerups.
- Tilsta, Janet, McMaster, Kristin; van den Broek, Paul., Kendeou, Panayola & Rapp, David (2009). Simple but complex: components of the simple view of reading across grades. *Journal of Research in Reading*, 32(4), s. 383401.

- Timperley, Helen (2008). *Teacher professional learning and development*. Frankrike: Impremerie Nouvelle Gonnet.
- Valencia, Sheila, Riddle Bully, Marsha (2006). "Behind Test Scores: What Struggling Readers *Really* need." I Barrentine, Shelby & Stokes, Sandra. (red.) *Reading Assessment. Principles and Practices for Elementary Teachers*, s. 134–146. International Reading Association.
- Vetenskapsrådet (2011). *God Forskningsred*. Rapportserie 1:2011.
- Vetenskapsrådet (2015). *Forskning och skolan i samverkan. Kartläggningar av forskningsresultat med relevans för skolan*. Vetenskapsrådets rapporter.
- Wahlström, Nina (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Westlund, Barbro (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Doktorsavhandling vid Stockholms universitet. Stockholm: Natur & Kultur.
- Westlund, Barbro (2015). *Aktiv läskraft. Lässtrategier för förståelse. Högstadiet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Elektronisk källa:

"Läsa, skriva räkna garanti": www.regeringen.se/pressmeddelanden/2015/06/en-lasa-skriva-rakna-garanti

Författarpresentation

Barbro Westlund är fil. doktor inom forskningsfältet didaktik. Hon är verksam som lektor i läs- och skrivutveckling vid Stockholms universitet.

Gunilla Molloy är docent i svenska med didaktisk inriktning vid Stockholms universitet.

Från samtalsledare till förändringsagent?

– handledarens roll i Läslyftet

Pernilla Andersson Varga och Ann-Christin Randahl

Bakgrund

Sedan höstterminen 2015 pågår Läslyftet, en statlig fortbildnings-satsning som under tre läsår förväntas nå 20 % av Sveriges lärarkår. Satsningen riktar sig till lärare i alla skolämnen och skolformer, från förskolan till och med gymnasieskolan. När innevarande läsår (2017/2018) är slut kommer cirka 3 500 skolor med drygt 44 000 lärare att ha deltagit i fortbildningssatsningen, och 3 000 handledare kommer att ha utbildats för att leda den.

Läslyftet har två huvudsakliga syften. Det första syftet är att ”förbättra elevers läsande, skrivande och lärande” (Skolverket, 2015, s. 5). Grundantagandet som görs är att en förbättring av elevers läsande och skrivande på sikt också ökar deras måluppfyllelse, eftersom läs- och skrivkompetens har betydelse för framgång i skolans alla ämnen. Ett viktigt skäl för regeringen att initiera Läslyftet var svenska elevers vikande prestationer i internationella mätningar. Dessutom har Skolin-spektionen i samband med granskningar av skolans verksamhet konstaterat att elever i flera fall inte fått tillräcklig stöttning för att hantera de texter som används i undervisningen (Utbildningsdepartementet, 2013). Läslyftets andra syfte är att implementera en utvecklingsmodell där huvudmän och rektorer ger förutsättningar för ett fortsatt ”systematiskt kvalitetsarbete inom språk-, läs- och skrivutveckling utifrån lokala behov och förutsättningar” (a.a., s. 7).

Fortbildningssatsningen bygger på principer om kollegialt lärande (Stoll m.fl., 2006; Timperley, 2011), där lärare lär tillsammans med

och av varandra. I Läslyftets fortbildningsmodell leds det kollegiala lärandet av handledare. Dessa handledare är lärare i något av svenskämnen eller lärare som har goda kunskaper i språk- och kunskapsutvecklande arbete.

Med tanke på Läslyftets dubbla syfte tilldelas handledarna en central roll i de deltagande skolornas utvecklingsarbete. Handledarna förväntas fungera dels som ett slags ämnesdidaktiska experter, och leda det gemensamma kunskapsbygget om språk-, läs- och skrivdidaktik, dels som ett slags förändringsagenter (Blossing, 2013) och bidra till att stärka skolans utvecklings- och fortbildningskultur.

I det material som Skolverket har tagit fram för huvudmän och rektorer som planerar att delta i Läslyftet är dessa båda roller mer implicit uttryckta. Istället skrivs rollen som samtalsledare fram: ”Handledaren är framför allt en samtalsledare i det kollegiala arbetet” (Skolverket, 2015, s. 13). Hur handledarna förhåller sig till de roller som, i olika omfattning, tillskrivs dem inom Läslyftet är fokus i denna studie. Studien vill också undersöka handledarnas potential att fungera som förändringsagenter i skolans fortsatta utvecklingsarbete. Följande frågor ställs:

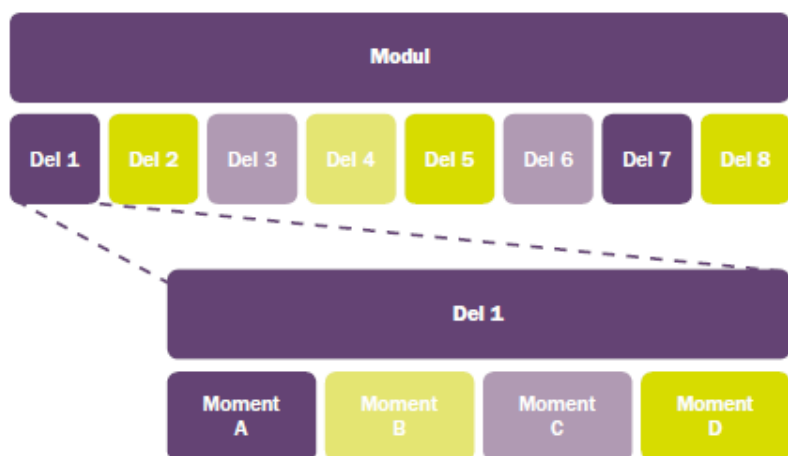
1. Hur framträder handledarrollen i relation till den förväntade, den upplevda och den utförda rollen?
2. Finns det förutsättningar för att handledarna inom Läslyftet även skulle kunna fungera som mer långsiktiga förändringsagenter i skolans utvecklingsarbete, och i så fall på vilket sätt?

Läslyftets upplägg och genomförande

Läslyftet pågår med statsbidrag under tre läsår (ht 2015–vt 2018). Statsbidraget täcker kostnaden för handledaren, som får 10 % nedsättning i sin tjänst för att handleda en grupp om 6–10 lärare och för att delta i handledarutbildning vid något av de lärosäten som fått i uppdrag av Skolverket att organisera denna utbildning. Utbildningen påbörjas före terminsstart men genomförs parallellt med att handledarna leder grupper i Läslyftet. Handledarutbildningen omfattar åtta heldagar utspridda över läsåret och där handledarna erbjuds ytterligare ämnesteoretisk och ämnesdidaktisk fördjupning samt en gedigen utbildning i att leda kollegiala samtal.

Skolor kan även genomföra Läslyftet utan statsbidrag. Det är möjligt eftersom fortbildningsmaterialet finns tillgängligt på Lärportalen: (<https://larportalen.skolverket.se/>). Materialet består av artiklar, filmer, diskussionsfrågor och förslag på undervisningsaktiviteter som är samlade kring teman, i så kallade moduler. I nuläget finns 35 olika moduler, som tagits fram av svenska lärosäten i samverkan med Skolverket. En modul tar en termin att genomföra. Under ett läsår genomför de skolor som deltar i Läslyftet med statsbidrag två moduler. Valet av modul är fritt, men det finns moduler som specifikt riktar sig mot olika skolformer och skolämnen. Skolverket rekommenderar att valet av modul görs med utgångspunkt i en nulägesbeskrivning: ”Utifrån nulägesbeskrivningen görs en analys och bedömning av vad som är särskilt angeläget att förbättra för att skapa de bästa förutsättningarna för elevernas lärande och utveckling” (Skolverket, 2015, s. 9).

I Läslyftet finns en strikt arbetsgång bestående av fyra olika moment: A, B, C och D. Moment A utgörs av en individuell förberedelse där lärarna ska ta del av en artikel och eventuella filmer inför moment B, som är ett handledarlett kollegialt samtal. Under B-samtalet diskuteras innehållet i artikel och film. Dessutom förbereds en undervisningsaktivitet kopplad till artikelinnehållet. I materialet finns förslag till diskussionsfrågor och riktlinjer för den aktivitet som lärarna ska genomföra i undervisningen. I moment C genomför lärarna aktiviteten i sin ordinarie undervisning och i moment D träffas lärarna, inklusive handledaren, åter för att diskutera erfarenheter från undervisningen. Denna A–D-cykel tar två veckor att genomföra. Varannan vecka förs ett B-samtal och varannan vecka ett D-samtal. Varje modul består av åtta sådana cykler (se Figur 1).



De fyra momenten:

- | | | |
|----------|---------------------------------|-----------------------|
| A | Individuell förberedelse | 45–60 minuter |
| B | Kollegialt arbete | 90–120 minuter |
| C | Undervisningsaktivitet | lektionstid |
| D | Gemensam uppföljning | 45–60 min |

Figur 1: Läslifyttets fortbildningsmodell (Skolverket, 2015, s. 6)

Det organisatoriska upplägget av Läslifyttet har stora likheter med Timperleys modell *Teacher inquiry and knowledge-building cycle*, (Timperley, 2008) som bygger på studier av lärares professionsutveckling och som är en syntes av faktorer som Timperley identifierat för framgångsrika fortbildningssatsningar (se vidare ”Material och metod” i denna artikel).

Läslifyttets upplägg och genomförande har utvärderats i två rapporter från Umeå universitet. I den första rapporten (Roe & Tengberg, 2016) utvärderades innehållet i de 13 först publicerade modulerna. I den andra rapporten (Andersson, Carlbaum & Hanberger, 2016) undersöktes deltagande skolors erfarenheter och bedömningar av Läslifyttets effekter under perioden 2015/2016. I denna rapport konstateras att majoriteten av grundskolans huvudmän, rektorer och handledare, samt fyra av tio lärare, anser att Läslifyttet har varit mycket bra. En av tre handledare anser att kvaliteten på handledarutbildningen har varit mycket hög och fyra av tio att den har varit ganska hög. Svaren

varierar med lärosäte. För deltagande lärare har Läslyftet haft störst effekt på deras insikter och engagemang i språk-, läs- och skrivutvecklingsfrågor och på det kollegiala lärandet. Hälften av lärarna tycker att modulerna i stor utsträckning bidragit till att de fått mer kunskap och kompetens i dessa frågor och lärarna rapporterar att de använder sina nya insikter i sin undervisning.

När det gäller Läslyftets effekter på elevers språk-, läs- och skrivförmågor uppfattar rektorer och lärare dem hittills vara begränsade och osäkra. Däremot anser man att Skolverket med denna fortbildnings-satsning har bidragit till att etablera och stärka en skolutvecklingsmodell för kollegialt lärande. Samtidigt uttrycks en viss tvekan om ett fortsatt arbete med Läslyftet på skolorna efter 2018 i samband med att statsbidraget upphör.

