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

Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning

Genre

Stockholm 18–19 oktober 2012

Huvudredaktörer:
Judith-Ann Chrystal
Maria Lim Falk

Svenska med didaktisk inriktning

SMDI

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

Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning

Genre

Stockholm 18–19 oktober 2012

Redaktörer:
Judith-Ann Chrystal (huvudred.)
Maria Lim Falk (huvudred.)
Christina Hedman
Olle Josephson
Magnus Öhrn

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 lärosäte 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 från och med denna volym, den tionde, 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 2015 administreras nätverket av Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Institutionen för litteraturvetenskap, idéhistoria och religion och Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet. Adressen till nätverkets hemsida är http://www.svenska.gu.se/samverkan/smdi/.

© 2013 Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning och författarna.
Distribueras av Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.

ISBN 91-86762-69-9
ISSN 1651-9132

Omslag: Pia Nordin
Typografi och sättning i Times New Roman och Arial: Gustaf Skar och Pia Nordin
Tryck: Universitetsservice AB, Stockholm 2013

Innehåll

Förord **5**

Textrörlighet och kohesion i textsamtal **17**
Gymnasieelever talar om texter i svenska och historia
Pia Anderson och Yvonne Hallesson

Min grammatikhistoria **29**
Roliga och sorgliga berättelser ur verkligheten. En fenomenografisk analys av 313 studenters berättelser
Lena Boström och Elzbieta Strzelecka

Att skapa och bedöma multimodala texter inom svenskundervisningen på gymnasiet **41**
– spänningar och motsättningar mellan etablerade och nya praktiker relaterade till skapandet av text i klassrummet
Anna-Lena Godhe

Verktyg i en redskapsbod? **50**
Fiktioner i läroböcker efter gymnasiereformen 2011
Caroline Graeske

Flerspråkiga elevers språkförmåga sedd genom det nationella provet i årskurs 3 ..... **60**
Barbro Hagberg-Persson

Genrepedagogik på svenska **70**
– en fiffig metod?
Fredrik Hansson

Sekvensiering og emneinnledninger i norske ungdommers chattesamtaler **79**
Ronny Johansen

En bedömningsskala – två kontexter: **92**
Bedömarkommentarer om bruket av CEFR-skalan
Sinikka Lahtinen och Outi Toropainen

Läroböcker i svenska? **103**
Om förväntningar…
Katrin Lilja Waltå

Kunskapspaket eller kulturell omförhandling? **113**
Den enskilda läspraktikens förhållande till genre
Christian Mehrstam

Multimodalitet, medier och metoder 128
Utmaningar och möjligheter för SMDI som forskningsfält
Christina Olin-Scheller

Skrivdidaktiska diskurser bakom gymnasieskolans nationella prov 139
Anne Palmér

Synligt och osynligt i individuella utvecklingsplaner 150
Gudrun Svensson och Ann-Christin Torpsten

Interventionsforskning om läsning och läsundervisning 160
Michael Tengberg och Christina Olin-Scheller

Spår av gymnasiesvensklärares skrivdidaktiska kunskapsbildning 170
Blivande och verksamma gymnasielärares beskrivning av nödvändig kunskap i skrivundervisningen
Helen Winzell

Förord

Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning (SMDI) hölls på Stockholms universitet i oktober 2012. Som värdar för konferensen stod Institutionen för litteraturvetenskap och idéhistoria, Institutionen för nordiska språk samt Institutionen för språkdidaktik. Konferensens tema var Genre och omfattade litteraturvetenskapliga, litteraturdidaktiska, språkvetenskapliga och språkdidaktiska perspektiv. Programmet uppmärksammade också att årets konferens var den tionde konferensen i svenska med didaktisk inriktning sedan konferensserien inleddes 2003 i Växjö. Den första konferensen var i första hand ett forum där de nya doktoranderna i Nationella forskarskolan i svenska med didaktisk inriktning presenterade sina forskningsprojekt. Forskningsfältet har vuxit och vidgats sedan dess. Den tionde konferensen samlade 135 deltagare huvudsakligen från Sverige men även från våra grannländer. Programmet innehöll fyra plenarföredrag och 33 sektionsföredrag. Ett urval av de inskickade abstracten antogs efter att ha genomgått en anonym granskningsprocess.

Två av de inbjudna plenarföreläsarna belyste konferensens tema. John Polias från The Hong Kong Polytechnic University inledde konferensen med ett föredrag om tillämpning av genrepedagogik: *Perspectives from the classroom on genre and genre-based pedagogy and specifically the temporal explanation genre i science classrooms.* Konferensens andra dag inleddes av Christian Mehrstam från Högskolan Väst som i ett genreteoretiskt perspektiv diskuterade läroplansskrivningar och studenters litteraturtolkning i sitt plenarföredrag *Klassifikation, analys eller kulturell omförhandling? Den enskilda läspraktikens förhållande till genre.*

De två återstående plenarföredragen utgick från jubileumstemat. Caroline Liberg, Uppsala universitet, blickade tillbaka på hur forskningen inom svenska med didaktisk inriktning har utvecklats de senaste tio åren i föredraget *Plogen i forskningsfältet: Nätverket Svenska med didaktisk inriktning.* Christina Olin-Scheller, Karlstads universitet, avslutade konferensen med föredraget *Multimodalitet, medier och metoder – utmaningar och möjligheter för SMDI som forskningsfält.* Hon behandlade möjligheter och utmaningar som fältet står inför.

I denna konferensvolym återfinns artiklar från två av plenarföreläsarna, Christian Mehrstam och Christina Olin-Scheller. En version av Caroline Libergs anförande är publicerad i Svensklärarföreningens årsskrift 2012. Tretton av sektionsföredragshållarna har valt att återge sina bidrag i artikelform.

Vi vill tacka Humanistiska fakulteten vid Stockholms universitet, Svenska Akademien och Erik Wellanders fond för ekonomiska bidrag till konferensen och utgivningen av denna konferensvolym.

Stockholm i juni 2013

Judith-Ann Chrystal (huvudredaktör), Maria Lim Falk (huvudredaktör), Christina Hedman, Olle Josephson, Magnus Öhrn

Sammanfattningar

Textrörlighet och kohesion i textsamtal

Gymnasieelever talar om texter i svenska och historia

Pia Anderson och Yvonne Hallesson

Artikeln handlar om textsamtals potential att stötta elevers läsning av texter de möter i undervisningssammanhang. Artikeln presenterar analyser av tre textsamtalsutdrag i ämnena svenska och historia på gymnasiet. Samtalen i svenska är lärarledda och samtalet i historia är elevstyrt. Materialet hämtas från två pågående avhandlingsprojekt i språkdidaktik och analyseras med avseende på textrörlighet och lexikal kohesion.

Det första utdraget illustrerar ett lärarlett samtal som rör sig utanför och på ytan i den text som diskuteras. Det andra visar ett lärarlett samtal där läraren på ett strukturerat sätt styr samtalet så att eleverna leds in i texten och stimuleras till en fördjupad textbaserad läsning. Det tredje visar på ett elevstyrt samtal utifrån en strukturerad samtalsmodell där eleverna använder såväl egna erfarenheter som texten för att besvara textfrågor. Eleverna uttrycker alltså såväl associativ som textbaserad textrörlighet i samtalet och visar ofta på en djup textrörlighet. Analyser av kohesion visar hur textinnehåll kommer till uttryck i samtalen, framförallt genom att nyckelbegrepp från texten fångas upp och repeteras.

Resultaten visar hur olika sätt att arbeta med text kan ge olika stöttande potential för elevers möjligheter att röra sig på flera nivåer i texten. Sammanfattningsvis pekar artikeln på den lärandepotential som strukturerade och väl förberedda textsamtal kan innebära.

Min grammatikhistoria

Roliga och sorgliga berättelser ur verkligheten. En fenomenografisk analys av 313 studenters berättelser

Lena Boström och Elzbieta Strzelecka

Grammatiska kunskaper framskrivs i de nya läroplanerna tydligare än någonsin. Dock finns det mycket få studier i grammatikdidaktik. Det fåtal studier som genomförts om individers uppfattningar om grammatik går isär; allt från att vara viktigt och svårt, till ointressant och oviktigt. Den förhärskande uppfattningen av grammatik i skolan är att den skapar rädsla och blockeringar.

I denna studie som baseras på 313 studenters berättelser analyserar vi hur individer minns grammatiken i skolan. Resultatet bygger på fenomenografisk analys, de-

skriptiv statistik och signifikanstestning av olika kategorier. Upplevelser av grammatik i skolan kan grupperas i fem kategorier: negativa, neutrala och positiva upplevelser samt förändrade sådana, antingen i negativ eller positiv riktning. De dominerande kategorierna, oberoende av minne, var lärarens betydelse samt grammatikens relevans. Statistiska analyser visar att 57 % av alla studenter har neutrala minnen, 22 % har negativa minnen, 11 % positiva och de övriga har förändrade sådana. Signifikanstestning med hjälp av Chi2 test visar en statistiskt signifikant skillnad ($p<0,001$) i fördelningen av svarsalternativen; de neutrala minnena är klart dominanta (överrepresenterade). Slutsatserna av vår studie är därför följande: a) ryktet om grammatikens avskräckande påverkan är tämligen uppförstorat, b) grammatiken bör få en anständig motivering, c) grammatikdidaktik handlar mera om undervisningssvårigheter än inlärningssvårigheter.

Att skapa och bedöma multimodala texter inom svenskundervisningen på gymnasiet

– spänningar och motsättningar mellan etablerade och nya praktiker relaterade till skapandet av text i klassrummet

Anna-Lena Godhe

Undervisning i allmänhet och särskilt språkundervisning har historiskt sett förknippats med förmågan att använda talat och skrivet språk för att såväl tillägna sig som visa upp kunskap. Med verktyg som datorer är det i dag möjligt att skapa texter som rymmer olika uttrycksformer, till exempel bild och ljud. Det kan vara en utmaning för vad det innebär att skapa texter i klassrummet. I denna artikel gör jag en aktivitetssystemanalys av textskapande i språkundervisning för att fokusera på de spänningar och motsättningar mellan komponenter på lokal nivå och systemnivå som tycks uppstå när såväl verktyg som resultatet av aktiviteterna ändras eller utvidgas. Förhållanden relaterade till svenskämnets historia återspeglas i läroplanen då den fokuserar på förmågan att läsa och skriva grafiska texter på gymnasienivå. Vid bedömning av multimodala texter gäller bedömningen i huvudsak talat och skrivet språk medan andra modaliteter i stort sett förbigås. Spänningen mellan olika komponenter i aktivitetssystemet verkar alltså återspegla djupare motsättningar i synen på litteracitet.

Verktyg i en redskapsbod?

Fiktioner i läroböcker efter gymnasiereformen 2011

Caroline Graeske

Syftet med denna studie är att undersöka hur den nya läroplanen i svenska för gymnasiet, *Gy11*, integrerats i nya läromedel. Studien behandlar nyproducerade läroböcker i svenska som behandlar fiktioner som skönlitteratur, film, teater och andra medier. De centrala frågeställningarna rör fiktionernas legitimeringar i läromedlen, samt eventuella skillnader mellan läromedel för yrkesförberedande och högskoleförberedande program. I studien analyseras sex läromedel för *Gy11* med hjälp av Bernsteins teorier om vertikala och horisontella kunskapsformer (Bernstein 1990, 2000) samt teorier om intersektionalitet (Del los Reyes & Mulinari 2005). Studien belyser en skiktning i svenskämnet och visar att elever som går yrkesförberedande program får med sig andra kunskaper om fiktioner än de som går högskoleförberedande program, trots att målen i styrdokumenten inte skiljer sig åt. Studien visar att fiktioner i nya läromedel för Svenska 1 behandlas i en mycket liten omfattning, särskilt i läromedel för yrkesförberedande program. Arbetet med fiktioner i dessa läromedel sker dessutom vanligen utifrån ett individuellt, erfarenhetsbaserat perspektiv, en horisontell diskurs, där kunskaper om centrala motiv, stilgrepp och historiska sammanhang marginaliseras, medan läromedlen för de högskoleförberedande programmen inkluderar ett mer kritiskt och analytiskt förhållningssätt, en vertikal diskurs, gällande fiktioner. Vidare framkommer att en vit, manlig västerländsk diskurs gör sig gällande och att metareflexiva diskussioner kring urval inte förekommer, vilket kan vara problematiskt då dessa resonemang kan funktionalisera fiktioner och deras unika värden.

Flerspråkiga elevers språkförmåga sedd genom det nationella provet i årskurs 3

Barbro Hagberg-Persson

Syftet med föreliggande studie är att fördjupa kunskaperna om flerspråkiga elevers språkförmåga sedd genom det nationella provet i årskurs 3 under åren 2009–2011. Utifrån 34 elevlösningar där lärarna angett att eleverna följer kursplanen i svenska som andraspråk analyseras elevernas delprovsresultat. En analys görs även av dessa elevers egen syn på sin svenska språkförmåga tillsammans med skriftliga lärarkommentarer som bifogats elevlösningarna.

Det nationella provet för årskurs 3 är gemensamt för ämnena svenska och svenska som andraspråk. Provet, som är kopplat till kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk, består av ett antal delprov som prövar elevernas förmåga inom område-

na tala, läsa och skriva. Ämnesprovet i årskurs 3 har även en formativ funktion. Det innebär att provet är en avstämning men också ett avstamp inför fortsatt undervisning. I samband med provets genomförande begär Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet, in elevlösningar från elever födda vissa månader och dagar.

Resultatet visar att majoriteten av de flerspråkiga eleverna når den lägsta godtagbara kunskapsnivån för årskurs 3 som de olika delproven prövar. Resultatet visar också att många elever har skattat sin språkförmåga högre eller i linje med provresultatet. Vidare stämmer lärarnas åsikter om elevernas måluppfyllelse i svenska som andraspråk väl överens med deras resultat på de olika delproven.

Genrepedagogik på svenska – en fiffig metod?