Av de undersökta målgrupperna är handledarna de mest positiva. De menar att handledaruppdraget i stor utsträckning har bidragit till att öka deras insikter i och engagemang för språk-, läs- och skrivutveckling, samt till att stärka deras allmänna didaktiska tänkande. Dessutom anser handledarna att Läslyftet har ökat deras intresse för kollegialt samarbete och förmåga att handleda kollegor. Handledarutbildningen uppges sammantaget ha rustat dem väl för handledaruppdraget, dvs. att leda kollegiala samtal och på olika sätt vara ett stöd för lärarna. Handledarna framhåller även att Läslyftet bidragit till fördjupade kollegiala reflektioner kring just språk-, läs- och skrivutveckling.

Rapportförfattarna betonar att en viktig effekt av Läslyftet är att utbildningen av handledarna lett till en kompetenshöjning i den svenska skolan. Förutom att handleda moduler i Läslyftet, kan deras kompetens tas till vara i andra literacysatsningar eller i fortbildningar som handlar om att främja och leda kollegialt lärande (a.a., s. 78).

Modeller för skolutveckling

Ur ett historiskt perspektiv har olika modeller använts för att åstadkomma skolutveckling. I en genomgång av stödstrukturer som påverkat skolutvecklingen i Sverige har tre olika perioder med olika tankemodeller identifierats (Olin, 2009, s. 24). I den första perioden (ca 1950–1960) styrdes skolutveckling genom reformer. I den andra perioden (ca 1970–1990) präglades skolutvecklingsarbete av lokalt ansvar för utveckling genom reflekterande lärare, och i den tredje perioden

(ca 1990–idag) styrs skolan mot nationellt uppsatta mål genom organisationsutveckling och lärarnas professionella utveckling.

Läslifvets upplägg och genomförande ligger väl i linje med samtida modeller för skolutveckling, där elevernas måluppfyllelse förväntas öka genom lärarnas professionella utveckling. Läslifvets fortbildningsmodell bygger på kollegialt lärande, där de kollegiala samtalen är centrala. Vidare kan man se Läslifvets konstruktion med handledare, som ofta handleder grupper av kollegor på den egna skolan som ett led i att utveckla den egna organisationen. I modeller för organisationsutveckling intresserar man sig just för individers roller, uppgifter och funktioner i organisationen och de villkor som bäst gynnar förändringsprocesser. Med krav på att skolans verksamhet ska vara vetenskapligt förankrad har förväntningarna på de individer som har i uppdrag att leda utveckling på skolorna blivit allt högre. De förväntas både fungera som experter och handledare (se t.ex. Levinsson, 2011). Expertrollen knyts till kunskap om det egna fältet liksom kunskap om professionsutveckling, och Levinsson frågar sig om förväntningarna på dessa skolutvecklare egentligen är realistiska.

Rollen som skolutvecklare kan vara såväl extern som intern. Under senare år har rollen som intern skolutvecklare kommit alltmer i fokus (se Blossing, 2013). Dessa interna skolutvecklare kan ha olika benämningar i skolans organisation, till exempel utvecklingspedagoger, lärledare eller processledare. Här väljer vi istället att använda Blossings term förändringsagent. I en studie av förändringsagenters funktioner och roller i en implementeringsprocess identifierade Blossing fyra olika roller: rollen som biträde, handledare, projektledare och organisationsutvecklare. Dessa roller var knutna till om förändringsagenterna förväntades leda arbetsprocesser på mikronivå (biträde och handledare) eller makronivå (projektledare och organisationsutvecklare) och om funktionen i arbetsorganisationen var knuten till drift (biträde och projektledare) eller utveckling (handledare och organisationsutvecklare). Blossing konstaterade att utvecklingen ofta gick från biträdet och att leda mikroprocesser till att leda makroprocesser med mer långsiktig planering och en projektledarroll. Samtidigt konstaterades att det var avgörande vilken struktur som byggdes för förändringsarbetet och hur syftet med förändringsagenterna kommunicerades. Tidigare studier (Muijs & Harris, 2003), där interna förändringsagenter,

så kallade teacher leaders, förväntas leda utvecklingsarbetet med kollegor på den egna skolan, har visat att dessa förändringsagenter också behöver tid för diskussion, kontinuerlig fortbildning, nätverkssamarbete med andra förändringsagenter och någon form av kompensation för sitt arbete. Blossing (2013) stöder sig på omfattande forskning och konstaterar: ”En vägledande princip för ’teacher leaders’ är att deras arbete ska främja skolors utveckling till professionella lärande gemenskaper” (a.a., s. 155).

Kollegialt lärande

Kollegialt lärande är en svensk paraplyterm för den professionella utveckling som förväntas uppstå när lärare genom strukturerad samverkan och reflekterande samtal om undervisningsfrågor tillägnar sig nya kunskaper och färdigheter. Utgångspunkten i det kollegiala lärandet är föreställningen om lärande som en social process. I forskning om kollegialt lärande fokuseras också hur lärandet sker genom deltagande i en praktik (se t.ex. Levine, 2010). Här används ofta begreppet Professional Learning Communities, PLC.¹ I en forskningsgenomgång (Stoll m.fl., 2006) konstateras att framgångsrika PLC:er har fem karaktärsdrag:

- Gemensamma värderingar och visioner
- Delat ansvar för elevers lärande
- Reflekterande förhållningssätt
- Samarbete
- Gemensamt kunskapsbygge

Dessutom betonas att elevernas lärande bör stå i fokus: ”The goal of their actions is to enhance their effectiveness as professionals for the students’ benefits” (a.a., s. 223).

Även Talbert (2010) lyfter fram betydelsen av att undervisning och dess effekt på elevernas kunskapsutveckling och prestationer, står i centrum för arbetet i en PLC: ”Teachers’ collective focus on student learning is central to the vision of a PLC. In the best cases teachers use student achievements data from a wide variety of assessments to

¹ Även om professionella lärande gemenskaper förekommer som svensk översättning är begreppet ännu inte helt vedertaget i svensk forskning. Därför används PLC som begrepp i artikeln.

continually evaluate and adjust their instructions” (a.a., s. 558). Att den enskilde läraren ser elevers kunskapsutveckling är också en förutsättning för att det kollegiala lärandet ska vara uthålligt över tid (jfr Timperley, 2008). Vidare framhålls samverkan med universitet och andra professionella nätverk för att använda den expertis som där finns i syfte att förbättra undervisningen.

I sin forskning har Talbert (2010) identifierat två olika inriktningar av PLC – en byråkratisk och en professionell. En byråkratiskt inriktad PLC kännetecknas av top-down-styrning och benchmarking och är ofta finansierad av externa medel. Dessutom utses i regel specifika lärare för att leda utvecklingsarbetet. Incitamenten för lärare att delta i denna typ av PLC är marginella och resulterar vanligtvis i ojämna elevprestationer, som kontrolleras av nivåer över lärarna. Därmed fråntas de deltagande lärarna ett gemensamt ansvar för undervisningen och dess inverkan på elevernas prestationer. Talbert menar att lärare som deltar i denna typ av PLC brukar reagera med eftergivenhet, motstånd och otrygghet.

Den andra typen av PLC som Talbert urskilt är en professionellt inriktad PLC. Detta slags PLC har fokus på systemförändring inom den egna kulturen och är, menar Talbert, den mest effektiva. För att initiera denna typ av PLC på sina respektive skolor föreslår Talbert att även rektorer formerar PLC:er där man träffas för att diskutera och lära av varandra i syfte att utveckla det kollegiala lärandet på den egna skolan. Det kan röra frågor om hur lärares gemensamma tid bör användas på bästa sätt, hur datainsamling och analys av elevers lärande kan utvecklas eller hur utifrån kommande experter kan förstärka skolors förbättringsarbete. I en professionellt inriktad PLC undviker man att fokusera på hur en enskild skola presterar i förhållande till andra. Istället koncentrerar man sig på att formativt bedöma erbjuden undervisning och dess effekt på elevers lärande samt på att intervensera undervisning vid behov. I denna PLC ägs utvecklingsarbetet av den lokala skolan. Talbert menar att lärare svarar på denna typ av PLC på tre sätt: med entusiasm, samarbetsvilja eller vänta-och-se.

Som Läslyftet är konstruerat bygger det på en blandning av en byråkratiskt och en professionellt inriktad PLC. Läslyftet är byråkratiskt i den bemärkelsen att det genomförs på statens initiativ med en statlig handledarutbildning och ett givet innehåll med centralt fram-

tagna moduler. Läslyftet har också likheter med den professionellt inriktade PLC:n, i så motto att lärarna själva i hög utsträckning äger utvecklingsarbetet. Till exempel ligger fokus i de kollegiala samtalen idealt på gemensamt kunskapsbygge och på effekter av den förändrade undervisningen. Samtidigt har studier av de kollegiala samtalen i Läslyftet visat att det framförallt är lärarnas lärande som är i fokus medan samtalsteman om elevernas lärande och utveckling är mindre förekommande (Randahl, 2017).

Läslyftets former för kollegialt lärande

I en svensk kontext framhålls ofta två former för kollegialt lärande: lärande samtal och kollegahandledning. En snabb översyn av Läslyftets handledarutbildningar visar att dessa båda modeller utgör ett centralt innehåll i handledarnas utbildning.

Begreppet samtal kan enligt Scherp (2003) innebära såväl diskussion som debatt och dialog. Det lärande samtalet är närmast besläktat med dialogen, som syftar till att skapa mening och förståelse. Scherp menar att det lärande samtalet skiljer sig från vanliga samtal mellan lärare, som ofta rör vad man gjort och planerar att göra. När lärare i lärande samtal får ta del av varandras förståelse av ett specifikt problem kan förutsättningar skapas för att upptäcka andra perspektiv än de man själv omfattar. Det lärande samtalet erbjuder lärare möjlighet till reflektion och till att dra slutsatser, men också göra kopplingar till forskning. Fokus ligger alltså snarare på lärande än görande.

Scherp vill skilja mellan ett föreskrivande och ett lärandeorienterat förhållningssätt i det lärande samtalet. Vid det föreskrivande förhållningssättet ger man rekommendationer om hur olika situationer ska hanteras – tonvikten ligger alltså på att förmedla färdiga lösningar. Vid det lärandeorienterade förhållningssättet bidrar man till reflektion över de egna erfarenheterna och att man tydliggör de egna tidigare lärdomarna och föreställningarna. Scherp förespråkar det senare förhållningssättet.

Kollegahandledning som samtalsmodell (Lauvås m.fl., 1997) skiljer sig från lärande samtal genom sin fasta struktur för samtalet och ett tydligare lösningsfokus. I kollegahandledningen utgår samtalet från deltagarnas upplevda dilemman, så kallade äkta problem, i undervisningen. Samtalet är fokuserat runt *ett* sådant dilemma. Detta dilemma

väljs ut efter att deltagarna har haft möjlighet att i tur och ordning presentera varsitt ärende, som de skulle vilja ha belyst (jfr Langelotz, 2013). Ärendeägaren, vars dilemma valts ut, inleder samtalet med att beskriva problemet. Därefter går man i regel laget runt och övriga deltagare ställer öppna frågor, som ägaren bör försöka besvara. På så vis fördjupas ärendeägarens förståelse av dilemmat samtidigt som ägaren så småningom själv kan formulera ett sätt att lösa problemet.

Det kollegiala lärandet främjas av att fler lärare kan känna igen sig i dilemmat och därmed få ett slags handlingsberedskap i en motsvarande situation. Valet av samtalsledare kan växla, men i rollen ingår att se till att reglerna för samtalet efterlevs – ofta gäller exempelvis tystnadsplikt om samtalets innehåll – och att alla kommer till tals. Samtalsledaren har också i uppgift att sammanfatta vad som kommit fram i samtalet och att initiera ett kort metasamtal om diskussionen som sådan. I samband med att modellen implementeras är det vanligt att samtalsledaren ger kollegorna stöd i att ställa öppna frågor och att se till att ärendeägaren får behålla initiativet genom att styra bort samtalet från explicita förslag på lösningar och välmenande råd. I samtalet saknas en expertroll men det finns varianter på modellen där samtalet alltid leds av samma person. För denna roll är det vanligt att samtalsledaren får en utbildning.

Material och metod

Till grund för denna studie ligger 61 enkäter, som genomfördes med aktiva handledare under två läsår, vårterminen 2016 respektive vårterminen 2017. I gruppen ingår både handledare som deltar i den fortbildning som Skolverket arrangerar och handledare som deltar i Läslyftet utan statsbidrag och som går en fortbildning som arrangeras av en kommunal skolutvecklingsenhet.

De flesta handledare har lång undervisningserfarenhet. 24 av dem är förstelärare, 15 har arbetat som läs- och skrivutvecklare och 38 uppger att de har olika typer av handledarerfarenhet. Dessutom framhåller en stor andel av handledarna att de har ett särskilt intresse för läs- och skrivutveckling, när vi i enkäten, i en öppen fråga, efterfrågar deras utbildningsbakgrund och motiv för att delta i Läslyftet som handledare. Endast 4 av 61 handledare uppger "bara" lärarutbildning som svar. Handledarna i denna studie har alltså överlag en betydligt högre kompetens än vad som formellt efterfrågas i handledarutbildningen.

Den genomförda enkäten består av frågor med huvudsakligen öppna svarsalternativ fördelade över tre teman:

- Rollen som handledare
- De kollegiala samtalen
- Läslyftet som modell för att utveckla elevers läs- och skrivkompetens

Utöver enkäterna, som vi betraktar som vårt huvudmaterial, finns ljudinspelningar av fyra B- och tre D-samtal från två olika handledningsgrupper. Den ena gruppen består av svensklärare på grundskolans mellan- och högstadium och den andra gruppen är ett ämnesheterogent arbetslag på gymnasiets samhällsprogram.

Våra två materialkategorier, enkäter och inspelningar, gör det möjligt att undersöka handledarnas upplevda och utförda roll i de kollegiala samtalen (Thornberg, 2013) samt att koppla denna roll till den förväntade roll som på olika sätt presenteras för handledarna i utbildningen och av Skolverket. Enkätsvaren har analyserats kvantitativt och kvalitativt. Den kvantitativa analysen har använts för frågor med givna svarsalternativ. Som exempel kan nämnas: "Betraktar du dig främst som språkdidaktisk expert eller samtalsledare?" Kvantifieringar har även gjorts efter att vi tematiserat och kategoriserat (Merriam, 1994) svar på öppna frågor. Ett sådant exempel är frågan: "Vad har rent konkret krävts av dig som handledare för att kunna leda lärares lärande i denna fortbildningssatsning?"

Enkäten som metod för datainsamling har sina begränsningar. I vår studie har det visat sig att vissa frågor inte gett så specifika svar som vi hade hoppats. Här ger enkäten helt enkelt inte den möjlighet som en intervju gör att i motsvarande situation ställa följdfrågor eller initiera fördjupande resonemang. Inför enkäten 2017 gjordes därför vissa justeringar av frågorna. Av enkätinsamlingen 2017 kunde vi konstatera att vi nått vad som kan liknas vid en mättnad (Glaser & Strauss, 1967) i svaren. Inga nya svar tillkom som förändrade vår kategorisering av enkätsvaren från 2016, trots att enkätinsamlingen 2017, till skillnad från den tidigare insamlingen, också omfattade handledare på gymnasiet.

Huvudandelen av enkäterna har samlats in i samband med utbildningstillfällen för handledarna. Vi har själva varit på plats vid dessa

tillfällen och har därmed haft möjlighet att förtydliga eventuella frågor i enkäten. Det har också medfört att vi har haft ett relativt litet bortfall av svar, speciellt i de grupper där handledarna har fått tid att genomföra enkäten i samband med vårt besök. Till de grupper som genomförde enkäten 2016 har vi återkopplat resultaten av vår studie. Samtliga grupper informerades om rätten att avstå från medverkan i studien. För de inspelade kollegiala samtalen har samtycke inhämtats skriftligt.

Vi har analyserat och tolkat våra resultat i relation till Timperleys (2008) modell för professionellt lärande (se Figur 2), eftersom upplägget i Läslyftet har flera beröringspunkter med modellen.²

Modellen tar sin utgångspunkt i en analys av elevernas kunskaper som sätts i relation till de kunskaper och förmågor som eleverna behöver för att nå skolans mål. Analysen följs av frågan i vilken utsträckning lärare har de kunskaper och förmågor som krävs för att eleverna ska kunna nå dessa mål. I det tredje steget utvecklar lärare de fördjupande kunskaper och förmågor som krävs för att möta elevernas behov. I det fjärde steget prövar lärare nya sätt att undervisa som förväntas öka elevernas lärande. Modellen avslutas med att lärare undersöker vilken effekt den förändrade undervisningen fått för elevernas lärande.

Utvecklingsmodellen bygger på att samtliga steg utförs och har stora likheter med aktionsforskning och modeller för formativ bedömning. En avslutad cykel kan ofta vara början på nästa. Modellen beskrivs därför som en ständigt pågående process där lärare både enskilt och tillsammans med kollegor utforskar undervisning och bygger kunskap.

2 Skolverket hänvisar även till modellen på Lärportalen, där det kollegiala lärandet beskrivs.



Figur 2: Timperleys modell för professionellt lärande (i svensk bearbetning av Minten, 2013, s. 28)

Resultat

I vår studie ville vi synliggöra handledarnas förväntade, upplevda och utförda roller. Vi ville även undersöka vilka förutsättningar som finns för handledarna att fungera som långsiktiga förändringsagenter. Resultatredovisningen har disponerats enligt följande princip: handledarens roll före, under och efter Läslyftet.

Före Läslyftets början bör en nulägesanalys göras för att möjliggöra ett informerat val av modul (Skolverket, 2015). I Timperleys modell kan den jämföras med stegen 1 och 2. Av de 61 handledare som deltagit i vår enkät svarar över hälften att de varken har deltagit i eller tagit del av en sådan analys. Endast 13 handledare skriver explicit att de har medverkat i att genomföra någon form av nulägesbeskrivning, som då gällde elevernas kunskapsläge. De uppger att resultat på nationella prov användes som grund för val av modul. Det finns inga svar som indikerar att lärarnas kunskaper, kompetenser och behov skulle ha påverkat valet av den första modulen. Ibland görs modulvalet i samråd

mellan handledaren och rektor, men det kan också göras på en högre nivå, t.ex. på kommun- eller områdesnivå. På höstterminen väljs alltså modul vanligtvis utan inblandning av de deltagande lärarna. På vårterminen däremot väljer i regel handledare och lärare modul gemensamt.

Vi har i enkäten frågat om hur nöjda grupperna varit med val av modul och hur väl modulens innehåll svarat upp mot gruppens behov. Samtliga handledare, utom två, anser att grupperna varit nöjda med innehållet. Även i de fall där handledare rapporterar om uppenbara felval av modul fortsätter gruppen med den modul som valts från början. Inga byten av modul beskrivs i enkätsvaren.

Under Läslyftets genomförande påminner arbetet med A-D-momenten i stor utsträckning om steg 3, 4 och i viss mån om steg 5 i Timperleys modell. Här ska lärare individuellt och i kollegiala samtal utveckla kunskap genom att ta del av och diskutera modulinnehållet (moment A och B), pröva en ny undervisningsaktivitet (moment C) samt diskutera och undersöka effekten av den förändrade undervisningen (moment D).

I de kollegiala B- och D-samtalen som förs varje vecka förväntas handledaren i första hand anta rollen som samtalsledare (Skolverket, 2015). Även handledarna själva upplever att de framförallt tar rollen som samtalsledare: ”vi har fått lära oss på handledarutbildningen att vi skall undvika att hamna i expertrollen”.

En förväntan om att handledaren också ska kunna anta rollen som expert finns i viss mån inbyggt i kravet på att handledaren ska vara behörig lärare i något av svenskämnen eller på andra sätt ha tillägnat sig goda kunskaper i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. I vår enkät ställde vi därför rollen som samtalsledare mot rollen som ämnesdidaktisk expert och frågade hur lärarna positionerade sig i relation till dessa båda alternativ. Trots handledarnas höga kompetens och breda erfarenhet avvisades expertrollen som den mest centrala av samtliga handledare, utom en. Följande exempel är ett representativt svar för handledare som avfärdar expertrollen: ”För gruppens utveckling är det inte viktigt att jag vet mer än dom andra, snarare tvärtom, då gruppens samsyn och gruppens balans kan rubbas, om det framstår som provocerande eller om jag som ledare är en expert”. Däremot skriver nio handledare att de utför båda rollerna i de kollegiala samtalen, även om tonvikten ligger på rollen som samtalsledare: ”Jag börjar som

samtalsledare men får ofta använda mina språkdidaktiska kunskaper för att få igång diskussionen eller få dem att gå vidare”.

Av enkätsvaren framgår att rollen som samtalsledare ställer krav på handledarna att komma väl förberedda till de kollegiala samtalen. I förberedelserna ingår att vara påläst på hela modulen – inte bara den text som ska diskuteras vid ett specifikt B-samtal – och att ligga steget före de deltagande lärarna. Handledarna beskriver också i enkätsvaren hur de strukturerar och gör planeringar för de kollegiala samtalen. Det handlar om vilken samtalsmodell som skall väljas, hur lång tid olika moment beräknas ta och hur alla lärare skall ges möjlighet att göra sina röster hörda – en grannlaga uppgift, då det förekommer att handledningsgrupperna i vårt material innehåller upp till tolv deltagare. I handledarnas beskrivningar av det ideala samtalet ligger uppfattningar om att alla deltagare ska ges talutrymme: ”Att jag har varit lyhörd och lyssnat på alla. Leda så att alla har fått chans att berätta vad dom har gjort, hur dom upplevde texten och att ingen tar över utan ger plats till alla deltagarna”.

Handledarna lägger avsevärd tid på att reflektera över materialet, hur det kan anpassas till gruppen och vilken stöttning som gruppen behöver. Man skulle kunna beskriva denna del av handledarens uppdrag som att de medierar modulinnehållet för deltagarna och blir ett slags medierande redskap (Säljö, 2000) av artiklarnas innehåll. Därmed ställer handledarrollen också krav på goda ämnesdidaktiska kunskaper. Elva handledare skriver att denna typ av expertkunskap krävs i rollen som samtalsledare. Något fler, 15 handledare, framhåller kunskap om samtalsmodeller och gruppdyamik. Dessutom väljer 18 av handledarna att lyfta fram en rad av olika personliga egenskaper som engagemang, entusiasm, kreativitet, lyhördhet, intresse, tålamod, ledaregenskaper och samarbetsförmåga. Några handledare nämner slutligen mandat och digital kompetens som viktiga komponenter för att kunna leda det kollegiala lärandet i denna fortbildningssatsning. Att ha mandat kan innebära att vara utsedd av rektor eller att inneha en förstelärartjänst, där handledarskapet är en del av tjänsteuppdraget. Som intern handledare kan detta mandat vara svårare att skaffa sig än om man är extern handledare: ”svårt att ta en annan roll med sina närmaste kollegor, svårt med lärare som inte egentligen vill vara med, att motivera dem”.