Fredrik Hansson

Genrepedagogiken har börjat sprida sig i Sverige. En tillbakablick på dess tillkomst visar att den innebär något mer än enbart en metod för det praktiska arbetet i klassrummet. Genrepedagogiken innefattar systemisk funktionell lingvistik och har ambitionen att omfatta språkutveckling i alla ämnen. Genrepedagogiken tar också ställning ideologiskt och har som mål att fostra aktiva och kritiskt kompetenta elever. Ledande genrepedagoger ansluter sig till Basil Bernsteins typologisering av skola och undervisning, och man betraktar på denna grundval genrepedagogiken som subversiv. Genrepedagogiken kan alltså sägas bygga på tre bärande komponenter, nämligen en praktisk-pedagogisk, en språkvetenskaplig och en ideologisk. Som helhet betraktad framstår den som en ämneskonception.

En mindre undersökning, baserad på 28 studentuppsatser och tre lärarintervjuer, visar att genrepedagogiken framför allt framträder i form av cirkelmodellen. Den är vidare relativt ”grammatikfattig”, främst inriktad på måluppfyllelse samt ofta helt avskalad sin ursprungliga ideologiska komponent. Tilläggas kan att genrepedagogiken på svensk mark i materialet tycks grundad i svenska som andraspråk, och idén om en språkinriktad ämnesundervisning är framträdande. Genrepedagogik som arbetssätt tycks alltså kontrastera mot genrepedagogik som ämneskonception, och resultaten väcker frågor om implementeringen av genrepedagogik i Sverige.

Sekvensiering og emneinnledninger i norske ungdommers chattesamtaler

Ronny Johansen

Denne artikkelen presenterer utdrag fra en studie av en gruppe norske fjortenåringers skriftlige fritidskommunikasjon på internett med jevnaldrende, gjennomført som direktemeldingssamtaler, gjerne kalt chatting.

Metoden er samtaleanalyse (CA, Conversation Analysis), hvor man studerer deltakernes innretting av samtaler etter ulike normer og mønstre. Arbeider av Sacks og Schegloff (blant annet Sacks & Schegloff 1973, Sacks 1974 & Schegloff 2002), Button & Casey (1984), samt Per Linell (2001) danner det teoretiske grunnlaget.

Artikkelen viser hvordan ungdommenes organiserer samtaler i sekvenser, og hvordan de initierer samtaleemner. Tidligere er det publisert noe fra studien rundt språklig stil. Alle disse tre elementene synes å tjene samme hensikt: Å pleie relasjonen til jevnaldrende.

Når det gjelder sekvensbruk er det en utstrakt bruk av såkalte *avpassede par* (nærhetspar, adjacency pairs). Ungdommene innleder ulike *topikale episoder (topical episodes*, Per Linell 2001). En mye brukt strategi er åpne *emnefremkallere* (*initial topical elicitors*, Button & Casey 1984).

Samtalene i studien følger klare mønstre, noe som skaper et fatisk preg som i voksenøyne lett får et preg av "mye prat og lite innhold". Likevel ser vi at ungdommenes kommunikasjon er et effektivt verktøy for å være på en sosial arena.

For blant annet lærere i skolen kan det være av interesse å kjenne tekstkulturer som ungdom omgir seg med i fritiden. Denne artikkelen gir således et innblikk i en digital literacy ungdommene tilegner seg.

En bedömningsskala – två kontexter:

Bedömarkommentarer om bruket av CEFR-skalan

Sinikka Lahtinen och Outi Toropainen

I artikeln redogörs för hur den sexgradiga (A1–C2) CEFR-skalan (*Common European Frame of Reference*) lämpar sig som verktyg i bedömning av argumenterande texter. I den skala som användes i studien ingår sju enskilda skalor: Allmän skriftlig produktion, Allmän skriftlig interaktion, Korrespondens, Anteckningar, meddelanden och blanketter, Kreativt skrivande, Tematisk utveckling samt Koherens. Materialet i studien består av bedömarkommentarer som insamlades i samband med bedömningsprocessen av texter som är skrivna på svenska av gymnasister i Sverige och Finland. Svenskan är antingen skribenternas förstaspråk, L1 (Sverige) eller tredjespråk, L3 (Finland). Skalan som gäller skriftlig produktion är den som bedömarna oftast hänvisar till: ungefär var fjärde kommentar berör den. Även kommentarer som gäller textens koherens förekommer och de får stöd i skalan. Kommentarerna kan något oftare relateras till skalan då de används i bedömningen av L1-texter. Sålunda verkar bedömarna ty sig till kriterier utanför skalan något oftare i bedömningen av L3-texter. L3-kommentarerna berör relativt ofta längden på, förståeligheten av och språket i texterna. Dessa drag får inget stöd i de enskilda skalorna. I L1-kommentarer som inte har stöd i skalorna är innehållet och genren centrala. Huruvida kommen-

tarerna reflekterar själva bedömningsresultatet är oklart och står också utanför vårt fokus. I fortsättningen vore det skäl att studera skrivuppgiftens betydelse för och roll i bedömningen.

Läroböcker i svenska?

Om förväntningar…

Katrin Lilja Waltå

I skolsammanhang spelar förväntningar på vad elever kan eller vill åstadkomma en stor roll. Det är heller inte ovanligt att svensklärares förväntningar på elever på yrkesförberedande program är låga. Den här artikeln diskuterar kunskapssyn och förväntningar i svenskämnet i *Blickpunktserien* för yrkesförberedande program på gymnasiet utifrån Umberto Ecos *modelläsar*-begrepp. Den visar att det framtida yrkesvalet dominerar i texterna och uppgifterna.

Uppgifterna till texterna flyr ofta från själva texten och kan sägas ge uttryck för en marginaliserande litteratursyn och reproducerande kunskapssyn, där föga tolkning, analys eller självständigt tänkande förekommer.

En provinsiell inställning till omvärlden framskymtar där negativa fördomar förstärks. Det geografiska urvalet kan, vidare, sägas implicera en etnocentriskt orienterad kunskapssyn.

Den nya läroplanen, Gy 2011, ser snarare ut att förstärka skillnaden mellan de två svenskämnen som kan anas. Ett där en framtida yrkesidentitet får styra innehållet och ett som är förberedande för högre studier.

Avslutningsvis diskuteras vikten av att studera läromedel. De flesta lärare är mer eller mindre bundna till läroböcker, och har ofta inte tid att ingående överväga den kunskapssyn eller de värderingar läroböcker förmedlar. Det blir ett långsiktigt brännande problem av demokratisk art om en generation yrkeselevers undervisning i svenska lämnar lite eller ingen plats för reflekterande läsning, skrivning om omvärlden, bildning och demokratiska frågor.

Kunskapspaket eller kulturell omförhandling?

Den enskilda läspraktikens förhållande till genre

Christian Mehrstam

Liksom flera andra centrala begrepp på fältet Svenska med didaktisk inriktning har *genre* äldre betydelser som i det rådande utbildningspolitiska klimatet tenderar att överskugga dess nyare innebörd av formaliserad social handling. En analys av skriv-

ningarna om genre i styrdokumenten för grundskolans och gymnasiets svenskämnen i 2011 års skolreform, visar hur genre fortfarande används klassifikatoriskt, preskriptivt och kontextoberoende. Detta kan relateras till en internationell, nyliberal trend i utbildningssammanhang, som premierar tydligt avgränsade paket med förmågor och verktyg, eftersom det harmonierar med trendens centrala föreställningar om fritt väljande individer på en utbildningsmarknad.

Med utgångspunkt i en lärarklass arbete med lyrikanalys prövas i artikeln ett alternativt genrebegrepp grundat i systemteori. Genrer ses då som kondensat av många, små och i sina enskildheter olika språkliga praktiker, som genom att upprätta selektiva och relativa kopplingar fungerar autopoietiskt (självskapande) i förhållande till dem. Inom praktikerna skapas hierarkiserade deltagarroller som studenterna socialiseras in i. Lärandet i detta perspektiv handlar inte om reproduktionen av statiska texttyper eller om individers förvärvande av tolkningskompetenser. I stället handlar det om den kollektiva, språkliga praktikens evolution, då de föränderliga deltagaridentiteterna hela tiden är förbundna med olika omvärldsuppfattningar – i det här fallet uppfattningar av litteraturen.

Betraktat på det här viset är genre fortfarande ett viktigt begrepp, men det är inte ett lärandeobjekt och har mycket begränsad paketpotential. Härigenom har begreppet fått något bättre motståndskraft mot sin egen historia när den nyliberala trenden letar efter användbara begrepp.

Multimodalitet, medier och metoder

Utmaningar och möjligheter för SMDI som forskningsfält

Christina Olin-Scheller

Under SMDI:s första 10 år har ett nytt forskningsfält framgångsrikt etablerats. Framstående forskningsmiljöer där intressanta och viktiga frågor ställs och besvaras finns idag representerade på en rad olika lärosäten. Artikeln belyser att det ämnesdidaktiska perspektivet har fört forskningen framåt, inte minst för att många studier har varit praxisnära och behandlat frågor som verksamma lärare ställer sig i sitt vardagliga klassrumsarbete. Fältet har också etablerat metoder och teoretiska perspektiv som bidragit till att utveckla en gemensam förståelse. Under samma tid har forskningsfältet genomgått stora förändringar. Medielandskapet har antagit nya former och förändrat villkoren för läsande och skrivande i och utanför skolan. Literacy och multimodalitet har blivit etablerade begrepp som såväl forskare som lärare måste förhålla sig till och beakta. Genom att ta utgångspunkt i de förändrade villkoren, men också i forskningsfältets etablerade teoretiska och metodiska ramar, belyser artikeln utmaningar och möjligheter för Svenska med didaktiskt inriktning.

Skrivdidaktiska diskurser bakom gymnasieskolans nationella prov

Anne Palmér

Artikeln innehåller en diskursanalys av tre nationella prov i skriftlig framställning för gymnasieskolan. Utifrån Roz Ivanič (2004) diskuteras provens förhållande till olika skrivdidaktiska diskurser. Provens anknytning till följande tre diskurser undersöks: processdiskursen, genrediskursen och diskursen om sociala praktiker. Dessutom analyseras provens förhållande till två olika genrebegrepp, ett socialt genrebegrepp (Miller 1984) och ett lingvistiskt genrebegrepp från australiensisk genrepedagogik (Martin & Rose 2008). De analyserade proven är ett delprov i kursprovet Svenska B, som ges för sista gången vt 2013, och delprov i de nya kursproven Svenska 1 och Svenska 3.

Analysen visar att proven inte på något enkelt sätt kan knytas till en skrivdidaktisk diskurs. Snarare finns drag av de tre diskurserna i alla studerade prov, som kan betecknas som skrivdidaktiska hybrider. Genom skrivuppgifter som presenterar fiktiva skrivsituationer där textens syfte, genre, mottagare och publiceringsställe anges, anknyter proven till en funktionell syn på skrivande och ligger därmed i utkanten av diskursen om sociala praktiker. Provens användning av begreppet genre motsvarar huvudsakligen ett socialt genrebegrepp. Även om inga stora förändringar av skrivteoretisk anknytning har skett genom åren är en öppning mot genrediskursens inriktning mot skrivande i skolans alla ämnen en nyhet i de nya proven.

Synligt och osynligt i individuella utvecklingsplaner

Gudrun Svensson och Ann-Christin Torpsten

Syftet med denna artikel är att belysa individuella utvecklingsplaner i en flerspråkig klass med avseende på hur de speglar kunskap och lärande, flerspråkighet samt lärar- och elevrollen. Empirin består av individuella utvecklingsplaner för 21 elever samt en intervju med klasläraren. Den funktionella grammatikens, SFG:s, beskrivningar av den interpersonella metafunktionen används för att analysera hur läraren uttrycker språkhandlingar och modalitet i syfte att skapa betydelse i relationen mellan sig själv och mottagarna. Resultatet visar att varje individuell utvecklingsplan består av en sammanställning över kollektivets kunskapsutveckling i stället för något unikt för varje elev eftersom klassens lärare satt upp samma kriterier för alla elever och endast noterat huruvida eleven uppnått målen eller ej. Av analysen framgår också att utvecklingsplanerna visar en tydlig slagsida åt problem och bedömning av kunskaper i nuläget medan endast en bråkdel upptas av utveckling och planer inför framtiden. Individuella utvecklingsplaner framstår som ett trubbigt instrument i kontakten mel-

lan skola och hem, och det finns risk att utvecklingsplanerna, vars avsikt är att vara ett dialogiskt verktyg, blir ett maktinstrument och en envägsprodukt där elev och vårdnadshavare reduceras till att vara enbart mottagare samt att aktuella problem fokuseras mer än framtida utveckling.

Interventionsforskning om läsning och läsundervisning

Michael Tengberg och Christina Olin-Scheller

Den här artikeln handlar om interventionsforskning i relation till läsundervisningen i svensk skola. Syftet är dels att problematisera metodval och analysperspektiv i svensk forskning om läsundervisning, dels att presentera några preliminära resultat från ett nystartat forskningsprojekt om relationen mellan genomförd läsundervisning och förändringar av elevers sätt att läsa och förstå texter av olika slag. I artikelns första del argumenterar vi för att forskningen om svensk läsundervisning uppvisar en begränsad variation med avseende på metoder och teorier och att det bl.a. saknas kunskap om undervisningens betydelse för elevers läsutveckling. I artikelns andra del presenterar vi resultat från en pilotstudie som indikerar på vilket sätt olika undervisningsupplägg kan inverka på elevers sätt att läsa och förstå noveller. I studien har vi jämfört ett sex veckor långt undervisningsupplägg som bygger på återkommande samtal om de lästa novellerna, successiv introduktion av lässtrategier och utmanande skrivuppgifter med ett undervisningsupplägg som huvudsakligen bygger på enskild bearbetning av texterna och detaljorienterade textfrågor. Analysen visar att elever som följt det förra upplägget får högre resultat på efterföljande läsförståelsetest och uppvisar kvalitativt annorlunda strategier i sin läsning. En elevenkät indikerar också att dessa elever utvecklat förmåga att på ett mer detaljerat och ämnesrelevant vis beskriva vad de lärt sig av undervisningen.