Sammanfattningsvis är samtalsledaren såväl en förväntad roll som en upplevd roll. Rollen som samtalsledare är den som skrivs fram av Skolverket, den som betonas i handledarutbildningen och den som framhålls av handledarna själva i enkätsvaren.

När vi i de inspelade samtalen undersöker handledarnas utförda roller, alltså de roller som handledarna tar under de kollegiala samtalen, framträder en mer mångfasetterad bild av handledarrollen. Handledaren tar förvisso rollen som samtalsledare genom att styra samtalet, fördela ordet och ställa fördjupande frågor. Men handledaren får också rollen som språkdidaktisk expert. Här kan det handla om att tydliggöra läsmodeller eller utveckla språkvetenskapliga begrepp. Dessutom får handledaren rollen som projektledare, framförallt inledningsvis, när organisatoriska frågor behandlas. Handledaren blir ansvarig för genomförandet, att tidsplanen stämmer och att deltagarna levererar det som avsetts. När deltagande lärare inte har läst artiklar eller genomfört undervisningsaktiviteter som förväntat får handledaren rollen som biktfa-der. Handledaren får ”ta emot bekännelser” och ”ge förlåtelse”. I den tonvikt som ligger på att alla ska ges samma utrymme i samtalet får handledaren också rollen som jämbördig kollega. Handledaren redovisar exempelvis genomförandet av undervisningsaktiviteten på samma villkor som övriga deltagare, men i regel sist av alla. En sista roll som vi identifierat när vi analyserat inspelningar av de kollegiala samtalen är rollen som ambassadör för Läslyftet. Handledaren är i regel lojal i relation till modulinnehåll och upplägg och synliggör återkommande gruppens framsteg som en följd av deltagandet i fortbildningssatsningen.

Handledarna i vår studie är optimistiska i fråga om bestående effekter av fortbildningssatsningen. I enkäten bad vi handledarna att på en skala (1–5) uppskatta vilken potential de ansåg Läslyftet ha när det gäller att öka elevernas läs- och skrivkompetens, och på sikt även höja måluppfyllelsen. Medelvärdet beräknades till 3,7. Många handledare uttrycker en stor entusiasm i sina svar (jfr Talbert, 2010): ”Vi upplever att vi börjar få en röd tråd, mer likvärdig undervisning” och ”Gemensam kunskapsbas för alla elever. Eleverna vet hur de ska ta sig an en text, oavsett ämne”. Andra är mer avvaktande: ”Stor skillnad mellan lärare, någon 1, någon 5” och ”Tyvärr är det väl så att de som kan och är drivna blir duktigare, men de man verkligen skulle vilja nå och förändra fortsätter som vanligt”. Några handledare intar ett

slags vänta-och-se-position (a.a.): ”Beror på hur satsningen följs upp. Förhoppningsvis blir den långsiktig, om det blir ett förhållningssätt. Man behöver tid på sig för att förändra och utveckla undervisningen”.

En stor majoritet av handledarna, 50 av 61, uppger i sina enkätsvar att de anser handledaruppdraget vara utvecklande i flera avseenden. I svaren beskrivs hur de stärkts i sin roll som samtalsledare: ”Jag har blivit bättre på att synliggöra lärandet och sammanfatta en diskussion”. Handledarna beskriver också hur de som lärare, har fått fördjupade insikter och kunskaper, som de kan använda i undervisningen. Genom sitt uppdrag som handledare i Läslyftet får denna grupp lärare en dubbel förstärkning i sin profession. Dels får de, till skillnad från sina kollegor, nedsättning i undervisningstid, dels ges de möjlighet att handleda grupper under flera läsår. De blir sannolikt både skickligare på att undervisa elever och på att leda kollegiala samtal och utvecklar därmed ett slags expertis på två områden.

Diskussion

I denna avslutande del vill vi diskutera vilka möjligheter och begränsningar som finns i handledarrollen i Läslyftet. Liksom handledarna är vi optimistiska. Den dubbla förstärkning som handledargruppen har fått genom denna fortbildningssatsning har lett till en kompetenshöjning i svensk skola (jfr Andersson, Carlbaum & Hanberger, 2016). Förstärkningen av handledarnas redan höga ämnesdidaktiska kompetens, gedigna undervisningsbakgrund och i många fall tidigare handledningserfarenhet gör, menar vi, att handledarna har potential att framgent kunna fungera som förändringsagenter i skolans utvecklingsarbete. Därför finns det anledning att problematisera den relativt snävt formulerade handledarrollen som samtalsledare, som lyfts fram i Läslyftet. Vid en jämförelse med de roller som Blossing (2013) identifierar fokuserar rollen som samtalsledare på mikroprocesser i skolans utvecklingsarbete. För att fungera som förändringsagenter i ett fortsatt systematiskt kvalitetsarbete, krävs att handledarna också ges möjligheter att tillsammans med rektor påverka och leda arbetet med skolors språk-, läs- och skrivutveckling på en makronivå, där kartläggning av kunskaper, organisation av lärande och utvärdering av effekter är centrala delar. Här synliggör Timperleys modell några utmaningar som den enskilda skolan måste möta för att Läslyftet ska kunna fungera

som startpunkt för ett uthålligt förändringsarbete grundat i ett professionellt kollegialt lärande.

För det första behöver utvecklingsarbetet på varje enskild skola ta utgångspunkt i en nulägesbeskrivning av vilka kunskaper och kompetenser eleverna behöver utveckla, och vilka kompetenser lärarna besitter. Denna förståelse har av resultaten av vår studie att döma Läslyftet inte lyckats förmedla i tillräcklig omfattning. För det andra skulle handledarna tydligare kunna stötta kollegor att arbeta formativt – att utvärdera sambandet mellan förändrad undervisning och elevers lärande. När nulägesanalysen i så hög utsträckning väljs bort – eller genomförs med vaga metoder – försvåras möjligheten att undersöka detta samband. Om skolor inte ser resultat i ökad måluppfyllelse riskerar Läslyftsmodellen att inte bli uthållig. I den andra delrapporten om Läslyftet (Andersson, Carlbaum & Hanberger, 2016) pekar också rapportförfattarna på att Läslyftets effekter på elevers språk-, läs- och skrivförmågor av rektorer och lärare uppfattas som begränsade och osäkra. För det tredje behöver skolor organisera för att handledare och lärare även framöver ges möjligheter till systematisk samverkan.

Tidigare studier (se t.ex. Olin, 2009) har visat att interna förändringsagenter har goda förutsättningar att engagera lärare i skolans förbättringsprocesser, eftersom de känner till den egna verksamhetens behov. Men de interna förändringsagenterna är också beroende av en samarbetande kultur för att lyckas i detta arbete (Muijs & Harris, 2003). En avgörande faktor för framgångsrika skolor är att det finns en gemensam förståelse av och fokus på huvuduppgiften – att utveckla undervisningen för att förbättra resultaten bland eleverna (Jarl, Blossing & Andersson, 2017). Denna förståelse behöver omfatta såväl samtliga lärare som skolledningen. Därför måste det också fortsättningsvis finnas avsatt tid för regelbundna kollegiala samtal om undervisningen och dess effekt på elevers lärande. Även handledarna behöver tid för kontinuerlig fortbildning och nätverkssamarbete med andra handledare. Här har rektors förståelse av sitt uppdrag som pedagogisk ledare stor betydelse, men utan stöd från skolhuvudmän kan rektorer ha svårt att skapa de förutsättningar som krävs för den skolutvecklingsmodell som regeringen avsett att implementera med Läslyftet.

Att förbättra elevers läs- och skrivkompetens för att därigenom öka deras måluppfyllelse låter sig svårligen göras på tre korta år. Men om

handledarnas kompetens tas tillvara finns goda förutsättningar att de kan verka som förändringsagenter för ett fortsatt ”systematiskt kvalitetsarbete inom språk-, läs- och skrivutveckling utifrån lokala behov och förutsättningar”.

Referenser

- Andersson, E. Carlbaum, S. & Hanberger, A. (2016). *Utvärdering av Läslyftet. Delrapport 2: Erfarenheter av Läslyftet läsåret 2015/16*. Umeå Centre for Evaluation Research Evaluation Report.
- Blossing, U. (2013). Förändringsagenter för skolutveckling: ”Roller och implementeringsprocess.” *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18(3–4), 153–174.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2006[1967]). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New Brunswick, N.J.: Aldine Transaction.
- Muijs, D. & Harris, A. (2003). Teacher Leadership – “Improvement through Empowerment?”: An Overview of the Literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 31(4), 437–448.
- Jarl, M., Blossing, U. & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång: strategier för en likvärdig skola*. (Första upplagan). Stockholm: Natur & Kultur.
- Langelotz, L. (2013). *Vad gör en skicklig lärare?: en studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2014.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Levine, T. H. (2010). “Tools for the study and design of collaborative teacher learning”: the affordances of different conceptions of teacher community and activity theory. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 109–130.
- Levinsson, M (2011). Utvecklingsledare på vetenskaplig grund: ”Spänningsfälten mellan evidensbaserad praktik och aktionsforskning.” *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(4), 241–263.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Minten, E. (2013). *Forskning för klassrummet: vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Skolverket.

- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik: en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2009.
- Randahl, A. (2017). "Läslýftet och lärarnas lärande." *Svenskans beskrivning*. 35, *Förhandlingar vid trettiofemte sammankomsten: Göteborg 11–13 maj 2016*. Göteborg: Göteborgs universitet, s. 287–300.
- Roe, A. & Tengberg, M. (2016). *Utvärdering av Läslýftet. Delrapport 1: De första 13 modulerna*. Umeå Centre for Evaluation Research Evaluation Report.
- Scherp, H. Å. (2003) *Att leda lärande samtal*. Karlstad: Universitetstryckeriet i Karlstad
- Skolverket (2015). *Planera och organisera för Läslýftet – Diskussionsunderlag*. Hämtad 1 mars 2017 från: https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.250435!/PlaneraochorganiseraPDFjan16.pdf
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). "Professional learning communities": a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Talbert, J. E. (2010). Professional learning communities at the crossroads: "How systems hinder or engender change." I: A. Hargreaves mfl. (red.), *Second International Handbook of Educational Change*, London: Springer International Handbooks of Education 23, s. 555–571.
- Thornberg, R. (2013). *Det sociala livet i skolan: socialpsykologi för lärare*. 2. uppl. Stockholm: Liber.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Educational Practices Series 18. Brussels: International Academy of Education.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Utbildningsdepartementet (2013). Regeringsbeslut U2013/7215/S. *Uppdrag om fortbildning i läs- och skrivutveckling – Läslýftet*.

Författarpresentation

Pernilla Andersson Varga är fil. dr i ämnesdidaktik med inriktning mot svenska. Hon arbetar som lektor med inriktning likvärdighet i språk- och kunskapsutveckling på Center för Skolutveckling i Göteborg.

Ann-Christin Randahl är fil. dr i svenska språket. Hon arbetar som lektor med didaktisk inriktning på Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet. Från november 2016 har hon ett uppdrag som postdoktor inom ramen för det VR-finansierade projektet ”Fortbildning på Facebook” vid Karlstads universitet.

Samtalskultur vid provbedömning.

– interaktion och kontext i bedömningssamtal

Malin Mark och Anne Palmér

Forskning om bedömning inom svenskämnet bygger på dels svenskämnesdidaktikens breda repertoar av språkligt, litterärt och pedagogiskt inriktade teorier och metoder, dels testteorin, där man arbetar med kvantitativa metoder främst från psykologin. I den här artikeln presenteras en sociokulturellt inriktad bedömningsstudie, där testteorin placeras i bakgrunden medan förgrunden utgörs av en verksamhetsanalys utifrån Linell 2011. Vi menar att bedömningsforskningen kan berikas genom sådana kvalitativa ansatser som får komplettera psykometriskt och kvantitativt inriktade studier.

I artikeln analyseras ett antal bedömningssamtal, genomförda i samband med ett valideringsarbete (jfr Kane 2006, Kane 2015) inom nationella prov i svenska i gymnasieskolan. Tre bedömare har inför samtalen lyssnat på och enskilt bedömt elevers muntliga anföranden. Efteråt träffas de för att diskutera och jämföra sin bedömning. Med fokus på interaktionen mellan bedömarna undersöks samtalen som en verksamhet, formad av såväl kontextuella som lokala förhållanden. Analysen leder till en beskrivning av den samtalskultur (Linell 2011:79 ff.) som kännetecknar de aktuella samtalen.

Det prov som diskuteras innebär att eleven ska hålla ett anförande inför klasskamrater om ett ämne som valts utifrån provets tema. Bedömningen utförs av den undervisande svenskläraren. Provet är ett exempel på "performance assessment", dvs. ett prov där testtagarens beteende i den verkliga världen observeras och bedöms (Kane m.fl. 1999, Weigle 2002:46).

Bedömningssamtal innebär att bedömare på ett eller annat sätt arbetar med sambedömning, dvs. enligt Jönsson & Thornberg (2014:386) ”att lärare tillsammans genomför eller diskuterar bedömning och/eller betygssättning”. En systematisk litteraturstudie av internationell forskning (Thornberg 2014) visar att lärare ofta upplever att samstämmigheten ökar genom sambedömning, medan det ändå inte är bevisat att sambedömningen har denna effekt. Däremot finns det i forskningen tydliga belägg för att sambedömning leder till ökad samsyn, dvs. att lärarna blir mer överens om vad som ska bedömas och hur elevprestationer ska värderas (s. 388).

Bedömningssamtal ur ett sociokulturellt perspektiv

Bedömningssamtal kan ur ett sociokulturellt perspektiv ses som en reflekterande praktik, där tolkningar och iakttagelser jämförs och förhandlas. Den professionella tolkningen, utförd av erfarna lärare, lyfts genom detta perspektiv fram (jfr Moss 1994), och det självklara idealet från psykometrisk bedömningsforskning om hög reliabilitet mellan bedömare utmanas därmed. Samtalet mellan bedömare kan fylla funktionen att fördjupa bedömningspraktiken, genom att olika tolkningar ställs mot varandra och bidrar till att bedömarna utvecklar en ökad förståelse av det som bedöms (Colombini & McBride 2012). Tolkningsgemenskapen mellan bedömare kan därmed fördjupas (Matre & Solheim 2014, 2015). Med utgångspunkten att bedömarna är skickliga lärare som grundar sin bedömning i kunskaper och erfarenheter kan bristande konsistens i bedömningen mellan olika bedömare ses som bedömaroenighet snarare än bedömarinkompetens (Jølle 2015).

Begreppet tolkningsgemenskap förknippas ofta med Berge (1996, 2005) och hans undersökningar av överensstämmelser och brist på överensstämmelser i de bedömningar av elevtexter som görs i olika norska bedömarginstanser. I Sverige har Borgström & Ledin (2014) hävdade att svensklärare utgör en tolkningsgemenskap som innebär att man ”mer än andra grupper uppvisar en samsyn kring vilka egenskaper i elevtexter som kännetecknar starkare och svagare prestationer” (s. 160).

Reliabilitet mellan bedömare är eftersträfvansvärd, eftersom den leder till bedömning som kan anses rättssäker. Å andra sidan kan be-

dömningen av en komplex förmåga som muntlig framställning aldrig bli i strikt mening objektiv. Elevprestationen måste tolkas utifrån många aspekter och i förhållande till den specifika kontexten. Som hjälpmedel i denna tolkning används i det muntliga nationella provet olika bedömningsredskap – en bedömningsmatris med kommentarer samt filmade, bedömda anföranden. I en tidigare studie (Mark & Palmér 2017) har vi undersökt hur bedömningsmatrisen kan användas i detta prov. Vi kommer fram till att bedömningsmatrisen måste tolkas utifrån andra redskap, som bedömarens ämneskunskaper i retorik och kunskaper om kontext och elevgrupp – dessa redskap utgör den fond mot vilken bedömningsmatrisen används.

Institutionella samtal som verksamheter

Bedömningssamtal ses i studien som en form av institutionella samtal vilka är formade av förutsättningar i den omgivande kontexten men också skapade och omförhandlade i situationen. I Linells (2011) modell för verksamhetsanalys ingår båda perspektiven. Institutionella samtal kan beskrivas som specifikt kopplade till ”en viss *verksamhetstyp* och dess omgivande institution” (Linell 2011:102), t.ex. läkar-patient-samtal och polisförhör. Men institutionella samtal har också drag av vad som kan kallas generell institutionalitet, genom exempelvis ett bestämt syfte, rutiner för att nå syftet och roller för deltagarna med skilda rättigheter och skyldigheter (s. 109).

De enskilda samtalen ses enligt Linell som *verksamheter*, som utgör instatieringar av det mer abstrakta begreppet verksamhetstyp (s. 84). Termen *samtalskultur* används i Linell (s. 79) ”om de olika sätt att samtala och lösa kommunikativa uppgifter som konstituerar olika sociala och kommunikativa verksamhetstyper”. Verksamhetsanalysen bygger på antagandet att samtal måste analyseras som del av mer omfattande sociala praktiker (s. 84 f.). Det betyder att det är möjligt att göra vissa generaliseringar utifrån kontexten, och till skillnad från CA som vanligen fokuserar på mikronivån, befinner sig verksamhetsanalysen på mesonivån.

Verksamheterna är ofta uppbyggda av *faser*, delar som kan utgöra egna verksamheter, exempelvis genom syfte, verksamhetsroller, deltagarstruktur och diskurstyper (s. 192). Dagordningen, eller *agendan*, och därmed fasstrukturen är ofta bestämd på förhand av den professionella parten i ett samtal, och även om den inte alltid följs utgör den

”en viktig orienteringshorisont” (s. 197). Agendan kan vara mer eller mindre uppenbar för deltagarna, och Linell skiljer mellan en explicit och implicit agenda.

En verksamhet består också av *kommunikativa projekt*. Ett sådant går ut på att deltagarna försöker lösa ett övergripande kommunikativt problem (s. 98). Kommunikativa projekt verkar på flera nivåer och kan vara inbäddade i varandra.

Deltagarna i en verksamhet intar olika roller, bl.a. *verksamhetsanknutna roller* (s. 180 f.).¹ Sådana gäller i första hand yrkesbeteckningen i fråga (t.ex. läkare–patient). Även expert–lekman kan ses som verksamhetsanknutna roller, som i Nord 2015. Det är inte självklart att bara en av parterna intar expertrollen: ”[En] individ [kan] vara ’expert’ på en specifik aspekt av de olika fallen, en annan individ vara ’expert’ genom att vara den som är högst i hierarkin” (Linell 2011:182). Vidare kan expertrollen också skifta från en del av samtalet till en annan.

I en verksamhetsanalys kan samtalet också beskrivas utifrån *diskurstyper* (s. 389). Medan en diskurstyp kan ”dominera en hel verksamhetstyp” (s. 392) kan också flera diskurstyper förekomma i en och samma verksamhet. I forskning om smågruppssamtal bland barn skiljer Wegerif & Mercer (1997) och Mercer (2000) på samtalssekvenser som är *disputerande*, *kumulativa* eller *utforskande*. Dessa ses i vår studie som diskurstyper. I ett disputerande samtal håller deltagarna fast vid sin ståndpunkt och konkurrerar snarare än samarbetar (Mercer 2000:197 ff.). Ett kumulativt samtal är mer samarbetsinriktat; deltagarna bygger på varandras bidrag och konstruerar delad kunskap på ett ömsesidigt stödjande men även okritiskt sätt (s. 173 ff.). Idealet för ett lärande samtal är det utforskande samtalet. Detta är både kritiskt och konstruktivt. Synliga resonemang skapas genom att information ges för gemensamt övervägande, förslag utmanas och försvaras, och samtycke sökes (s. 153 ff.).

Tidigare studier om interaktion i bedömningssamtal

Några norska studier och en mindre svensk studie, alla om skrivbedömning, har bl.a. studerat interaktionen i bedömningssamtal. Inom NORM-projektet, där norska lärare i grundskolan arbetar med analys och bedömning av elevtexter, undersöker Matre & Solheim (2014)

1 Linell (s. 180 ff.) diskuterar också diskursiva och sociala roller.

vad som karaktäriserar ett bedömningssamtal som bidrar till att lärarnas förståelse för elevtext nyanseras och fördjupas. De menar att deltagarna i sådana samtal ofta visar motstånd på något sätt, genom att ställa en fråga eller invända mot ett påstående. Denna oenighet leder till utforskande samtalssekvenser (Mercer 2000) och till att lärarna utvecklar ny insikt i en stärkt tolkningsgemenskap (s. 241). I Matre & Solheim 2015:21 utvecklas dessa slutsatser ytterligare, och även det kumulativa samtalet (Mercer 2000) lyfts fram som ett effektivt sätt för ämnesutveckling.

En annan norsk studie (Jølle 2014) diskuterar skrivbedömning i en panel av lärare som parvis bedömer det norska nationella provet. Bedömarpanelen följs över tid, och i undersökningen analyseras interaktionen mellan bedömarna. Deltagarnas responser på initiativ i samtalen kategoriseras, och det visar sig att merparten av responserna utgörs av accepteranden, medan frågor, ”ja men-svar” och avslag (”rejections”) står för en betydligt mindre andel. Över tid märks inga större förändringar av dialogernas kvalitet (s. 44). Även Jølle argumenterar för utforskande samtal (Mercer 2000) som ett sätt att öka bedömningens kvalitet (s. 49). I Jølle 2015:467 ff. diskuteras hur det i panelen utvecklas asymmetrier mellan bedömarna, genom den status som enskilda bedömare i panelen successivt erövrar.

Haraldson & Larsson (2016), som studerar sambandet om svenska nationella prov i skriftlig framställning, ställer frågan hur bedömersamtal där bedömarna är eniga skiljer sig från samtal med tydlig oenighet. De visar att eniga bedömare använder sig av en ”mindre variation av kommunikativa strategier” (s. 38) medan oeniga bedömare utvecklar djupare diskussioner där lärarna lär sig av varandra.