Spår av gymnasiesvensklärares skrivdidaktiska kunskapsbildning

Blivande och verksamma gymnasielärares beskrivning av nödvändig kunskap i skrivundervisningen

Helen Winzell

Elevers skrivande har länge varit föremål för forskning. Denna artikel tar utgångspunkt i svensklärarens skrivdidaktiska utveckling, eftersom kunniga svensklärare torde vara en förutsättning för elevers skrivprogression. Här redovisas resultat från en intervjuundersökning av blivande och verksamma lärares beskrivning av vilka kunskaper som de anser vara nödvändiga för att genomföra skrivundervisning inom ämnet svenska på gymnasiet.

Som tentativt analysverktyg används Hoels (2001) modell för texters olika abstraktionsnivå i syfte att se en eventuell utveckling i förståelsen av textarbete, och resultatet visar att de blivande lärarna tycks röra sig på lokal och mellanliggande nivå medan de verksamma talar om texters mellanliggande eller globala nivåer.

Utifrån Shulmans (1987) beskrivning av den speciella lärarkunskap som är en sammansmältning (ett ”amalgam”) av ämneskunskap och ämnesdidaktik, problematiseras svensklärarstudenternas möjligheter att i lärarutbildningen utveckla nödvändig skrivdidaktisk kunskap. Såväl blivande som verksamma lärare uppger att de till viss del saknar ämnesteoretiska och ämnesdidaktiska kunskaper. Delar av lärarprogrammet tycks också gå lärarstudenterna förbi. Detta kan till viss del tillskrivas skrivandets mångfacetterade karaktär, då kunskaper från olika kurser måste sammanföras till en helhet. Dessutom tycks en del av den typiska lärarkunskapen, ”amalgamet”, endast kunna utvecklas i en undervisningspraxis.

Textrörlighet och kohesion i textsamtal

Gymnasieelever talar om texter i svenska och historia

Pia Anderson och Yvonne Hallesson

Samtidigt som internationella läsundersökningar som PISA visar på sviktande resultat vad gäller svenska elevers läsförståelse (Skolverket 2010)[1] ställer arbetslivet allt högre krav på avancerad läsförmåga (Karlsson 2006, Blåsjö 2010). Även den nya läroplanen för gymnasiet ställer krav på elevernas läsning. Där betonas att elever ska kunna ”söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” (Skolverket 2011:9). Elevers svårigheter att möta de läskrav som ställs i utbildning och arbetsliv är sålunda ett samhällsproblem. Inom skolforskning betonas därför behovet av ett explicit textarbete i skolan för att ge elever redskap att läsa allt mer specialiserade texter (se t.ex. Danielsson 2010).

Denna artikel handlar om hur samtal om texter kan stötta gymnasieelevers läsning. Artikeln exemplifierar och diskuterar några sätt att samtala kring skriftliga texter som gymnasieelever möter i undervisningsämnena svenska och historia.

Bakgrund

Tidigare svenska studier om textsamtal rör framförallt skönlitterärt läsande (t.ex. Hultin 2006, Tengberg 2011), medan ett fåtal undersöker läsning av sakprosatexter (t.ex. Reichenberg 2005, Danielsson 2010). Hultin (2006) påvisar fyra samtalsgenrer vilka på olika sätt påverkar hur eleverna uppfattar texten: det undervisande förhöret, det texttolkande samtalet, det kultur- och normdiskuterande samtalet samt det informella boksamtalet. I Tengbergs (2011) undersökning av litteratursamtal dras slutsatsen att textsamtal innebär stora möjligheter att utveckla elevers textreception, men att vissa förutsättningar krävs, bland annat att utrymme ges för elevernas egna frågor och att andra elevers tankar ses som relevanta källor till ny kunskap. Danielsson (2010) som undersöker textsamtal och textanvändning i kemiundervisning visar att kommunikationen kring kemitexterna är sparsam och i den mån metatextuella samtal förekommer är de lärarledda, monologiska och rör sig på ett ytplan. Reichenberg (2005) visar samtidigt att samtal om sakprosatexter strukturerade enligt modellen *Questioning the Author,* OtA (Beck & McKeown 2006), där fokus ligger på inne-

1. PISA-undersökningen genomförs av OECD och mäter 15-åringars läsförmåga.

hållet och författaren bakom texten, kan gynna elevers textförståelse. En annan strukturerad modell är *Frågemodellen* som utvecklats av Hallesson (2011), där samtalet helt bygger på elevernas egna frågor till en text som de har läst i förväg.

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning på såväl möjligheter som utmaningar när det gäller att stötta elevers tillägnande av textinnehåll. Mot denna bakgrund är vi intresserade av hur undervisning kan ge förutsättningar för elever att tillägna sig texter de möter i olika undervisningsämnen. För att kunna diskutera sådana förutsättningar har vi valt att studera textsamtal med fokus på elevers förhållningssätt till texterna och hur textinnehåll bearbetas i samtalen.

Syftet med denna artikel är att beskriva hur textsamtal kan se ut med avseende på textrörlighet och kohesion. Ur ett större material presenteras exempel från tre praktiker som belyser hur elever ur tre gymnasieklasser förhåller sig till undervisningstexter de samtalar om, och hur texternas innehåll kommer till uttryck i samtalen. Med textsamtal avses de olika typer av samtal om texter som förekommer i undervisningen, såväl textgenomgångar, helklass- och gruppdiskussioner som textsamtal som struktureras utifrån en samtalsmodell. Elevernas förhållningssätt undersöks genom analysbegreppet *textrörlighet* och sambanden mellan textinnehållet och textsamtalet genom en systemisk-funktionell *kohesionsanalys* (se nästa avsnitt). För att besvara syftet används följande delfrågor:

- Vilken textrörlighet uttrycks i samtalet?
- Hur ser kohesionen ut mellan text och textsamtal?

Metod och material

De tre exempel som analyseras kommer ur ett större material från två pågående avhandlingsprojekt. Materialet är insamlat på tre olika skolor. Pia Anderson undersöker textsamtal i svenska, svetsteknik och träteknik i en klass på industritekniska programmet på en landsortsskola. Yvonne Hallesson undersöker textsamtal i historieundervisningen med fokuselever i fyra klasser på studieförberedande program på två storstadsskolor. Utgångspunkt för analyserna är transkriptioner av videofilmade textsamtal, samt utdrag ur de texter eleverna samtalar om.

Metodologiskt vilar studierna på olika analytiska perspektiv hämtade från dels systemisk-funktionell lingvistik, SFL (Eggins 2004), dels studier om elevers textrörlighet (Liberg m.fl. 2012). De två angreppssätten kompletterar varandra på så sätt att en textrörlighetsanalys kan visa på vilka olika förhållningssätt till texten som uttrycks i samtalen, medan en SFL-analys kan belysa vad av texternas innehåll som tas upp. SFL-analysen kan även visa hur det textinnehåll som tas upp i samtalet utvecklas genom att olika typer av kohesiva samband byggs ut.

SFL-analysen innebär här en analys av *lexikal kohesion* mellan text och samtal. En analys görs av hur innehållsord i texten manifesteras i samtalet genom såväl *taxo-*

nomiska relationer, såsom repetitioner, synonymer, hyponymer, meronymer etc., som *förväntade relationer* då en lexikal enhet förs över i en förväntad relation i form av t.ex. en verbprocess: *folkmord–dödar*. Sättet på vilket den lexikala kohesionen byggs ut i såväl taxonomiska som förväntade relationer visar hur samtalets text-anknytning ser ut och hur innehållet hanteras. Ett samtal med tydlig lexikal kohesion, där textens begrepp tas upp och utvecklas, kan tänkas ge elever större möjlighet att bearbeta och närma sig texterna språkligt än ett samtal som ligger helt utanför texten eller där begrepp enbart upprepas utan att utredas och utvecklas.

Textrörlighet beskrivs som tre olika samverkande förhållningssätt som läsaren kan ha i förhållande till texten. En elev uppvisar associativ textrörlighet då hen explicit associerar ut från texten till tidigare erfarenheter och kunskaper. Eleven visar interaktiv textrörlighet genom att hänvisa till sådant som genre, funktion och mottagare. Textbaserad textrörlighet visas då eleven refererar till innehållet, ställer sammanhanget i textens olika delar i relation till varandra eller fyller ut tomrum i texten. De tre textrörlighetstyperna kan i sin tur graderas som låg, medel eller hög (se Liberg m.fl. 2012). af Geijerstam (2006) menar att en elev som uppvisar en vid textrörlighet står i ett dialogiskt förhållande till texten, vilket ger eleven större möjligheter att bära med sig sina texterfarenheter till andra sammanhang.

För denna artikel har vi valt att utifrån övergripande analyser visa exempel från tre praktiker, nämligen ett samtal ur svenskundervisning och två ur historieundervisning. Exemplen representerar olika sätt att samtala om text: ett lärarlett samtal med vag textanknytning, ett lärarlett samtal med tydlig textanknytning och slutligen ett elevstyrt samtal som förs enligt Frågemodellen.

Lärarlett samtal med vag textanknytning

På en historielektion ska en åk1-klass på estetiskt program efter en inledande lärargenomgång av momentet *Brott mot mänskligheten* börja läsa avsnittet ”Folkmord och politiska massmord” i en lärobok (Almgren & Larsson 2008). Om de blir klara ska de fortsätta med avsnittet ”Ryssland blir Sovjetunionen”. Läraren lämnar klassen ensamma för att läsa i läroboken, medan hon har ett redovisningsseminarium med en grupp i ett annat rum.

Nedan finns utdrag ur observationsanteckningarna från delen där eleverna alltså ska läsa på egen hand under nästan 40 minuter:

> *Hälften av fokuseleverna sitter tysta och tittar ner i böckerna, hälften pratar, tittar rakt fram eller ligger över bänken, går ut ur klassrummet, kommer tillbaka efter ett tag. Genomgående hög ljudvolym i klassrummet där en stor grupp pratar om fritidsrelaterade saker. Fokuseleverna går ut och kommer tillbaka om vartannat. (...) Efter 33 minuter är det bara två av Fokuseleverna som fortfarande sitter ner och tittar i boken.*

Utdraget vittnar om ett klassrum där många ägnar mycket av tiden åt annat än att läsa. Den höga ljudvolymen och det faktum att många rör sig ut och in i klassrummet torde inverka negativt på möjligheterna att koncentrera sig på texten som ska läsas och de uppgifter som ska besvaras.

Läraren kommer tillbaka för att samtala med eleverna om det de förväntas ha läst:

(1) Läraren: Hör ni, shhh [hyssjar]. Får jag avbryta er?

Sorl och prat.

(2) Läraren [pekar på elev]: Vad har du läst om?

(3) Elev 1: Om.. det där

(4) Läraren: Ryssland blir Sovjet?

(5) Elev 1: Nej. Det där är sista sidan.. men

(6) Läraren: Vad har du läst om?

(7) Elev 2: Folkmord

(8) Elev 1: Eh, jag läste om 212–216

(9) Läraren: Vad handlar det om?

(10) Elev 3: Men sluta fråga, han får ju panik

(11) Läraren [vänder sig till andra elever]: Vad har ni läst om [namn]?

(12) Elev 4: Folkmord

(13) Läraren: Folkmord

(14) Elev 4: Mm

(15) Läraren: Första avsnittet. Har det gått bra?

(16) Elev 4: Ja

(17) Läraren: Vet ni nu vad folkmord är för nåt? [Höjer rösten] MEN! [namn och namn], lyssna! (..) [vänder sig till andra elever än dem hon sagt till] Vet ni vad ett folkmord är [namn]?

(18) Elev 4: Nej

(19) Läraren: Nej

(20) Elev 5: Man dödar ett folk

(21) Läraren [vänder sig till andra elever]: Vad har ni läst om?

(22) Elev 6: Ett folkmord

(23) Elev 3: Man dödar en folkgrupp

(24) Läraren: Vad är ett folkmord?

(25) Elev 6: Man döda folk

(26) Läraren: Varför?

(27) Elev 7: För att dom tillhörde nån minoritetsgrupp

(28) Läraren: Mm. Mm.

Läraren frågar andra elever vad de gjort och får till svar att de druckit cola, läst och uppdaterat Facebook. Småprat. Sorl.

(29) Läraren: Mm. Hör ni, om ni ska vara ärliga nu då, går det bra att jobba på egen hand?

(30) Några: Ja

(31) Några: Nej

Kohesionsanalysen visar på ett tydligt lexikalt samband mellan text och samtal, nämligen i kommentar (7) där *folkmord* är exempel på en taxonomisk relation, då ett ord ur texten repeteras. Begreppet repeteras sedan flera gånger i samtalet (kommentar 12, 13, 17, 24). I kommentarerna (23) och (25) förs begreppet över i en förväntad relation som beskriver konsekvenserna av begreppet folkmord. Kommentar (27) kan också kategoriseras som en taxonomisk relation i form av ett synonymt uttryck till något som står i texten.

Textrörlighetsanalysen visar att några kommentarer uttrycker en textbaserad rörlighet, om än i låg grad, exempelvis kommentar (12) och (22) där elever beskriver att de läst om folkmord, och (23) och (25) som ger viss förklaring till vad folkmord är. Ordet *folkmord* förekommer emellertid redan i avsnittsrubriken, och att folkmord innebär ”att man döda folk” kan man lista ut utan att för den skull ha läst texten. Kommentar (27) vittnar om en något högre grad av textbaserad rörlighet då en kategori av folkmord som texten tar upp är just ”Folkmord på minoritetsgrupper” (Almgren & Larsson 2008:213).

Av analyserna framgår att samtalet berör texten i låg grad utöver begreppsrepetitioner. Samtalet rör sig till stor del utanför den text som diskuteras. Det gäller till exempel den elev som på frågan vad hen läst om svarar ”jag har läst om 212–216” (8), där kommentaren inte fångar upp någon aspekt av texten. Vid ett par tillfällen uttrycker elever textbaserad rörlighet genom att beröra vissa huvudpunkter ur texten, men i låg grad. Kohesionsanalysen visar att begreppet folkmord repeteras flera gånger men att resonemanget kring det inte vidgas och utvecklas särskilt mer än i två korta kommentarer som utgörs av förväntade relationer.

Exemplet kan sägas åskådliggöra en undervisningssituation där eleverna inte ges förutsättningar att tillägna sig texten under själva läsningen, och inte heller i den bearbetning det efterföljande samtalet skulle kunna innebära.

Lärarlett samtal med tydlig textanknytning

På en svensklektion i åk1 samtalar industriklassen om Homeros’ *Odyssén* (Hedén 1995) i helklass med läraren. De har läst ett utdrag där Odysseus möter Cyklopen. Läsningen är förberedd genom samtal om såväl texten som den antika kontexten.

Läraren har högläst texten och eleverna har följt med i den på uppkopierade papper. Eleverna får efter läsningen i uppgift att skriva ner vad de tyckte var bra, dåligt och svårt att förstå. Läraren inleder sedan textsamtalet genom att be eleverna berätta vad de tyckte var bra i texten. En elev säger att det är bra när Odysseus säger till Cyklopen att han heter Ingen:

(32) Läraren: När han sa att han hette Ingen… Vad var det just med Ingen som du fastnade för?

(33) Elev 1: Ja att han skrek att Ingen försökte mörda honom

(34) Läraren: Att ingen försökte mörda honom. Vad är det han har gjort då egentligen?

(35) Elev 2: Han har överlistat honom! Han har lurat honom!

(36) Läraren: Han lurade dem

(37) Elev 3: Han drog en myt

(38) Läraren: Han drog en myt… och i det fallet menar du då en lögn ett påhitt. Så han använder Ingen som en slags list då förmodar jag

I exemplet visas lexikal kohesion mellan text och samtal (33, 34) genom att textinnehåll repeteras. Kommentaren om att det som var bra är att Odysseus säger att han heter Ingen är en textbaserad kommentar av låg grad. Läraren fångar upp svaret genom att upprepa det och ställa en följdfråga. Frågan (32) riktas i högre grad mot texten än mot elevens eget tyckande i och med fokuset på ”just med Ingen”. Elevens svar (33) är textbaserat. Återigen upprepar läraren vad eleven säger och ställer sedan en textbaserad fråga (34). Elevsvaret sammanfattar det som händer (35) och är alltså textbaserat, men nu i hög grad då eleven förklarar hur textinnehållet hänger ihop. Kommentaren fyller även i hög grad ut ett tomrum i texten.

Några ytterligare positiva upplevelser av texten tas upp och sedan byter läraren spår:

(39) Läraren: Ok. Det var vad som var bra i texten... Mindre bra då grabbar?

(40) Elev 4: Man fick inte riktigt veta alltså hur stor Cyklopen var

(41) Läraren: Storleken på Cyklopen

(42) Elev 4: Nej men alltså de sa att han var stor men hur stor

(43) Elev 2: Sen var det väl någonting om att han bröt av en bergstopp och slunga iväg

(44) Elev 4: Ja men ändå så fick man inte veta hur stor han var

(45) Elev 2: Nej men han måste vara rätt stor eftersom han bröt av en bergstopp

Kohesionsanalysen visar att ett lexikalt samband skapas mellan text och textsamtal i en taxonomisk relation då orden cyklop (40, 41) och bergstopp (43, 45) repeteras. Kommentarerna om hur stor Cyklopen var (40, 42, 44, 45) kan kategoriseras som

förväntad relation då det i texten de läst står att han hörde till ett släkte av jättar och storlek då blir relevant att diskutera.

Kommentarerna då en elev reagerar på att hen inte kan hitta den information hen söker i texten om hur stor cyklopen var (40, 42, 44) ifrågasätter till viss del hur texten är skriven och uttrycker därmed textbaserad rörlighet. En annan elev bryter in med en textbaserad kommentar (43) och försöker sedan reda ut textens innehåll och i medelgrad fylla ut ett av textens tomrum då hen fortsätter med att cyklopen måste vara ”rätt stor eftersom han bröt av en bergstopp” (45).

Läraren vill därefter att eleverna ska kommentera vad de inte förstod av texten.

(46) Läraren: Var det något annat som gjorde att det var svårt att förstå?

(47) Elev 4: Ja varför de skulle vänta på att Cyklopen skulle komma tillbaka. När de visste hurdan han var. Varför skulle de vänta på honom överhuvudtaget?

(48) Elev 5: Men de puttade väl in den här bergssaken igen över grottan så att han inte kunde komma ut

(49) Elev 4: Ja men alltså de väntade ju på honom att han skulle komma tillbaka i skymningen

(50) Läraren: Ja det gör de ju faktiskt de söker ju upp .. Och vad är anledningen där grabbar att han faktiskt, att de?

(51) Elev 1: Det står väl att de är nyfikna

(52) Läraren: Nyfikenhet

(53) Elev 4: Men alltså de kunde stannat

(54) Läraren: Mm menar ni att det här är en mindre smart handling då att man söker upp en?

(55) Elev 4: Ja, vem fan skulle söka upp en Cyklop

(56) Elev 2: Eller en psykopat

(57) Elev 4: Som äter människor! Jag skulle då inte gå dit.

(58) Läraren: Är det någonting ni skulle vilja fråga den här författaren? Nu tror man ju att den här författaren heter Homeros. Är det någonting som ni skulle vilja fråga Homeros?

(59) Elev 4: Hur stor Cyklopen var!

Lexikal kohesion mellan text och samtal skapas exempelvis genom ett antal repetitioner, (46, 55, 59) och i kommentar (59) som är en förväntad relation.

I kommentarerna (55, 56 och 57) visar eleverna hög grad av textbaserad rörlighet då de ifrågasätter textens innehåll och självständigt granskar textens rimlighet. De stannar kvar i texten och reder ut den. Läraren ställer i (58) en fråga som inbjuder till interaktiv textrörlighet genom att peka på författarens sändarroll. Eleverna fångar

inte upp den interaktiva tråden utan stannar kvar på en textbaserad nivå, och återvänder till det tidigare resonemanget om hur stor Cyklopen egentligen var.

Av analyserna framgår att samtalet rör sig kring textens innehåll. Lexikal kohesion skapas i detta exempel främst genom repetitioner, men utvecklas även i viss mån i förväntade relationer. Textrörlighetsanalysen visar hur samtalet rör sig på olika textbaserade nivåer, från låg grad i början av samtalet (33) till medelnivå (45) för att mot slutet ge eleverna möjlighet till en hög grad av textbaserad rörlighet (55, 57).

Samtalet är inte genomfört efter någon specifik samtalsmodell, men läraren styr strukturerat in samtalet på olika nivåer i texten. Utifrån frågor om vad eleverna tycker är bra, dåligt och svårt ställer läraren frågor som leder eleverna mot att förhålla sig till texten på olika nivåer.

Elevstyrt samtal med tydlig textanknytning

På en historielektion samtalar sex elever i en åk 2-klass på naturvetenskapligt program om artikeln ”Sanningen om Gulag kommer fram” (Samuelson 2008). Samtalet genomförs enligt *Frågemodellen* (Hallesson 2011), där eleverna har läst texten i förväg och förberett sig genom att göra ett antal uppgifter till texten, varav en är att tänka ut egna frågor till texten om sådant som är svårt, oklart eller intressant. Samtalet bygger sedan helt på elevernas egna frågor och genomförs enligt ett bestämt strukturerat mönster. I utdraget diskuteras Sovjetunionens Gulag-arbetsläger.

(60) Elev 1: Hade det varit möjligt att kunna hålla lägrena hemliga så länge om man inte kände ett hot, om man inte kände att Sovjet var ett hot mot andra länder. Hade det liksom varit möjligt då? Jag ställer frågan till [elev 2].

(61) Elev 2: Jag har också en liknande fråga och jag tror inte det för att ja, alltså många länder fruktade ju Sovjet och kommunismen och mycket och därför kanske man valde att titta bort för man ville inte liksom, man visste inte riktigt hur man skulle hantera det.. att det hände liksom, kan jag tänka mig i alla fall. Om man liksom, i Tyskland då var dom ju besegrade då kunde man gå in där och stoppa det mer, det kunde dom ju inte göra i Ryssland på samma sätt. Dom kunde kanske till viss mån se vad som hände men ja, jag vet inte, man kanske inte ville se vad som hände liksom.. kan jag tänka mig.

(62) Elev 1: Men sen så stod det här i texten också, jag ska se vilken sida det var, sidan 2 där det står andra stycket: “Den akademiska världen i väst kände genom *nånting* [Solzjenitsyn] och andra mycket väl till de grymma förhållandena i Gulag, men man saknade hårddata som kunde göra lägrens ekonomiska, demografiska och sociala proportioner begripliga.” Tror du det har nån såhär betydelse?

(63) Elev 2: Ja, det hade, alltså man visste ju inte hur många det var men hade insett att det var flera miljoner. Då kanske man började bli såhär ’oh shit’ vi måste ju göra nånting men nu visste man bara att det var många eller man kanske inte ens visste det från början.

I exemplet skapas ett lexikalt samband mellan text och samtal där en del av texten repeteras genom att den högläses (60).

Elev 1 ställer en associativ fråga till elev 2, som ger ett associativt svar av hög grad där hen med hjälp av egna exempel och jämförelse med situationen i Tyskland ger en förklaring till varför Gulag-lägren kunde hållas hemliga så länge. Elev 1 problematiserar sin fråga ytterligare genom att läsa ett stycke ur texten där det konstateras att omvärlden mycket väl var införstådd med vad som skedde i Ryssland. Detta visar på hög grad av textbaserad rörlighet då eleven kan ta ut en för diskussionen relevant huvudpunkt i texten. Texten används alltså som resurs för att fördjupa och problematisera diskussionen. Elev 1 fortsätter därpå med att ställa en associativ följdfråga om huruvida detta kan ha haft någon betydelse, varpå elev 2 ger ett associativt svar av låg grad som har vag anknytning till det lästa utdraget och som främst fokuserar på delen om proportioner. Resonemanget svänger också mellan att ”man hade insett att det var flera miljoner” till att ”man kanske inte ens visste det från början”. Efter några sekunders sorl och småprat tar eleven dock till orda igen och ger ytterligare en förklaring:

(64) Elev 2: Men dessutom kan det ju ha vart så, jag vet inte, det tänkte jag på att dom tyckte ju inte om kommunismen så mycket eller kommunister, ja kommunistiska människor. Dom kanske tänkte såhär ’ja men det kanske är bra att dom dör av sig själva liksom så att vi slipper besegra dom’ och sen såhär det var ju mycket såhär att dom sa att dom dödade dåliga människor, ja inte dåliga men att brottslingar och sådana där var i dom här lägren och det kanske omvärlden tyckte att det var bra, då var dom inte nån annanstans. Kanske. Jag vet inte. Man kan ju spekulera ganska mycket.

(65) Elev 3: Ja för om man säger västvärlden typ, hur skulle dom gå in och stoppa det liksom?

(66) Elev 2: Nej, precis. Det skulle ju

(67) Elev 3: Om det precis har vart världskrig. Hur många dog i andra världskriget? 50? 50 miljoner? Det känns lite korkat att starta ett nytt krig precis efter.

(68) Elev 2: Ja

(69) Elev 3: Jag tror alla var rätt rädda för det. Jag tror inte man ville ha krig.

(70) Elev 4: Och vis av historien så attackerar man inte Ryssland. Det är inte smart. (Elev 2: Nej.) Och om man har tänkt att ta sig till Sibirien också så har man en bit att gå.

(71) Elev 2: Ja det är så sjukt stort och det är så långt borta.. kan jag tänka mig att det kändes som. Fast ändå så här inte. Ja. Vet inte.

Samtalet fortsätter att röra sig ut i textens ämnesområde men inga tydliga lexikala samband mellan text och samtal framträder. Elev 2 ger en associativ kommentar med en möjlig förklaring till omvärldens passivitet. Elev 3 fortsätter därpå att med asso-

ciativa kommentarer problematisera ämnet genom att fråga sig hur omvärlden skulle ha kunnat stoppa det som försiggick, och pekar på att det fanns en tänkbar rädsla för att dra igång ett nytt krig så nära inpå andra världskriget. Elev 4 hakar på och bidrar även hen med en associativ kommentar som vidgar resonemanget ytterligare. Elevernas kommentarer baseras på faktakunskaper och visar där med på hög grad av associativ textrörlighet.

Det elevstyrda textsamtalet belyser hur ämnet för en fråga diskuteras och problematiseras, och hur eleverna bygger vidare på varandras kommentarer och olika förklaringar framförs. Eleverna använder såväl egna erfarenheter som texten för att besvara en textfråga, vilket visar på associativ respektive textbaserad rörlighet. När textbaserad rörlighet uttrycks märks ett lexikalt samband mellan text och samtal i form av repetition. Dock domineras samtalet av associativa kommentarer där eleverna använder textens tematik som utgångspunkt för ett tämligen avancerat resonemang som bygger på tidigare kunskaper.

I samtalsexemplet är elevernas läsning av texten utgångspunkt. Elevernas frågor avgör samtalets karaktär och elevernas möjlighet att förhålla sig till och tillgodogöra sig texten. Hur frågorna formuleras har avgörande betydelse för hur nära texten samtalet kommer att ligga.

Slutsatser och didaktiska reflektioner

Artikeln har presenterat hur textrörlighet uttrycks i tre textsamtal och hur kohesionen mellan text och samtal ser ut. Textrörlighetsanalysen visar hur elever och lärare kan förhålla sig till texten på skilda sätt beroende på vilken textrörlighetstyp som dominerar. Kohesionsanalysen visar hur lexikala enheter som fungerar som nyckelbegrepp i texterna fångas upp i samtalen framförallt i form av repetitioner som ibland övergår i förväntade relationer då begreppen utvecklas.