Syfte, metod och material

Tidigare forskning tyder på att interaktionens kvalitet har betydelse för bedömningssamtal genom att den kan bidra till en stärkt tolkningsgemenskap mellan bedömande lärare. Som ett ideal framstår utforskande samtal. Även kumulativa samtal nämns som effektiva sätt att utveckla ett ämne. Det föreslås också att institutionella samtal skapas av både den övergripande och den lokala kontexten, och att dessa perspektiv kan förenas i en verksamhetsanalys. Syftet med denna studie är att visa vilken samtalskultur som utvecklas i bedömningssamtal

mellan tre bedömare om bedömning av ett nationellt prov i muntlig framställning.

Undersökningens material samlades in när provkonstruktörer i valideringssyfte (Kane 2006, 2015) besökte skolor och deltog i genomförandet av ett muntligt nationellt prov. Genom att samtala med olika lärare om hur de enskilt bedömt ett antal muntliga anföranden ville provkonstruktörerna undersöka hur bedömningsmatriserna användes. I samtalen jämför och diskuterar alltså bedömare sina bedömningar med varandra, men samtalen skiljer sig i ett par avseenden från bedömningssamtal som studerats i tidigare forskning. Det primära syftet var inte att nå konsensus om bedömningen, utan snarare att studera hur bedömningsmatriserna användes. Sammansättningen av deltagare skiljer sig också från den vanliga i sambedömning, genom att två av deltagarna är provkonstruktörer, medan den tredje är aktiv svensklärare och officiellt ansvarig för att bedöma elevprestationerna. Dessa förutsättningar innebär att bedömningssamtalen eventuellt kan ses som en särskild verksamhetstyp med en samtalskultur som ingår i men också skiljer sig från den vidare bedömningspraktiken på skolor.

Följande forskningsfrågor undersöks:

- Vilken samtalskultur utgör bedömningssamtalen, särskilt med avseende på faser, agenda och roller?
- I vilken mån och på vilket sätt fördjupas samtalen i problem-diskussioner, och hur förhåller sig deltagarna till enighet och oenighet i bedömningen?

Sammanlagt deltar åtta lärare från sex olika skolor i samtalen, förutom de två provkonstruktörerna. De aktiva svensklärarna benämns med ett namn på begynnelsebokstaven A: Annika, Agnes, Alice etc. Provkonstruktörerna kallas i transkriptionerna för Bea och Carin. Det är 57 elevanföranden som diskuteras. Samtalens längd varierar, vilket kan förklaras av praktiska omständigheter vid materialinsamlingen. Se Tabell 1.

Tabell 1. Skolor, lärare och samtalstid.

Skola	Lärare	Samtalstid	Antal bedömda anföranden
Skola A	Annika, Bea, Carin	33 min	5
Skola B (två klasser)	Agnes, Bea, Carin	25 min	11
		20 min	
Skola C	Alice, Bea, Carin	26 min	8
Skola D	Alma, Bea, Carin	14 min	5
	Anders, Bea, Carin	17 min	5
	Agneta, Bea, Carin	9 min	5
Skola E	Astrid, Bea, Carin	22 min	10
Skola F	Anna, Bea, Carin	17 min	8
Totalt	10	183 min	57

Materialets sammansättning liknar materialet från Palmér 2010, då bedömningssamtal vid det muntliga nationella provet enligt Lpf94 studerades med fokus på innehåll.

I informationen till de lärare som deltog i undersökningen var provkonstruktörerna noga med att framhålla att de inte ville styra lärarnas bedömning utan snarare få insikt i hur olika lärare arbetar med det nationella provets bedömningsanvisningar.

Inför analysen har samtalen avlyssnats upprepade gånger av oss båda. De har transkriberats med ortografisk transkription med vissa anpassningar till talspråket enligt Linells ”standardtranskription” (2011:155). Transkriptionerna är relativt detaljerade men når inte den högsta detaljnivån.

Transkriptionsnyckel (enligt Nord 2015:18)

[	överlapp startar
(.)	paus (upp till ca 0,75 sekunder)
(1)	paus (avrundat till hela sekunder)
<i>förslag</i>	emfas (markeras med kursiv)
...	skrattande röst

£...£	leende röst
°...°	lägre röst
+...+	högre röst
SKRATT	metakommentar
()	ohörbart
(näe)	svårhörbart ord
.ha	tal på inandning
?	kraftigt stigande slutton eller frågeintonation
=...=	fortsättning på taltur/yttrande

Metoden är en verksamhetsanalys som grundas på Linell (2011), med tillägg av begrepp från Mercer (2000). Från Nord (2015:29) hämtas begreppet problemdiskussion. Analysen innehåller tre steg, men tillvägagångssättet är snarare rekursivt än linjärt. Steg 1: fasanalys (efter transkription) av samtliga samtal. Det visar sig att 18 samtal innehåller problemdiskussioner. Steg 2: analys av diskurstyper i problemdiskussionerna. Fyra samtal väljs ut för interaktionsanalys varav två återges i artikeln. Steg 3: analys av interaktionen med fokus på bl.a. agenda och roller. I rapporten *En utvecklande tolkningsgemenskap? Matrisanvändning, interaktion och kontext i bedömningssamtal om ett nationellt prov i muntlig framställning* (Mark & Palmér, kommande) ges en mer detaljerad redovisning av studien.

Resultat

I analysen nedan behandlas först samtalens övergripande fasstruktur. I alla samtal i materialet finns åtminstone tre faser, där deltagarna i tur och ordning motiverar sin bedömning av det anförande som diskuteras. Det är genomgående så att den som för tillfället ger sin motivering har störst talarutrymme i dessa ganska monologiska faser, medan de andra deltagarna antingen kommer med aktiv respons eller med lyssnarresponser. Ändå förekommer olika grad av dialogicitet inom dessa faser, som också är av varierande längd. På ena sidan av skalan finns motiveringar som endast består av en redovisning av bedömningen och på andra sidan de motiveringar där en deltagare inbjuder till diskussion.

Av de 57 samtal som ingår i materialet urskiljs i 18 fall dessutom en fjärde fas, problemdiskussionen. Den följer vanligtvis på att alla deltagarna redovisat sina bedömningar. I problemdiskussionen reinitieras

något ämne som behandlats i de tidigare faserna, t.ex. att deltagarna gjort skilda bedömningar av någon betygsaspekt, och samtalet om denna aspekt fördjupas. Precis som för samtalen som helhet skiljer sig problemdiskussionerna i längd och även vad gäller diskurstyp. Merparten av problemdiskussionerna är antingen kumulativa (5 st.) eller utforskande (10 st.). I materialet finns också vad vi benämner som konstaterande problemdiskussioner (3 st.), där någon deltagare relevantgör skillnader i betygssättning utan att detta utreds vidare.

Nedan analyseras två problemdiskussioner, först en längre utforskande och sedan en kortare kumulativ. De skiljer sig på många sätt åt och åskådliggör därmed spännvidden i materialet.

Samtal 1: utforskande problemdiskussion

I denna problemdiskussion har svenskläraren Annika en avvikande åsikt angående bedömningen av källhanteringen, och nedan presenteras hennes problembeskrivning, därefter övriga deltagares responser och slutligen hur problemet löses. Förutom ett kortare parti i mitten återges diskussionen i sin helhet (1–47, 72–93).

Problembeskrivning:

Problemdiskussionen inleds efter att Carin avslutat sin motivering och Annika i samband med det relevantgjort skillnaden i bedömning av delprovsbetyget mellan henne å ena sidan (E-nivå) och Bea och Carin å den andra (D-nivå).

1. A: asså det som jag känner e svagheten i det här
2. föredraget det e just att han inte asså som jag
3. tänker att man måste jobba när man har ska hålla
4. ett föredrag det e ju att man själv [tänker=
5. B:]mm
6. A: =en dispositon det här vill jag prata om °såhär°
7. å var kan jag då hitta käll- kanske nån källa som
8. understödjer det som jag vill prata om .ha istället
9. så upplever jag att den här pojken har så att säga
10. gått till en källa å översatt [den=
11. B:]mm
12. A: =å det är inte riktigt det som uppgiften går ut [på
13. B: [°nä°
14. A: för upp giften går ut på att göra nåt eget

15. B: ja
 16. C: ja så är det
 17. A: och därför så tycker inte jag jag kan jag kan sätta
 18. ett E på det här men jag kan inte sätta högre
 19. B: nä
 20. A: för då tycker jag man missat själva asså han har ju
 21. [missförstått=
 22. B: [.ha °ja°
 23. A: =hur man gör uppgiften
 24. B: mm mm
 25. A: enligt mej

Problembeskrivningen utgör i sin helhet Annikas ställningstagande. Den innefattar först en beskrivning av vad uppgiften kräver, *när man har ska hålla ett föredrag de e ju att man själv tänker en disposition* (3–6). Därefter går hon över till att beskriva vad eleven har gjort, *så upplever jag att den här pojken så att säga gått till en källa och översatt den* (9–10). I det följande uttrycker Annika varianter av samma ställningstagande: en motivering till varför elevens metod är fel (12–14) och en förklaring till varför betyget inte blir högre än E (17–25), dvs. att eleven *har ju missförstått hur man gör uppgiften* (20–23).

Bea ger i utdragets första del återkommande neutrala lyssnarresponsor i överlappande tal (5, 11) för att sedan övergå till tydligare uppbackningar (13, 15, 22). Även Carin stödjer med yttrandet *ja så är det* (16) Annikas beskrivning av vad uppgiften kräver kontra vad eleven har gjort. Utdraget avslutas med att Annika lägger in subjektivitetsmarkören *enligt mej* (25), och öppnar därmed för de andra deltagarna att ge sin syn på anförandet.

Övriga deltagares responser 1:

I detta utdrag ger Bea och Carin respons på Annikas problembeskrivning, samtidigt som Annika utvecklar beskrivningen.

26. C: men men det då [sätter=
 27. A: [(...)
 28. C: =då ska du stå fa- då ska du stå fast [vid det=
 29. A: [ja
 30. C: =därför att du känner ju honom mycket bättre än vad
 31. vi [gör +vi blev lite impo+
 32. A: [nä men asså det handlar inte om om liksom att

33. känna eleven utan det är mer att jag känner att
34. uppgiften är ju (.) asså det som dom säger här e ju
35. PAPPERSPRASSEL (.) eh förbered (.) din uppgift e att
36. hålla ett anförande inom temat i andras ögon eh
37. förberd dej väl (.) det ska innehålla en presentation
38. av det ämne du valt ja det har han ju gjort
39. kommentarer till ämnet till exempel värderingar egna
40. åsikter egna erfarenheter .ha å jag tycker att det
41. inte va så mycket (.) asså jag saknade det egna
42. det egna arbetet runt det här föredraget men jag
43. kanske har missförstått det [kanske inte är så (...)]
44. B: [nej nej jag tror du är
45. inne på rätt jag tror du är inne på rätt spår alltså
46. det är bara det att jag tänker hur ska vi bevisa det
47. då?