Exemplen har visat ett samtal i en undervisningssituation utan stöttning under själva läsningen, och där det efterföljande samtalet rör sig utanför texten eller berör den endast i låg grad genom främst repetitioner av begrepp. Detta kan ses som ett exempel på det som Hultin (2006) kallar för ett undervisande förhör. Vi har också visat ett samtal där läraren ställer frågor på texten som stimulerar en djupare textrörlighet, och ett samtal där eleverna i en strukturerad samtalsmodell stimuleras att ställa textnära frågor, vilka resulterar i att texten används som språngbräda in i en avancerad associativ diskussion om textens ämnesområde. De båda sistnämnda samtalen liknar det som både Hultin (2006) och Tengberg (2011) menar är texttolkande samtal, där syftet är att skapa en fördjupad förståelse och eleverna får bidra med egna tankar och tolkningar. I exemplet från det elevstyrda samtalet ges också utrymme för elevernas egna frågor och klasskamraternas tankar fungerar som källor till ny kunskap (jfr Tengberg 2011).

Artikeln har illustrerat hur olika sätt att samtala om text ger elever olika möjligheter att röra sig på flera nivåer i en text och bearbeta innehållet. Exempelanalyserna tyder på att lärare kan skapa potential för elevers texttillägnelse i samtal, liksom att elever kollaborativt kan stötta varandra i en meningsskapande läsning. Resultaten kan tolkas som att såväl lärarledda som elevstyrda textsamtal kan stimulera till en vid textrörlighet som kan ge eleverna möjlighet att tillägna sig texten (jfr af Geijerstam 2006), förutsatt att samtalen är väl förberedda, organiserade och tydligt textanknutna.

Litteratur

Beck, Isabel L. & McKeown, Margaret G. 2006. *Improving comprehension with questioning the author: a fresh and expanded view of a powerful approach*. New York, N.Y.: Scholastic.

Blåsjö, Mona 2010. *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt*. MINS 56. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.

Danielsson, Kristina 2010. Läsa kemi – textanvändning och textsamtal i ett finlandssvenskt kemiklassrum. I: Inger Eriksson (red.), *Innehållet i fokus – kemiundervisning i finlandssvenska klassrum.* Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Eggins, Suzanne 2004. *An introduction to systemic functional linguistics.* New York & London: Continuum.

af Geijerstam, Åsa 2006. *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan.* Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Hallesson, Yvonne 2011. *Högpresterande gymnasieelevers läskompetenser*. Studier i språkdidaktik 6. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.

Hultin, Eva 2006. *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie.* Örebro: Örebro universitet. Universitetsbiblioteket.

Karlsson, Anna-Malin 2006. *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken.* Stockholm: Språkrådet; Norstedts Akademiska Förlag.

Liberg, Caroline, af Geijerstam, Åsa, Folkeryd, Jenny W., Bremholm, Jesper, Hallesson, Yvonne & Holtz, Britt Maria 2012. Textrörlighet – ett begrepp i rörelse. I: Synnøve Matre & Atle Skaftun (red.), *Skriv! Les! 1. Artikler fra den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy.* Trondheim: Akademiska forlag. S. 65–80.

Reichenberg, Monica 2005. *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Skolverket 2010. *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15–åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap.* Rapport 352.

Skolverket 2011. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011.* Stockholm: Skolverket.

Tengberg, Michael 2011. *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan.* Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposium.

Material

Almgren, Hans & Larsson, Hans Albin 2008. *Alla tiders bas*. Malmö: Gleerups.
Hedén, Eva 1995 *Grekiska Sagor.* ”Odyssén. Odysseus och Polyphemos” Stockholm: Fabel Bokförlag.
Samuelson, Lennart 2008. Sanningen om Gulag kommer fram. *Svenska Dagbladet* 2/8 2008.

Författarpresentation

Pia Anderson blev filosofie licentiat i utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling 2011. Hon arbetar som gymnasielärare i svenska och engelska på Voxnadalens gymnasium i Ovanåker och är kommundoktorand på Institutionen för språkdidaktik vid Stockholms universitet. Hennes avhandlingsprojekt handlar om gymnasieelevers läsutveckling med fokus på textsamtal på industriprogrammet.

Yvonne Hallesson är filosofie licentiat i utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling. Hon är anställd som doktorand vid Institutionen för språkdidaktik vid Stockholms universitet. Hennes avhandlingsprojekt handlar om läs- och skrivutveckling med fokus på textsamtal och gymnasieelevers läsning av sakprosatexter i historieämnet.

Min grammatikhistoria

Roliga och sorgliga berättelser ur verkligheten. En fenomenografisk analys av 313 studenters berättelser

Lena Boström och Elzbieta Strzelecka

Bakgrund

Forskning om grammatikdidaktik lever ett mycket tyst liv. Den långdragna, numera något insomnade debatten om grammatikens ställning inom svenskämnet kommer antagligen åter att väckas till liv med de nya läroplanerna (*Lgr 11, Lgy 11*) där grammatikkunskaper framskrivs och har fått en starkare ställning. Diskussionen kring grammatikens ställning inom svenskämnet har pågått under en längre tid. Teleman aktualiserade ämnet redan på 80-talet och sedan dess har diskussioner om uppfattningar om grammatikundervisning och omfattningen av denna förts med jämna mellanrum, inte minst i samband med nya kursplaner. Man har diskuterat bland annat bristerna i skolgrammatiken (Teleman 1987, Pettersson 2001), skolgrammatikens rättfärdigande (Nilsson 2000, Nilsson & Ullström 2003, Josefsson, 2003), undervisningsformer (Nilsson & Ullström 1997, Nilsson 2000, Pettersson 2001, Boström 2004, Stroh-Wollin 2004, Boström & Josefsson 2006), läroböckernas tillkortakommanden (Ullström 2000) samt lärarutbildningens roll och lärares grammatiska kompetens (Josefsson 2003, 2007, Rogström 2004, Bergöö 2005). Under det senaste decenniet har man börjat lyfta fram skolans oförmåga att förse elever med metaspråkliga resurser som gör det möjligt att på ett mer kvalificerat sätt föra diskussioner kring sina egna och andras texter (Hansson 2011).

Teleman (1991) anser att grammatiken har tappat mark inom svenskämnet och att lärarna pliktskyldigt förmedlar grammatikkunskaper i kulturarvets namn. Detta leder till att momentet krymper, innebörden blir allt svårare att förstå och elevernas motivation och lärandelust minskar. ”Resultatet har blivit ett meningslöst tvång, det värsta av alla tvång” (Teleman 1991:123).

Många individer associerar grammatik med något utanför dem själva och begreppet grammatik väcker oftare negativa känslor, såsom tvång eller blockeringar, än positiva förnimmelser (Teleman 1987, 1991, Brodow 2000). Många elever upplever grammatikundervisningen som viktig men själva ämnet som svårt (Strömqvist 1993, Brodow 2000). Grammatik anses vara ett komplext område med många begrepp som känns svåra eller näst intill omöjliga att lära sig. Förutom den höga abstraktionsnivån och termrikedomen, nämner Brodow (2000) problemet *blockeringar mot inlärning*.

Med detta menar han att eleverna genom sina tidigare erfarenheter fått avskräckande upplevelser av detta område.

Grammatikkunskapens plats inom skolans svenskämne är sålunda omtvistad och det råder ingen enighet kring dess omfång, utformning eller nytta. I det följande diskuterar vi inte grammatikens ställning i svenskämnets olika konceptioner, dess roll för elevers språkutveckling eller argument för och emot dess plats i undervisningen (Teleman 1991, Malmgren 1996, Hansson 2011). Vi ser grammatikkunskaper som en nödvändig del i den metaspråkliga verktygslåda som varje elev borde förses med under sin skolgång (Boström & Strzelecka u.u), och i vår studie fokuserar vi främst på elevers upplevelser av grammatikundervisningen i skolan. Därmed anknyter vi till den grammatikdidaktiska forskning som har haft elevers attityder och uppfattning om grammatik i centrum och som ligger till grund för den rådande bilden av grammatik i skolan (Kroksmark 1993, Strömqvist 1993, Brodow 2000). Forskningsluckan som studien avser att fylla är sålunda elevers/studenters upplevelser av grammatikundervisning.

Syfte

Med vår studie ville vi granska den förhärskande bilden av grammatik i skolan. Syftet med denna studie var att undersöka och beskriva 313 studenters berättelser om upplevelser av skolgrammatiken. Frågeställningarna var följande:

- Hur minns studenterna skolans grammatikundervisning?
- Hur kategoriseras och fördelas deras svar?

Studenterna fick inte frågan hur de minns sin skolundersvining eller vad de tyckte om den. De skulle reflektera fritt över begreppet ’grammatik’, men betecknande nog skrev nästan alla om sina minnen från skolan. Deras spontana reflektioner har sålunda en autentisk prägel och vi uppfattar vårt empiriska material som väsensskilt jämfört med tidigare studier.

Nedan ges först en översikt över tidigare forskning om grammatikdidaktik, sedan beskrivs och analyseras den bild av grammatikundervisningen som framskymtar i de berättelser vi har samlat.

Grammatikdidaktisk forskning

Fältet svenska med didaktisk inriktning har vuxit sig starkt under de senaste åren och ett tiotal doktorsavhandlingar har publicerats bara under 2000-talet. Grammatikdidaktik ligger dock sällan i fokus och de studier där man har undersökt undervisningsmetoder eller elevers/lärares uppfattningar om grammatik i skolan är lätträknade.

Kroksmark (1993) ger exempel på hur kvalitativ grammatikdidaktisk forskning kan bedrivas med hjälp av fenomenografisk metod, Boström (2004) jämför traditionell grammatikundervisning med lärstilsanpassad, Strömqvist (1993), Brodow (2000) och Bergström (2007) redovisar elevers och/eller lärares erfarenheter av och attityder till grammatik.

Strömqvist (1993) undersökte ca 500 mellanstadieelevers och 25 lärares uppfattningar av grammatikundervisningen. De flesta eleverna (80 %) tyckte att den var viktig och 35 % att grammatiken var ett intressant moment. Ungefär 1/3 av eleverna tyckte att det var tråkigt och 1/3 svarade ”Vet ej” på frågan ”Är det intressant med grammatik?”. De flesta lärare menade att grammatiken var viktig.

Brodow (2000) intervjuade 32 svensklärare på högstadiet och gymnasiet och konstaterade att lärarna själva skattade momentet högt, men de trodde att eleverna ofta kände stort motstånd mot grammatiken och förknippade momentet med hög abstraktionsgrad, komplexitet och termrikedom. Brodow (2000) menar även att elevernas avskräckande upplevelser av grammatiken ofta är grunden till *blockeringar mot inlärning* (2000:105). Hans slutsatser om elevers blockeringar bygger sålunda enbart på lärares skattning av elevers uppfattningar.

Boström (2004) visar i sin avhandling med kvantitativ ansats att elevernas attityder till grammatik blev mer positiva och intresse för grammatiken större då eleverna fick en lärstilsanpassad undervisning. Metodisk matchning till elevernas lärstilspreferenser påvisade en statistisk signifikans på 95 % nivå gällande resultat, attityder, minnesbehållning efter fem veckor, utvärderingar samt elevernas skattade nytta av grammatikkunskaper. Boströms undersökning omfattade drygt 650 gymnasie- och komvuxelever.

Bergström (2007) redovisar i sin rapport grammatikmomentets roll i svenskämnet ur olika aktörers perspektiv. Ett trettiotal lärare och cirka 300 elever ingick i denna undersökning som i motsats till Brodow (2000) uteslutande bygger på enkäter med beskrivande statistisk. Svenskämnet verkar, enligt Bergström, ha ändrats de senaste femton åren från att vara ett rent kunskapsämne till ett tematiskt färdighetsämne. När lärare bedömer elevernas kunskaper och färdigheter kommer kunskaper om språkteoretiska aspekter näst längt ned i rangordningen. Även elevernas egna värderingar av momentet grammatik inom svenskämnet kommer långt ned i viktighetsgrad (av tolv moment på nionde plats). Alltså är det inom ämnet inte alls så viktigt. Detta går stick i stäv med den bild Brodow målade upp år 2000, nämligen att lärarna säger att eleverna tycker det är viktigt. Svenskan i sin helhet var det näst roligaste kärnämnet (efter idrott och hälsa och före estetisk verksamhet) och det näst nyttigaste (efter engelska och före matematik).

Som framgår av ovanstående kan konstateras att studier om elevers uppfattning om grammatik går isär: allt från att vara viktigt och svårt, till ointressant och oviktigt.

Grammatikberättelser

Vårt material består av 313 berättelser skrivna under åren 2005–2012 av studenter som läste Svenska språket på grundnivå (30 hp) på Mittuniversitetet. Studenterna: 254 kvinnor (81 %) och 59 män (19 %) var i åldrarna 19–62 år. Omkring en fjärdedel av alla studenter läste på lärarprogrammet och uppskattningsvis lika många hade för avsikt att bli lärare eller var det redan. Texter skrivna av andraspråkstalare, såväl invandrare som utbytesstudenter är borttagna, då deras erfarenheter är av helt annan karaktär än elevers med svenska som förstaspråk.

Inför den andra delkursen inom 30 poängskursen, Svenska språkets struktur på 7,5 hp, skrev alla en kort text om sin upplevelse av grammatiken. Uppgiften var formulerad på följande sätt:

- Vilken är din egen ”grammatikhistoria”? Skriv ner några punkter eller skriv en sammanhängande text.
- Formulera två övergripande frågor som du vill ha svar på under kursens gång.

Det gavs inga andra instruktioner, vilket ledde till att berättelser kunde skifta både i omfång och i innehåll. De kortaste är på knappt 200 ord (några i diktform), de längsta är två sidor långa. Studenterna tillfrågades om deras texter skulle få användas i forskningssyfte och det var bara några enstaka studenter som inte gav sitt godkännande. Därmed anser vi att studien uppfyller Vetenskapsrådets etiska krav: individskydd med avseende på information, godkännande, konfidentialitet och användning. Berättelserna är avidentifierade och de citat vi anför nedan kodas med nummer och bokstäverna *k* för kvinna och *m* för man.

Den vaga uppgiftsformuleringen bidrog, anser vi, på ett oväntat tydligt sätt till att synliggöra studenternas uppfattning om grammatik i skolan. Även då studenter filosoferar över språkets natur, delar med sig av sina erfarenheter från utlandsresor, förknippar grammatik med inlärning av andra språk eller sätter likhetstecken mellan grammatik och språkriktighet säger deras berättelser en hel del om grammatikundervisning i skolan. Vi vill dock poängtera att de allra flesta huvudsakligen skriver om grammatik i skolan.

Tre exempel får illustrera hur studenter börjar sina texter, två som omedelbart går in på grammatikundervisningen och en som inte gör det.

> Jag har inte direkt några starka minnen från grammatikundervisningen i skolan – vare sig positiva eller negativa. Det enda jag minns från mellanstadiet är att vi sjöng: Substantiv är namn på ting, t.ex. boll och ring. (k 45)

> Min grammatikhistoria är väl kanske som många andras, ett evigt tragglande av både den ena och den andra grammatiska termen. Som mest under högstadietiden. På gymnasiet läste vi aldrig någon grammatik (k 15)

Grammatik är ett försök att beskriva något flyktigt.
Beskriva.
Inte bestämma.
Ändå använder vi detta försök till förståelse som regler. (m 214)

I det följande utgår vi enbart från det som studenterna har skrivit om grammatikundervisningen i skolan.

Metod: fenomenografi och statistik

Vårt syfte var att ta reda på upplevelser och uppfattningar av grammatik i skolan och därför valde vi fenomenografin som forskningsmetod. Denna metod används för att redovisa och beskriva skillnader (variationer) av individers uppfattningar av olika fenomen (Alexandersson 1994:125–128). En fenomenografisk studie består av fyra faser: först bekantar man sig med data och skaffar sig ett helhetsintryck, sedan uppmärksammar man likheter och skillnader, därefter kategoriserar man uppfattningar i beskrivningskategorier och till sist studerar man den underliggande strukturen i kategorisystemet då vissa uppfattningar kan vara mer utvecklade och omfattande än andra (Alexanderssons 1998).

Vi har arbetat med materialet under en längre tid. För att minimera risken för godtycke vid kategorisering av uppfattningarna har vi först analyserat materialet oberoende av varandra. Att upptäcka huvudkategorierna visade sig vara lättare än vi anat och efter att återigen, oberoende av varandra, ha läst berättelserna ett antal gånger kunde vi förfina våra kategorier. Överensstämmelsen mellan våra kategoriseringar var förvånande stor, vilket dock inte innebär att det alla gånger var självklart vilket värde som skulle tillskrivas vissa texter. Vi ordnade ett seminarium då vi diskuterade vårt material och tog hjälp av våra forskarkolleger med erfarenhet av fenomenografi.

I en traditionell fenomenografisk undersökning beskriver man bara olika uppfattningar utan att rangordna eller värdera dem. Eftersom vårt empiriska underlag var så omfattande och vi ville få en kvantitativ bild av svarsfördelningarna kunde vi genomföra en statistisk analys av materialet. När våra kategorier efter många läsningar klarnat valde vi därför att tillskriva varje berättelse endast ett värde. Detta gäller även de berättelser som handlar om förändrade attityder till grammatik.

Den deskriptiva statistiska metoden (frekvensfördelning) ger en överblick över den information som ligger i materialet och signifikansprövning är en granskning av fördelningen av kategorierna. Chi²-test har nyttjats för att se om variablernas frekvensfördelning avvek från en förväntad eller specificerad fördelning i populationen. Vår hypotes var att det skulle förekomma en snedfördelning i svarskategorierna, dvs. att det finns en skillnad mellan observerade och förväntade svar. Med tidigare forskning som grund trodde vi att de negativa minnena skulle dominera.

Vi är väl medvetna om att undersökningen bygger på berättelser skrivna av studenter som läser vid universitet och hälften av dem på lärarutbildningar. Måhända svaren skulle ha blivit lite annorlunda om vi valt en annan population. Å andra sidan har en del av våra studenter låg studietradition, jämförelsevis låga meritpoäng samt blandad åldersfördelning. Detta skulle kunna utjämna tanken på att denna studentgrupp har passat in i och uppskattat skolans system. Kategoriseringen av studenternas upplevelser kan säkert förfinas, men vi anser ändå att våra slutsatser är väl underbyggda med ett gediget empiriskt material.

Resultat och analys

Vår undersökning visade att studenternas grammatikberättelser kan beskrivas med hjälp av fem huvudkategorier. Inom varje kategori har vi urskiljt ett antal underkategorier, men dessa har vi inte kvantifierat. Det är inte ovanligt att två eller fler underkategorier förekommer i en och samma text och vävs in i varandra.

De fem beskrivningskategorierna och deras fördelning i materialet är följande:

- negativa upplevelser (minus), 22 %
- negativa/neutrala upplevelser som sedan förändrades till neutrala eller positiva sådana (minus/noll→plus), 6 %
- neutrala eller inga minnen alls (noll), 57 %
- positiva eller neutrala upplevelser som sedan blev neutrala eller negativa, (plus/noll→minus), 4 %
- positiva minnen av grammatiken (plus), 11 %.

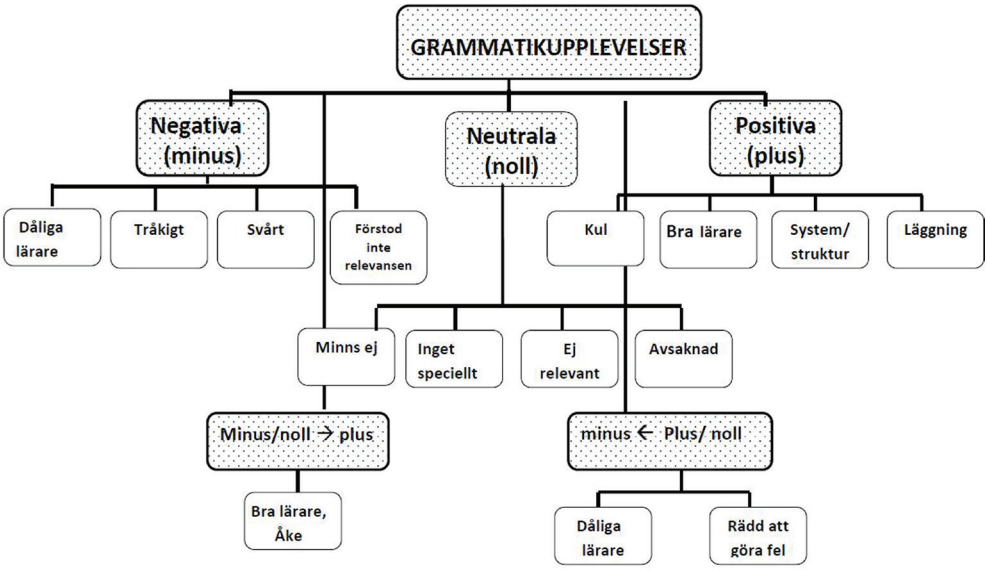
Översikt över kategorisering av studenternas grammatikupplevelser med indelning i underkategorier ges i Figur 1.

Nedan presenterar vi de enskilda kategorierna i fallande ordning, dvs. från de vanligaste till de mer ovanliga.

Kategorierna

Mer än hälften av samtliga studenter har **inga eller neutrala minnen** av grammatiken. Underkategorierna är följande: *avsaknad, minns ej*, *inget speciellt* och *ej relevant*. Svaren visar på att grammatikundervisningen inte fastnat speciellt väl i mångas minnen och varken väcker positiva eller negativa känslor.

Ett flertal berättelser vittnar om att grammatikundervisning inte funnits under skolgången (*avsaknad*). Bland de berättelser som karaktäriseras med *minns ej* förekommer vissa variationer, nämligen att man förvisso lärde sig grammatiken men ”kom inte ihåg den” (k 114), att man kanske lärt sig men ”förträngt eller glömt” (k 17), eller att man inte kommer ihåg om man lärt sig.



Figur 1. Kategorisering av studenternas grammatikupplevelser med indelning i underkategorier.

Att grammatikundervisningen funnits under skolgången konstateras av vissa studenter, men att den inte var något speciellt kan också utläsas i en del texter (*inget speciellt*).

> Jag kan inte säga att jag tycker att grammatik är speciellt roligt, men inte speciellt tråkigt heller. Kort sagt så tycker jag ingenting speciellt om grammatik – om jag tänker på grammatiken i skolundervisningen. (k 54)

En fjärde undergrupp bland de neutrala utsagorna benämns här *ej relevant*. Det är sådana beskrivningar som visar på att studenterna antingen förstod och lärde sig innehållet men inte tyckte att detta vara relevant, eller att de inte tyckte att grammatiken var betydelsefull. ”Varför läser vi egentligen det här? Kommer jag att ha någon nytta av det?” (k 138). (Jfr nedan subkategorin *förstod ej meningen*).

I de berättelser som vittnar om negativa grammatikupplevelser finner vi nästan en fjärdedel av studenterna och följande fyra teman: *läraren*, *tråkigt*, *svårt* och *förstod ej relevansen*.

Läraren har haft en avgörande roll på olika sätt för studenterna; det tycks ha varit hans/hennes (in)kompetens, bristande engagemang, oinspirerande undervisningsmetodik, beteende eller personlighet som givit bestående minnen. De lärare som betingat negativa grammatikminnen beskrivs som stränga, elaka, folkilskna, tjatiga, negativa och hade antihumor eller sann förhörsstil.

Att grammatiken upplevdes som tråkig återkommer i flera berättelser. Ett mycket vanligt ord i detta sammanhang är tragglande. De metoder och arbetsformer som

användes klassificeras som väldigt tråkiga; det nämns ifyllnadsövningar till leda, ”stenciler och åter stenciler” (k 101). Grammatiken beskrivs med en massa trista regler och en student frågar sig varför det var ”nödvändigt att lära sig att sätta namnet på något så självklart” (k 191).

Grammatikens abstraktion och svårighet ligger också till grund för de negativa upplevelserna. Den beskrivs som verklighetsfrämmande, krånglig, obegriplig, komplicerad, besvärlig, onödig, rörig, sorglig, invecklad och som ett sammelsurium. En del studenter nämner i dessa sammanhang fysiska och psykiska besvär som ångest, magont, skräck och uppgivenhet. Konsekvenser av detta kunde bli att eleverna lärde sig utantill eller inte alls, de fuskade sig fram och i värsta fall har det påverkat deras självkänsla och medfört rädsla att misslyckas.

Den fjärde underkategorin *förstod ej meningen*, ett mycket starkare uttryck än bara *ej relevant* i den neutrala gruppen, visar hur känslor av meningslöshet inför området skapat negativa upplevelser. Citatet nedan belyser denna aspekt:

> Hela min gymnasietid var ett stort varför, varför gör vi detta? Varför ska jag lära mig detta? Varför? Varför? […] Grammatiken i svenska har i hela min skolgång handlat om att lära sig saker utantill, utan att veta varför. (k 225)

I berättelserna framskymtar alltså ett behov av att förstå nyttan av grammatiken.

De studenter som redovisar **positiva grammatikupplevelser** utgör 14 % av underlaget. Här framskymtar fyra underkategorier: *kul, bra lärare, system och struktur* samt *läggning*.

Att grammatik i skolan beskrivs som kul kan också nyanseras till *intressant, fascinerande*, *lätt att ta till sig*, *att man kan jämföra med andra språk* och *att det medförde en mera generell grammatikförståelse.* Här förekommer även några kraftigt emotionella beskrivningar som ”Jag var nog den enda som älskade att ta ut satsdelar. Jag njöt av varje lektion” (k 12). Metodernas betydelse kan också utläsas, nämligen att det var kul t.ex. med ramsor.

Även lärarna har haft stor betydelse för de positiva minnena. Man nämner *duktiga språklärare*, *lärare som förklarade bra* och de som *lyckades skapa intresse*.

Flera studenter med fina grammatikminnen nämner *system och strukturer*, *rätt och fel*, *lagar och regler.* Som en student uttrycker sig: ”Det finns system, man kan förstå varför det ska vara på olika sätt.” (k 20). Med strukturerna följer också nyttan av grammatiken.

Några berättelser hänför de positiva upplevelserna till egna karaktärsegenskaper, nämligen att de upplever sig ha läggning för grammatik.

I en mindre del av berättelserna (6 %) belyses hur upplevelserna av grammatiken ändrats **från negativa/neutrala till positiva** sådana och i några berättelser (4 %) är riktningen den motsatta, dvs. **från positiva/neutrala till negativa**. I båda tycks *läraren* vara en avgörande faktor.

> Grammatiklektioner var de som ingen ville delta i och proven var förknippade med ångest. Så dock är inte fallet längre sedan en underbar människa svepte in i mitt liv i åttonde klass. […] Åke hette han […] och han talade med värme om det svenska språkets struktur och hur det utgjorde grunden till att sant kunna konstruera och njuta av skriven text. (k 96)

I den grupp vars minnen har ändrats till negativa kan en underkategori till skönjas, nämligen *rädd att göra fel.*

Fördelning av kategorierna

Mer än hälften av samtliga studenter har inga eller neutrala minnen av grammatiken (57 %). Om man lägger ihop kategorierna *minus* och *minus/noll→minus* respektive *minus/noll→plus* utgör *minus*-kategorin 27 % och *plus*-kategorin 16 %. Ungefär var fjärde student har dåliga erfarenheter av grammatik i skolan.

Materialet är så pass stort att fördelningen mellan de fem huvudkategorierna kan signifikansprövas. Då grammatiken tycks ha ett negativt rykte var vår hypotes att snedfördelning skulle förekomma. Signifikanstestning med avseende på de olika kategorierna, med hjälp av Chi^2-test visar att det föreligger en statistiskt signifikant skillnad ($p<0,001$) i fördelningen av svarsalternativen. I färre fall än 1 på 1000 skulle slumpen åstadkomma en fördelning av det slag vi observerat. Andelen neutrala svar är betydligt högre än förväntat, andelen minus-svar som förväntat och andelen övriga svar är betydligt mindre än förväntat. Snedfördelningen gäller de ”neutrala upplevelserna” vilka var betydligt vanligare än förväntat. De som hade negativa upplevelser av grammatiken var statistiskt sett som förväntat. Våra statistiska beräkningar visar alltså att de studenter som har neutral uppfattning om grammatik är överrepresenterade, vilket betyder att vi har belägg för att kunna konstatera att studenter med negativ uppfattning av grammatiken inte utgör någon större andel än den statistiskt förväntade. Grammatikens negativa rykte verkar alltså utifrån vårt material vara starkt överdrivet.