Efter Annikas problembeskrivning svarar Carin *men men det då sätter* (26), syftande på det betyg Annika vill sätta, och fortsätter sedan: *då ska du stå fa- då ska du stå fast vid det därför att du känner ju honom mycket bättre än vad vi gör +vi blev lite impo+* (28–31). Carin utvecklar här att Annika ska göra en självständig bedömning, och indirekt relevantgör hon också sin och Beas inledande bedömning. Hon hänvisar indirekt till Annikas specifika expertis som svensklärare och som den som känner eleven, dvs. till en verksamhetsanknuten roll. Som utomstående saknar hon och Bea den kunskapen; därför lät de sig imponeras under anförandets gång. Provkonstruktörerna går inte så långt som att ändra sina betyg, men uppmanar inte Annika att ändra sitt. Tvärtom betonar Carin att Annika ska *stå fast vid [sin betygssättning]* (28).

Under Carins yttrande ger Annika lyssnarrespons i överlappande tal (27, 29) och avbryter sedan för att påbörja en välutvecklad förklaring till sitt ställningstagande: *det handlar inte om om liksom att känna eleven utan det är mer att jag känner att uppgiften* (32–34). I stället för att åberopa sin lärarerfarenhet hänvisar Annika till uppgiftsinstruktionen, som hon sedan också läser ur för att ge exempel på vad som saknas i anförandet (35–40). I interaktionen blir det här tydligt att de verksamhetsanknutna rollerna som svensklärare och provkonstruktörer omförhandlas; de har alla samma bedömningsanvisningar att förhålla sig till.

Efter uppläsningen lägger Annika dock in en gardering, *jag kanske har missförstått det kanske inte är så* (42–43). Här relevantgör hon Beas

och Carins tolkning, och öppnar för att hennes egen tolkning – som hon driver så kraftfullt – kanske ändå är fel. I överlappande tal svarar Bea nekande men tillägger *det är bara det att jag tänker hur ska vi bevisa det då* (44–47). I yttrandet visar Bea inledningsvis medhåll med Annika, även om hon också kommer med en invändning formulerad som en fråga, som öppnar för fortsatt diskussion. Problemet är nu gemensamt.

Övriga deltagares responser 2:

På rad 48–71 (här utelämnade) utvecklar Annika ytterligare betydelsen av att kunna skilja mellan det egna innehållet och andras källor, vilket leder in på helhetsbedömningen av anförandet.

- 72. A: det har nä jag ja skulle skulle nästan kunna
- 73. underkänna den här på grund av det
- 74. C: men han har inte som du säger han har inget
- 75. källkrav så att om man kunde tro att det här var
- 76. saker och ting han hade tänkt ut fra- tänkt ut själv
- 77. A: °nä det har han ju inte°
- 78. C: nej det förstår vi nu efteråt men [men då=
- 79. A: [ja
- 80. C: =vi lät oss imponeras av det
- 81. A: ja ni lät er imponeras av det
- 82. C: ja och då då då imponerade det

Här återför Annika samtalet till betygssättning och sätter den i relation till frånvaron av det egna i elevens anförande, *jag ja skulle nästan kunna underkänna den här på grund av det* (72–73). Carin håller inte med, i huvudsak utifrån samma argument som Bea (44–47), dvs. *att om man kunde tro att det här var saker och ting han hade tänkt ut fra- tänkt ut själv* (75–76). Hon tar också upp att det inte finns något *källkrav* (75) i uppgiftsinstruktionen och använder då den enighetsskapande frasen *som du säger* (74) riktad till Annika. Därmed mildras den åsiktsskillnad som finns om betygssättningen.

Mot slutet av utdraget orienterar deltagarna sig också mot enighet i fråga om att anförandet med största sannolikhet byggde på en icke redovisad källa. Efter att Annika besvarat Carins invändning nekande (77), visar Carin att hon har ändrat ställningstagande angående hur eleven har arbetat med uppgiften och antagit Annikas tolkning, *nej det förstår vi nu efteråt* (78). Carin upprepar därefter den förklaring hon

tidigare gett, *vi lät oss imponeras av det* (80). I detta instämmer Annika (81) och visar att hon ansluter sig genom en upprepning till denna förklaring. Enigheten understryks med Carins upprepning (82) där också pronomenet *då* – uttalat tre gånger – understryker att Carin har en annan uppfattning nu.

Hur problemet löses:

I den avslutande utdraget orienterar sig deltagarna mot enighet.

83. A: men då har ju ni satt D som slutbetyg så om jag
 84. sätter E här så e ju inte det
 85. C: så långt [ifrån varandra
 86. B: [nej det e ju [inte konstigt
 87. A: [egen- egentligen det e
 ganska inom rim- inom rimlighetens [gränser=
 88. B: [absolut ja det
 89. e det ju
 90. A: =kan man säga
 91. B: absolut
 92. A: det e det e inte så (.) men ja (.) det e såna här
 93. föredrag är problematiska

Annika aktualiserar skillnaden i betygssättning (83–84) och påbörjar därefter en slutsats som i en samkonstruktion (jfr Bockgård 2004:11 ff.) fylls i av Carin: *så e ju inte det* (84) *så långt ifrån varandra* (85). Bea förstärker sedan i överlappande tal Carins yttrande, och även hon uttrycker därmed att hon håller med Annika (86). Därefter understryker Annika enigheten i ännu en samkonstruktion (87). På rad 92–93 anlägger Annika ett metaperspektiv, *såna här föredrag är problematiska*, och lyfter därmed diskussionen till ett mer generellt plan.

Att det fortfarande kan finnas en skillnad i betygssättning mellan Annika å ena sidan och Bea och Carin å den andra – då provkonstruktörerna inte explicit uttryckt en ändrad betygssättning – relevantgörs inte. I stället nås enighet om svårigheten i bedömning av anföranden med icke redovisade källor.

Sammanfattningsvis innehåller denna problemdiskussion explicit oenighet, men det mest framträdande kommunikativa projektet är att skapa enighet om bedömningen. Projektet drivs av svenskläraren, men provkonstruktörerna anpassar sig efter hand. På så vis sätter

svenskläraren en delvis ny agenda för samtalet, vars förutbestämda men implicita agenda endast var att jämföra betygssättningen. Rollfördelningen mellan deltagarna blir i interaktionen relativt symmetrisk; även om svenskläraren är angelägen om att söka stöd för sin bedömning hos provkonstruktörerna går det inte att tala om ett tydligt expert–lekmannaförhållande. Genom de förändrade förutsättningarna får samtalet en mer utforskande karaktär än vad som är vanligt i de undersökta bedömningssamtalen.

Att samtalet domineras av den utforskande diskurstypen märks också genom att deltagarna lyfter upp och synliggör de tidigare bedömningar som gjorts, samt genom att den skillnad som finns i bedömningen nagelfars i en dialog präglad av konstruktiv kritik. Elevens prestation tolkas i förhållande till uppgiftens krav, och detta kan ses som ytterligare ett kommunikativt projekt inbäddat i det förra, dvs. att nå samförstånd om bedömningen. En förutsättning för den enighet som nås mot slutet tycks här vara att deltagarna på vägen dit uttrycker explicit oenighet med varandra.

Samtal 2: kumulativ problemdiskussion

Denna problemdiskussion behandlar ett anförande som av samtliga deltagare bedömts som mycket gott, men där det finns vissa skillnader i värderingen av anförandets temaanpassning. I analysen nedan presenteras problembeskrivningen, därefter övriga deltagares responser och slutligen en avrundning.

Problembeskrivning:

Astrid inleder med en koncentrerad problembeskrivning.

1. A: det vi var lite tveksamma på var ju innehållet just
2. huruvida det var eh tydligt anpassat till temat (.)
3. eh
4. B: ja det skulle ju vara
5. A: [att hon kanske inte var så tydlig

Svenskläraren Astrid har satt ett lägre betyg än Bea och Carin på aspekten Innehåll (C), och hon reinitierar här delaspekten temaanpassning, *det vi var lite tveksamma på var ju innehållet just eh huruvida det var eh tydligt anpassat till temat* (1–2). Hon relevantgör här indirekt skillna-

den i bedömning mellan henne å ena sidan, och provkonstruktörerna å den andra, utan att tydligt ta avstånd från de andras bedömningar. Bea inleder ett yttrande, där hon med garderingar först tycks hålla med om ställningstagandet, *ja det skulle ju vara* (4). Astrids nästa yttrande kan ses såväl som en samkonstruktion med Beas (4) som en fortsättning på det egna yttrandet (1–3), *att hon kanske inte var så tydlig* (5).

Övriga deltagares responser:

Bea och Carin ger i detta utdrag responser på Astrids problembeskrivning.

6. B: [ja det kan man ju fundera nå för det här med
7. *identitet* och för henne
8. A: mm
9. B: kanske det var en stark *identitet* det här med
10. Martin Luther King och den kampen på nåt sätt så tänkte *jag*
11. A: mm
12. B: då fick jag ihop det på nåt [vis
13. A: [ja
14. C: ja
15. B: men ja
16. C: ja jag håller helt jag håller [faktiskt helt med Bea
17. B: [mm
18. C: jag funderade [inte på=
19. B: [mm
20. A: [nä
21. C: =att hon inte skulle ligga utanför temat

Här motiverar Bea (6–12) varför anförandet ändå, enligt henne, är anpassat till temat. Hon inleder med det enighetsskapande, *ja det kan man ju fundera* (6), men gör sedan ett ställningstagande där hon utvecklar att kopplingen till temat ändå görs i anförandet. I detta instämmer Carin, *ja jag håller helt jag håller faktiskt helt med Bea* (16). Här uttrycker hon snarare enighet med sin kollega än tar avstånd från svensklärarens bedömning. Därpå förstärker Carin ytterligare ställningstagandet; hon *funderade inte på att [eleven] skulle ligga utanför temat* (18–21) och motiverar sedan temanpassningen i anförandet (22–30, här utelämnade). I utdraget ger Astrid återkommande lyssnarresponser under det att Bea och Carin talar.

Avrundning:

I detta korta utdrag avrundar Carin diskussionen.

- 31. C: nej jag kände att hon prickade det
- 32. A: mm
- 33. (p) (2.0)
- 34. B: mm
- 35. A: mm

Här gör Carin en sammanfattande värdering, *nej jag kände att hon prickade det* (31), vilket följs av lyssnarresponser av Astrid och Bea (32–35).

Denna problemdiskussion präglas av en viss asymmetri mellan provkonstruktörerna och svenskläraren, där provkonstruktörerna får en expertroll. Svenskläraren relevantgör en skillnad i bedömning, men då hon fått svar på hur provkonstruktörerna gjort sina bedömningar utvecklar hon inte sin egen bedömning. Samtalet får därmed en kumulativ karaktär, där deltagarna bygger på varandras ställningstaganden utan att kritiskt granska dem. Men detta kan också tolkas som att provkonstruktörernas agenda, att jämföra betygssättning, har följts och att svenskläraren har fått svar på sin fråga. Inte heller aktualiseras vilket betyg svenskläraren slutgiltigt sätter. Det kommunikativa projekt som utmärker problemdiskussionen är att deltagarna orienterar sig mot enighet i en fråga där oenigheten redan från början var relativt liten.

Samtalskulturen i verksamhetstypen validerande bedömningssamtal

Verksamhetsanalysen leder fram till en beskrivning av den samtalskultur som kännetecknar de validerande bedömningssamtal som undersökts. Samtalskulturen är dynamisk snarare än fast, formad av förutsättningar i den omgivande kontexten och samtidigt skapad och omförhandlad i situationen. Analysen visar att samtalskulturen har många gemensamma drag med skolans övergripande bedömningspraktik, men på några punkter skiljer den sig från bedömningsamtal i sambedömningssituationer.

Ett typiskt institutionellt drag i samtalen är den tydliga fasindelningen (Linell 2011:192). Den största delen av samtalen utgörs av bedömarnas relativt monologiska redogörelser för de bedömningar de gjort, framförda i en viss ordning, och varje redogörelse utgör här en

fas. Dessutom finns ett ganska stort antal problemdiskussioner som följer efter de tre bedömarens redogörelser och utgör egna faser.

Problemdiskussionerna ingår inte i den på förhand planerade agendan (Linell 2011:197) och kännetecknas av en mer improviserad turtagning än övriga faser. Diskurstypen är ofta utforskande samtal (Mercer 2000:153 ff.) där oenighet synliggörs och leder till kritisk granskning av argument samtidigt som deltagarna söker samförstånd. I andra problemdiskussioner förhåller sig deltagarna mer okritiskt till varandras bedömningar och kumulativa sekvenser (s. 173 ff.) utvecklas. Strävan efter enighet genomsyrar samtliga problemdiskussioner, och disputerande sekvenser (s. 197 ff.) förekommer inte. Deltagarnas arbete för enighet framgår också genom de kommunikativa projekt (Linell 2011:98) som utvecklas, där enighet ofta är målet. Även den detaljerade analysen av själva interaktionen pekar i samma riktning. Deltagarna orienterar sig mot enighet, även när de är oeniga i sak, genom exempelvis flitigt bruk av direkta och indirekta frågor, garderingar, medhåll, subjektivitetsmarkörer, upprepningar och samkonstruktioner. Med en mer kvantitativ metod för analys av interaktion som i Jølle 2014 kan proportionerna visas mellan yttranden som tyder på enighet och sådana som tyder på oenighet. Men det är bara med en mer mångfacetterad samtalsanalys, där varje tur ses som kontextförnyande, som nyansrikedomen i samtalet framgår. Även om tidigare forskning om bedömningssamtal (Haraldson & Larsson 2016; Jølle 2014; Matre & Solheim 2014, 2015) i liten utsträckning innehåller detaljerad samtalsanalys finns indikationer på att vår beskrivning överensstämmer med en mer övergripande bedömningspraktik.

Samtalskulturen rymmer vidare en spännvidd, exempelvis vad gäller agenda och verksamhetsroller, och genom dessa begrepp får vi också syn på sådant som sannolikt skiljer dessa bedömningssamtal från bedömningssamtal i sambedömningssituationer. Även om många problemdiskussioner i vårt material innehåller utforskande diskurs är det tydligt att deltagarna ofta låter bli att föra frågor om oenighet så långt att (explicit) konsensus nås om bedömning. I problemdiskussion 1 visar exempelvis provkonstruktörerna att de tar intryck av svensklärarens argumentation, men de uttalar inte explicit att de ändrar sin bedömning. Inte heller problemdiskussion 2 förs till en punkt där konsensus om bedömning nås. Detta ser vi som en följd av

att samtalen arrangeras i syfte att validera ett bedömningsinstrument snarare än i sambedömningssyfte. Provkonstruktörerna vill primärt få kunskap om hur olika svensklärare använder bedömningsmatrisen i praktisk bedömning. Som representanter för det nationella provet undviker de också att styra lärarens bedömning. I flera fall visar det sig dock att den aktiva svenskläraren har en annan, implicit agenda (Linell 2011:197), nämligen att skapa konsensus om hur enskilda elevprestationer ska bedömas. Därmed utvecklas ibland kommunikativa projekt med sambedömning som mål och vissa enskilda verksamheter närmar sig en sambedömningspraktik.

Såväl svensklärare som provkonstruktörer agerar i provsituationen som bedömare som var och en enskilt betygssätter elevanföranden. I de efterföljande samtalen märks dock ofta en asymmetrisk rollfördelning, där provkonstruktörerna intar expertrollen medan svenskläraren blir lekman som tar intryck av besökarnas resonemang, exempelvis i problemdiskussion 2. Denna rollfördelning är dock inte självklar; även svenskläraren kan inta rollen som expert medan provkonstruktörerna intar lekmanrollen, vilket sker i problemdiskussion 1. Det sker på så sätt en glidning från ett interprofessionellt möte mellan provkonstruktörer och svensklärare, till ett intraprofessionellt möte mellan tre jämbördiga svensklärare. Vi ser vidare en tendens till att en mer symmetrisk rollfördelning leder till ökad användning av den utforskande diskurstypen, medan tydligt asymmetriska roller leder till att mindre utrymme ges åt kritisk granskning av oenighet.

Att inriktningen mot enighet är så stark i vår undersökning, såväl som i tidigare forskning av bedömningssamtal, är en slutsats som det är värt att stanna upp vid. Inriktningen kan ses som problematisk för skolans bedömningspraktiker utifrån utgångspunkten att oenighet är något som kan främja fördjupning och vidareutveckling av bedömares tolkningar och slutsatser. Å andra sidan är det naturligt att strävan mot enighet blir stark när bedömare möts och försöker att förstå varandras tolkningar. Slutligen är det rimligt att bedömare har ett ideal om samstämmighet i bedömning, vilket kan göra att de orienterar sig mot enighet.

Vidare studier av interaktionen i bedömningssamtal behövs. Tidigare studier har propagerat för sambedömning som ett sätt att öka samsynen mellan bedömare (Jönsson & Thornberg 2014) och för utforskande samtal som en framgångsväg för utveckling av bedömarens

kompetens (Jølle 2014; Matre & Solheim 2014, 2015). Genom verksamhetsanalys av bedömningssamtal kan kunskapen öka om sambanden mellan kontextuella faktorer och samtalens interaktion.

Referenser

- Berge, Kjell Lars (1996). *Norsksensorenes tekstnormer og doxa. En kultursemiotisk og sositextnologisk analyse*. Dr. art. Avhandling. Institutt for anvendt språkvitenskap. Trondheim.
- Berge, Kjell Lars (2005). "Studie 3. Skriveprøvenes pålitelighet". I: Berge, Kjell Lars, Evensen m.fl. (red.) *Ungdomers skrivekompetanse, Bind 1, Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget. S. 101–113.
- Bockgård, Gustav (2004). *Syntax som social resurs. En studie av samkonstruktionssekvensers form och funktion i svenska samtal*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 64.) Uppsala universitet.
- Borgström, Eric & Ledin, Per (2014). "Bedömarvariation. Balansen mellan teknisk och hermeneutisk rationalitet vid bedömning av skrivprov". *Språk & Stil* nr 24, s. 133–165.
- Colombini, Crystal Broch & McBride, Maureen (2012). "'Storming and norming': Exploring the value of group development models in addressing conflict in communal writing assessment". *Assessing Writing* 17:4, s. 191–207.
- Haraldson, Ellekari & Larsson, Olof (2016). *Sambedömning för lärande och likvärdig bedömning. En tvådelad studie av sambedömning i gymnasieskolan*. Examensarbete. Göteborgs universitet.
- Jølle, Lennart (2014). "Pair assessment of pupil writing: A dialogic approach for studying the development of rater competence". *Assessing Writing*, 20, s. 37–52.
- Jølle, Lennart (2015). "Rater strategies for reaching agreement on pupil text quality". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22:4, s. 458–474.
- Jönsson, Anders & Thornberg, Pia (2014). "Samsyn eller samstämmighet? En diskussion om sambedömning som redskap för likvärdig bedömning i skolan". *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19:4–5, s. 386–402.
- Kane, Michael (2006). "Validation". I: Robert L. Brennan (ed.) *Educational Measurement*, 4th ed. Westport: Praeger Publishers. S. 17–64.

- Kane, Michael (2015). "Validitet". I: Skar, Gustaf & Tengberg, Michael (red.) *Bedömning i svenskämnet. Årskurs 7–9*. (Svenskläraryrskrift 2014.) Stockholm: Natur & Kultur. S. 212–235.
- Kane, Michael, Crooks, Terence & Cohen, Allan (1999). "Validating Measures of Performance". *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18:2, s. 5–17.
- Linell, Per (2011). *Samtalskulturer. Kommunikativa verksamhetstyper i samhället*. Volym 1–2. (Studies in languages and culture 18.) Linköpings universitet.
- Mark, Malin & Palmér, Anne (2017). "Givna normer och egna – lärares samtal vid bedömning av ett nationellt prov i muntlig framställning". I: ASLA 2017. Uppsala universitet.
- Mark, Malin & Palmér, Anne (kommande). *En utvecklande tolkningsgemenskap? Matrisanvändning, interaktion och kontext i bedömningssamtal om ett nationellt prov i muntlig framställning*. (Svenska i utveckling nr 34.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Matre, Synnøve & Solheim, Randi (2014). "Lærersamtaler om elevtekstar – mot eit felles fagspråk om skriving og vurdering". I: Hivstendahl, Rita & Roe, Astrid (red.) *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. Oslo: Novus forlag. S. 219–243.
- Matre, Synnøve & Solheim, Randi (2015). "Writing education and assessment in Norway: Towards shared understanding, shared language and shared responsibility". *L1–Educational Studies in Language and Literature*, 15, s. 1–33.
- Mercer, Neil (2000). *Words & Minds. How we use language to think together*. Routledge: London & New York.
- Moss, Pamela A. (1994). "Can There Be Validity Without Reliability?" *Educational Research*, 23:2, s. 5–12.
- Nord, Andreas (2015). *Att förbättra text tillsammans: En dialogorienterad språkgranskningsprocess vid en svensk myndighet*. FUMS Rapport nr 234. Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Palmér, Anne (2010). *Att bedöma det muntliga. Utvärdering av ett delprov i gymnasieskolans nationella kursprov, Svenska B*. (Svenska i utveckling 26.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Thornberg, Pia (2014). *Kan sambedömning leda till en mer likvärdig bedömning och betygssättning?* Masteruppsats, Högskolan Kristianstad.
- Wegerif Rupert & Mercer, Neil (1997). "A Dialogical Framework for Researching Peer Talk". I: Wegerif, R., Scrimshaw, P. (eds.) *Computers and Talk in the Primary Classroom*. S. 49–65. Clevedon.
- Weigle, Sara Cushing (2002). *Assessing Writing*. (The Cambridge language assessment series.) Cambridge: Cambridge University Press.

Författarpresentation

Anne Palmér är universitetslektor i svenska vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. Hon är projektledare för de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk. För närvarande bedriver hon forskning om bedömningsfrågor och om automatisk analys av elevtexter.

Malin Mark är forskningsassistent inom Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. Hon har en masterexamen i svenska och för närvarande arbetar hon bland annat med att studera bedömningsfrågor.

Den tolfte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning hölls på Karlstads universitet i november 2016. Temat för konferensen var *Textkulturer*. I denna volym presenteras artiklar som bygger på två av plenarföreläsningarna och på ett urval av sektionsföredragen.

SMDI

ISBN 978-91-7063-825-1 (print)

ISBN 978-91-7063-920-3 (pdf)

ISSN 1651-9132