Slutsatser

Analysen av studenternas minnesbilder av grammatikundervisningen under skoltiden har – tack vare den nya och annorlunda metodologiska ansatsen – resulterat i en ganska tydlig bild.

Mer än hälften av informanterna förhåller sig ganska neutrala vad gäller grammatikundervisningen och av det resultatet drar vi slutsatsen att grammatik är som många andra skolmoment. Frågar man en grupp individer vad de minns om ett specifikt moment kanske hälften rycker på axlarna och svarar ”Kommer inte håg”, ”Det var inte så intressant” eller ”Vi hade ingen undervisning om detta”. Vi tror att pratet

om grammatikens avskräckande påverkan och elevers blockeringar mot momentet är tämligen uppförstorat och att detta i sig kan få en avskräckande inverkan.

Telemans (1991) och framför allt Brodows (2000) beskrivningar att skolgrammatiken oftare väcker negativa känslor än positiva förnimmelser stämmer inte med våra resultat och bekräftar Bergströms (2007) bild av en sval och inte utpräglat negativ inställning till grammatikmomentet. Brodow har utgått från lärarnas uppfattningar om erfarenheter av grammatik hos eleverna och hans slutsatser bygger på andrahandsuppgifter från ett trettiotal lärare. Dessutom har han enbart tillämpat kvalitativ metodanalys. Vårt material härstammar från före detta elever som skriver mer eller mindre engagerat om sina erfarenheter från grammatikundervisningen i skolan och de skönmålar den knappast. Även om man skulle kunna ifrågasätta materialets tillförlitlighet och diskutera vad man minns och hur man skriver om det osv., vill vi mena att tre hundra fritt skrivna berättelser säger en hel del om skolans grammatikunderundervisning. Man ska ha i åtanke att berättelserna hänför sig till olika tider – från 1970-talet till 2000-talet – och det är något som vi inte behandlat i denna analys. Vårt material kan dock ligga till grund för flera studier.

Att en fjärdedel av de studenter som själva väljer att läsa svenska på universitetsnivå berättar om negativa, och enbart en sjättedel av dem om positiva upplevelser är oroväckande. Det är därför viktigt att analysera och problematisera resultatet. Lärares kompetens och personlighet tycks vara en viktig faktor för många av de studenter som har icke-ljumma minnen av grammatiken i skolan. Att lärares kompetens är avgörande för elevers motivation och resultat vittnar många forskare från många olika discipliner om (Sylwester 1997, Mc Kinsey & Co 2007, Stensmo 2008, Hattie 2009, SOU 2009/10:89). Ytterligare skäl som brukar nämnas är att man inte tar tillräckligt stor hänsyn till elevers särskilda förutsättningar och behov eller att skolans innehåll inte upplevs meningsfullt för många elever (Skolverket 2001, Hugo 2006).

För grammatikdidaktiken specifikt bör lärare dels visa på vikten av grammatikkunskaper, dels bli medvetna om olika undervisningsmetoder (Boström 2004). Grammatikstudier måste enligt Teleman (1991) ges en *anständig motivering*, så att de blir meningsfulla för såväl lärare som elever. Eleverna har en pragmatisk förfrågan om grammatikundervisning, och detta bör lärare kunna möta. Att grammatiken är ett logiskt moment och att vissa anser sig ha god ”läggning” för detta pekar också på att lärares metodik bör vidgas så att elever med mindre utpräglad läggning får en möjlighet att förstå (jfr Boström & Josefsson 2006).

Vi frågar oss om grammatik inte mera handlar om undervisningsproblem än inlärningssvårigheter. Undervisning i grammatik bör enligt vårt förmenande ta sin utgångspunkt i elevernas lärande, närmare bestämt genom att lägga fokus på de individuella läroprocesserna och lärstrategierna. Viktigt är också att öka lärarstudenters och verksamma lärares förståelse för aktuell forskning.

De ändrade kursplanerna i svenska gör att grammatikens ställning i skolan antagligen kommer att stärkas. Vår förhoppning är att studentberättelser anno 2025 inte

kommer att handla om vaga minnen från grammatiklektioner utan om (förhatligt många) textanalyser, andragradsbisatser och vänstertunga meningar.

Litteratur

Alexandersson, Mikael 1994. *Metod och medvetande*. Göteborg Studies in Educational Sciences 96. Acta Universitatis Gothoburgensis

Alexandersson, Mikael 1998. Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I: Dtarrin, B. & Svensson P-G (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori.* Lund: Studentlitteratur. S.111–138.

Bergström, Annika 2007. *Två olika ämnen? Svenska språket på gymnasiet och på högskolan.* (MISS 59). Göteborgs universitet. Institutionen för svenska språket.

Bergöö, Kerstin 2005. *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö studies in Educational Sciences No 20. Malmö högskola.

Boström, Lena 2004. *Lärande & Metod. Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Högskolan i Jönköping & Helsingfors Universitet.

Boström, Lena & Josefsson, Gunlög 2006. *Vägar till grammatiken.* Lund: Studentlitteratur.

Boström, Lena & Strzelecka Elzbieta u.u. Grammatik till heders igen! Om ett nytänkande i grammatikdidaktik. Rapport från ASLA:s symposium 2012, Linköping 11–12 maj 2012.

Brodow, Bengt 2000. En undersökning av svenskläraresattityder till och erfarenheter av grammatikundervisning. I: B. Brodow, N.-E. Nilsson, S.-O. Ullström (red.), *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatiken*. Lund: Studentlitteratur. S. 67–134.

Hansson, Fredrik 2011. *På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolan svenskämne.* Malmö studies in Educational Sciences No 60. Malmö högskola.

Hattie, John 2009. *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. NY: Routlegde.

Hugo, Martin 2006. *Liv och lärande i gymnasieskolan: En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program.* Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation

Josefsson, Gunlög 2003. Lärarutbildningen borde satsa mer på grammatik. *Lärarnas tidning,* 18, augusti. S. 39.

Josefsson, Gunlög 2007. Grammatik på högskolan: vad, varför, hur. I: *Konferensen Grammatik på högskolan: vad, varför, hur. Konferens om grammatik och grammatikundervisning*. 2007, Uppsala. http://www.nordiska.uu.se/konferens/grammatik-hogskolan

Kroksmark, Tomas 1993. Erfarenhet och undervisning. Elevtänkande som innehåll i undervisning – fenomenografisk didaktik. I: T. Kroksmark, G. Strömqvist & S. Strömqvist (red.), *Fem uppsatser om grammatik.* Lund: Studentlitteratur. S. 69–74.

Malmgren, Lars-Göran 1996. *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Mc Kinsey & Co 2007. *How the world's best performing school systems come out on top.* http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf

Nilsson, Sten-Olof 2000. Varför grammatikundervisning? I: B. Brodow, N.-E. Nilsson, & S.-O. Ullström (red.), *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatiken*. Lund: Studentlitteratur. S. 11–27.

Nilsson, Nils-Erik & Ullström, Sten-Olof 1997. *Skolgrammatik i fokus. Om skolgrammatik i läromedel vid grundskola och gymnasieskola.* Högskolan i Karlstad. Arbetsrapport 97:2, Humaniora.
Nilsson, Nils-Erik & Ullström, Sten-Olof 2003. Vi sätter språkbruket – inte systemet – i fokus. *Lärarnas tidning,* 19, augusti. S. 39.
Pettersson, Åke 2001. Innehållet är avgörande – men formen ingen färglös kroppsstrumpa. *Svenskläraren* 2. S. 10–14.
Skolverket 2001. *Utan fullständiga betyg – varför når inte alla eleverna målen?* Skolverkets rapport 202. Stockholm: Liber.
Skolverket 2011a. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (*Lgr* 11).
Skolverket 2011b. *Läroplan för gymnasieskolan*. (*Lgy 11*).
SOU 2009/10:89. Bäst i klassen – en ny lärarutbildning.
Stensmo, Christer 2008. *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
Stroh-Wollin, Ulla 2004. Grammatik utmanar. I: *Lärarnas tidning,* 1, januari, S. 39.
Strömqvist, Göran 1993. Om klasslärarmetodik och svenskans beskrivning. I: T. Kroksmark, G. Strömqvist & S. Strömqvist (red.), *Fem uppsatser om grammatik,* Lund: Studentlitteratur. S. 7–22.
Sylwester, Robert 1997. *En skola för hjärnan*. Jönköping: Brain Books.
Teleman, Ulf 1987. Det skolgrammatiska arvet. En inledning. I: U. Teleman (red.), *Grammatik på villovägar*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. S. 7–11.
Teleman, Ulf 1991. *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.
Ullström, Sten-Olof 2000. Skolexempel på gymnasiegrammatik. I: B. Brodow, N.-E. Nilsson & S.-O. Ullström (red.), *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatiken,* Lund: Studentlitteratur. S. 47–66.

Författarpresentation

Lena Boström är docent i pedagogik vid Mittuniversitetet och har arbetat som ämneslärare i svenska under tjugo år. Hennes avhandling Lärande & Metod handlade om grammatikinlärning och individualisering i gymnasieskolan och visade på olika metodiska vägar in i grammatiken.

Elzbieta Strzelecka är lektor i nordiska språk vid Mittuniversitetet och har de senaste tio åren undervisat svenska studenter i svenska språkets struktur. Både Lena Boström och Elzbieta Strzelecka är lärarutbildare.

Att skapa och bedöma multimodala texter inom svenskundervisningen på gymnasiet

– spänningar och motsättningar mellan etablerade och nya praktiker relaterade till skapandet av text i klassrummet

Anna-Lena Godhe

Inledning

Litteracitet har traditionellt sett förknippats med att kunna skriva och läsa typografisk text men kan i dag även associeras till andra meningsskapande uttryckssätt (jfr Jewitt & Kress 2004). Med en ökad tillgång till teknik i skolan är det möjligt för elever och lärare att utföra andra slags aktiviteter och uppgifter. Att skapa multimodala texter i klassrummet är en aktivitet som fått andra förutsättningar i och med den ökade tillgången på digital teknik. Denna teknik möjliggör och underlättar skapandet av texter där uttryckssätt som ljud och bild såväl som talat och skrivet språk införlivas. Att de uttryckssätt som kan ingå i en skoluppgift har vidgats, innebär att aktiviteter i språkklassrummet kan komma att påverkas. Språkundervisning i allmänhet, och svenskundervisningen i synnerhet, är känsliga för förändringar i hur man kommunicerar eftersom ämnet i sig handlar om olika former av kommunikation så som litteratur, film och media (Jewitt, Bezemer, Jones & Kress 2009).

I styrdokumenten för grund- och gymnasieskolan från början av 2000-talet så skriver man om ett vidgat textbegrepp, där att tillägna sig och bearbeta text inte bara innebär läsning utan också avlyssning och film (Skolverket 2008). Ett vidgat textbegrepp kan liknas vid vad The New London Group (1996) kallar ”multiliteracies”. The New London Group menar att litteracitet inte ska ses som ett antal färdigheter utan att litteracitet är socialt betingat. Vad vi skapar för mening och hur vi skapar mening beror på den kontext som vi befinner oss i. Att skapa multimodala texter tillsammans med kompisar på fritiden och att skapa multimodala texter i ett klassrum är olika aktiviteter, och texternas utformning påverkas av den kontext de utförs i.

Arnseth & Säljö (2007) menar att olika aktörer i ett klassrum har olika förväntningar och intressen, men vad som anses vara meningsfulla och lämpliga handlingar etableras lokalt genom förhandlingar. Genom att relatera analyser av vad som sker lokalt i förhandlingar mellan lärare och elever till strukturella komponenter, är det möjligt att belysa spänningar och motsättningar som kan uppstå då nya redskap används vid textskapande. Strukturella komponenter, såsom ämnestraditioner och styr-

dokument, påverkar, implicit och explicit, det som händer på lokal nivå i klassrummet. Vid skapandet av digitala multimodala texter är det på lokal nivå uppenbart att förändringar skett eftersom verktygen som eleverna använder sig av, liksom den text som skapas, har förändrats om man jämför med traditionellt skrivna uppsatser. Förändringar på en strukturell nivå är inte lika uppenbara. Bedömning kan ses som en mellanannivå (Engeström 1998) där strukturella komponenter, som styrdokument och ämnestraditioner, möter den lokala nivån i den bedömningspraktik som förhandlas fram i klassrummet. Förhandlingar kring bedömning kan därför ytterligare belysa spänningar mellan de olika nivåerna och på vilket sätt olika komponenter påverkar varandra samt hur de inverkar på aktiviteter i klassrummet.

I denna artikel sätts syntetiserade analyser av klassrumsinteraktion (Godhe u.u., 2012b) i relation till strukturella komponenter i en klassrumsmiljö för att på så vis belysa hur etablerade och nya praktiker relaterar till varandra. De lokala förhandlingarna rör dels vad aktiviteten att skapa multimodala texter innebär i ett klassrum, dels hur multimodala texter bedöms och visar på motsättningar och spänningar mellan etablerade och nya praktiker. Att studera dessa motsättningar och spänningar kan öka förståelsen för vad förändringar i utbildningspraktiker innebär, men även för vad som kan bidra till, och vad som kan motverka, dessa förändringar.

Metod

Analyserna av klassrumsinteraktion grundar sig på videoinspelningar av elever på gymnasienivå när de skapar multimodala texter och när dessa bedöms inom svenskämnet. I den multimodala texten ingår stillbilder och oftast också musik. Elevernas inspelade tal fungerar som berättarröst i den multimodala texten, och rörlighet kan skapas genom övergångar mellan bilder. Skriven text kan läggas till i för- och eftertexter, men kan även skrivas på bilder.

Undersökningen har gjorts i två etapper under 2010 och 2011. Den första etappen gjordes i fyra klasser på tre olika gymnasieskolor och analyserna fokuserades på elevernas förhandlingar när de arbetar med sina multimodala texter (Godhe 2012a). Eleverna arbetade i par eller mindre grupper med att göra en multimodal text. Anvisningarna kring vad de skulle skriva om varierade i de olika klasserna, dock var det främst berättande multimodala texter som eleverna fick i uppgift att skapa. Den andra etappen av undersökningen gjordes på en av de gymnasieskolor som ingick i den första etappen, och bedömningen av de multimodala texterna fokuserades i analyserna (Godhe u.u., 2012b). På denna skola hade varje elev en egen bärbar dator. Eftersom eleverna hade medverkat i den första etappen så hade de gjort multimodala texter inom svenskämnet en gång tidigare. I den andra multimodala texten som eleverna ombads göra skulle de argumentera för eller emot ett kontroversiellt ämne, såsom homosexuellas rätt att adoptera barn, dödshjälp eller vargjakt. De elever som

skulle argumentera för och emot ett visst ämne samarbetade inledningsvis för att kunna stödja varandra i att hitta argument och motargument för sin argumentation.

Första gången eleverna skapade multimodala texter var de väldigt positiva men när de skulle göra sin andra multimodala text ifrågasatte eleverna varför de skulle göra multimodala texter och på vilket sätt de skulle bedömas. Eleverna fick därför explicit information om vad som skulle bedömas och vilka betygskriterierna var.

Eleverna filmades under arbetet med texterna då de arbetade i par eller i mindre grupper. I etapp två filmades även samtal mellan elev och lärare kring bedömningen av elevens multimodala text samt intervjuer med eleverna om skapandet och bedömningen av de multimodala texterna.

I denna artikel kommer resultaten från de två etapperna i studien att syntetiseras och relateras till komponenter i aktivitetssystemet. Slutsatserna som dras är således baserade på analyser av interaktionen (Godhe u.u., 2012b) men fokus är här på hur klassrumsaktiviteter står i relation till strukturella komponenter i aktivitetssystem och hur spänningar och motsättningar mellan etablerade och nytillkomna klassrumspraktiker visar på hur förändringar görs möjliga eller motverkas.

Teori

Det teoretiska ramverk som använts vid analysen är aktivitetsteori eller Cultural Historical Activity Theory (hädanefter CHAT). I CHAT analyseras hur komponenter i aktivitetssystem relaterar till och påverkar varandra. Spänningar och motsättningar i relationerna mellan komponenterna kan leda till förändring, och genom att studera spänningar och motsättningar kan man få insikt i vad som gör att förändringar sker, eller inte sker (jfr Engeström 1987, Engeström, Engeström & Suntio 2002).

Engeström (1998) ser komponenterna subjekt, objekt och redskap i aktivitetssystemet som toppen av ett isberg, eftersom dessa komponenter är synbara. Andra komponenter som kan sägas vara systemiska eller strukturella är inte lika uppenbara, eftersom de är delar av det strukturella system inom vilket aktiviteter görs. Vid analysen av klassrumsinteraktion är det synligt vad elever och lärare gör och vilka materiella redskap de använder, men eftersom aktiviteterna är del av en skolpraktik så påverkas aktiviteten också av strukturella komponenter, till exempel ämnestraditioner och styrdokument.

Mellan den lokala och synliga nivån och den strukturella nivån finns, enligt Engeström, en mellannivå dit återkommande och ofta för givet tagna aspekter hör, som t.ex. bedömnings- och betygssättningspraktiker. En bidragande orsak till varför klassrumskulturer generellt sett ses som svåra att förändra kan vara en dikotomisk relation mellan å ena sidan struktur och å andra sidan klassrumspraktiker. Det krävs en ökad uppmärksamhet på mellannivån för att kunna förstå de organisatoriska strukturerna i skolor och i klassrumspraktiker (Engeström 1998).

Aktiviteter relaterar ibland till flera aktivitetssystem, och då flera aktivitetssystem är involverade kan aktiviteten sägas röra sig i ett gränsland (*boundary*). Akkerman & Bakker definierar *boundary* som ”a sociocultural difference leading to discontinuity in action or interaction” (Akkerman & Bakker 2011:133). De menar att såväl objekt som personer i detta gränsland kännetecknas av dubbeltydighet eftersom de samtidigt förenar och skiljer de involverade aktivitetssystemen åt. Personer och objekt i gränslandet fungerar som broar mellan de relaterade aktiviteterna samtidigt som de representerar skillnaderna mellan dem. Att skapa multimodala texter i ett klassrum kan relateras till aktiviteter som vanligtvis förekommer utanför klassrummet, och att skapa multimodala texter i ett klassrum kan därmed ses som en aktivitet som påverkas av flera aktivitetssystem och i vilken gränser överskrids.

Studier kring hur ungdomar producerar multimodala texter i en skolkontext är få (jfr Erstad & Silseth 2008), men en del studier kring skapandet av digitala berättelser utanför skolan har gjorts (jfr Hull 2003, Hull & Katz 2006). Kjällander (2011) har undersökt bedömning ur ett multimodalt designteoretiskt perspektiv (Kress & van Leeuwen 2001) för att bland annat ta reda på vilka uttryckssätt som elever i år 8 använde sig av och vilka uttryckssätt som bedömdes i ett arbete inom SO-ämnet där eleverna skulle göra en power point-presentation. Studien visade att eleverna spenderade mycket tid och engagemang på bilder, färg och layout i sina presentationer, men vid bedömningen så erkändes elevernas lärande i större utsträckning i förhållande till hur de uttryckte sig i tal och text (Kjällander 2011:157). Enligt Erstad (2008) så är forskning kring bedömning i en digital skolmiljö begränsad och likaså initiativen till förändring av bedömningspraktiken.

Att skapa multimodala texter inom svenskämnet

Svenskämnet ses här som en strukturell komponent som kan liknas vid en gemenskap där lärare och elever influeras av ämnestraditioner och vad lärare och elever historiskt sett gjort inom ämnet. Sedan 1970-talet har det funnits en tendens i styrdokumenten för det svenska skolsystemet att vidga textbegreppet inom svenskämnet så att film, teater och olika medier inkluderas (Bergman 2007). Persson (2007) kom i sin analys av styrdokumenten från 1994 och 2000 fram till att det främst skrivs om IKT och media i relation till tre olika områden. Ett av dessa var elevers egen produktion av medier. Samtidigt har flera undersökningar (Bergman 2007, Elmfeldt & Erixon 2006, Olin-Scheller 2004) visat att exempelvis film i huvudsak ses som ett komplement eller en illustration till litteratur snarare än som ett uttryck i sig. Fokus i svenskämnet ligger på litteratur och det skrivna och talade ordet, snarare än på andra uttryckssätt och medier.

I styrdokumenten för grund- och gymnasieskolan från 2011 används inte längre det vidgade textbegreppet (Skolverket 2011, 2012). Medan det i läroplanen och kursplanen för svenska i grundskolan är tydligt att elever ska använda sig av olika ut-

tryckssätt när de skapar texter, nämns knappt andra uttryckssätt, såsom bild och ljud, i motsvarande dokument på gymnasienivå.

I analysen av interaktionen mellan lärare och elever (Godhe 2012a) framkommer det att det är vad de ska säga i den multimodala texten som eleverna främst förhandlar då de skapar sina multimodala texter. Det talade ordet är således i fokus och andra uttryckssätt förhandlas inte i samma utsträckning, utan deras främsta funktion i den multimodala texten är att fungera som illustrationer till det talade ordet. Eleverna skriver ofta ner en text som de sedan spelar in och denna skrivna, och senare talade, text ligger till grund för deras val av såväl bilder som musik och eventuella andra uttryckssätt.

Det här reflekterar att det är det talade och det skrivna ordet som ses som främsta meningsbärare i språkundervisningen. Eleverna är vana vid att använda det talade och det skrivna ordet som uttryckssätt i svenskundervisningen, och eleverna visar att de är medvetna om att det är dessa uttrycksformer som värdesätts. Det, i sin tur, visar på hur den strukturella nivån, i form av ämnestraditioner och styrdokument, påverkar vad som sker och görs i klassrummet på lokal nivå.

Samtidigt som det vidgade textbegreppet försvinner från styrdokumenten så introduceras en-till-en-satsningar på många skolor vilket innebär att varje elev har en personlig bärbar dator. Med datorer och andra tekniska hjälpmedel blir det avsevärt lättare att få tillgång till och att skapa egna texter där flera olika uttryckssätt ingår. Det finns således spänningar mellan å ena sidan de verktyg som eleverna i allt högre grad får tillgång till och som möjliggör skapandet av texter där olika uttryckssätt används, och å andra sidan styrdokumentens fokusering på det talade och skrivna ordet, vilka traditionellt även varit de uttryckssätt som dominerat undervisningen i svenska.

Bedömning av multimodala texter

När ett elevarbete ska bedömas så innebär det att styrdokumenten, som tillhör den strukturella nivån, ska realiseras och förhandlas på lokal nivå. På så sätt tillhör bedömningspraktiker en mellannivå (Engeström 1989) där de två andra nivåerna möts och där spänningar och motsättningar mellan nivåerna förhandlas. I bedömningspraktiken kan således spänningar synliggöras i mötet mellan den lokala och den strukturella nivån.

Att bedöma talad och skriven text är något som språklärare både är vana att göra och utbildats i. Att bedöma andra uttryckssätt, däremot, är inte något som språklärare i samma utsträckning utbildats i eller har vana av. På liknande sätt är även eleverna vana vid att i skolan få skrivna texter bedömda, men de har antagligen inte samma erfarenhet då det gäller andra uttryckssätt. Behovet av metoder för att bedöma multimodala texter har diskuterats av exempelvis Hung et al (2012) och Cope et al (2011).

Förslagen på vad multimodal bedömning innebär och hur den kan se ut, varierar dock.

Vid analysen av interaktionen mellan lärare och elever i bedömningssamtalen angående de multimodala texterna är det i huvudsak det som sägs i den multimodala texten som bedöms (Godhe u.u., 2012b). I intervjuerna med eleverna så bekräftar de att de upplever att det är vad de säger i de multimodala texterna som främst bedöms. Eleverna verkar ha en förståelse för bedömningen av det de säger i sina multimodala texter, men elever och lärares bedömning skiljer sig åt då det gäller uttryckssätt så som bild och ljud. I interaktionen mellan lärare och elever förekommer sällan förhandlingar om vad bedömningskriterierna för en multimodal text innebär i relation till uppgiften och bedömningen verkar därför bli svår för eleverna att förstå.

Lärare och elever förhandlar således knappast alls vad bedömningen av multimodala texter innebär, utan i stället bedöms den multimodala texten i hög utsträckning som om den varit en skriven eller talad text. Andra uttryckssätt bedöms därmed i liten utsträckning, och vad de skulle kunna tillföra texten förhandlas inte heller. Vad bedömning av multimodala texter innebär skulle behöva förhandlas ytterligare så att lärare och elever skulle nå en delad förståelse för vad bedömningskriterier som relaterar till flera uttryckssätt innebär.

Diskussion

Multimodala texter består av olika meningsskapande uttryckssätt, såsom tal, bild, ljud och musik. Redskapen som används i aktiviteten och det objekt som skapas är lokala komponenter i aktivitetssystemet som förändrats jämfört med etablerade praktiker i ett klassrum, då texter främst består av skriven eller talad typografisk text. Att strukturella komponenter, som styrdokument och svenskämnets traditioner, påverkar aktiviteten är inte lika uppenbart men har i denna artikel försökts påvisas genom att skapandet och bedömningen av multimodala texter relaterats till strukturella komponenter i aktivitetssystemet.

Spänningar inom svenskämnet avspeglar sig i styrdokumenten och påverkar i sin tur vad som görs i klassrummet. Samtidigt som många elever får tillgång till teknik som väsentligt underlättar och förändrar förutsättningarna för skapande av multimodala texter, så har definitionen av text i styrdokumenten blivit snävare och mer inriktat på det talade och skrivna ordet, vilket i sin tur reflekterar en traditionell syn på litteracitet där dessa uttryckssätt ses som primära. Jewitt et al (2009) menar att sociala och tekniska förändringar öppnat upp för att arbeta med texter relaterade till kontexter utanför skolan, men samtidigt tas policybeslut som går i motsatt riktning.

Bedömning kan ses som en del av de regler som finns inom skolsystemet och tillhör därmed de strukturella komponenterna i aktivitetssystemet. Å andra sidan, hur och vad som bedöms förhandlas fram på lokal nivå i klassrummet. Därmed tillhör bedömning, som klassrumspraktik, en mellannivå där reglerna på systemnivå

möter den lokala bedömningen i form av förhandlingar mellan lärare och elever (Engeström 1989). Lärare, liksom elever, är ovana vid att bedöma multimodala texter och är därför osäkra på hur det ska göras. I stället för att förhandla vad bedömningen av multimodala texter innebär i ett klassrum, finns en tendens att bedöma multimodala texter som om de var skrivna eller talade texter. Andra uttryckssätt och deras bidrag till den multimodala textens innehåll förbises därmed eftersom de i liten utsträckning relateras till vid bedömningen av de multimodala texterna.

Att skapa och bedöma multimodala texter kan utifrån Akkerman & Bakkers (2011) definition av gränsland (*boundary*) ses som aktiviteter i ett gränsland där sociokulturella skillnader i olika aktivitetssystem innebär att vad aktiviteten innebär förhandlas av aktörerna på lokal nivå. Gränslandet kännetecknas av en tvetydighet som å ena sidan möjliggör att olika aktivitetssystem närmare relateras till varandra. Å andra sidan kan aktiviteter i gränslandet också komma att symbolisera skillnaderna mellan de olika aktivitetssystemen.

I förhandlingarna kring vad det innebär att skapa och bedöma multimodala texter i ett klassrum finns spänningar mellan lokala och strukturella komponenter i aktivitetssystemet. Dessa spänningar visar på den tvetydighet som kännetecknar aktiviteter i ett gränsland. Att eleverna använder sig av uttryckssätt vanligtvis associerade med aktiviteter utanför klassrummet, innebär att olika aktivitetssystem närmare kan kopplas till varandra. Då texterna bedöms, å andra sidan, så värdesätts inte dessa uttryckssätt på samma sätt som de etablerade uttryckssätten i ett klassrum, det vill säga det skrivna och det talade ordet. Därmed förstärks skillnaderna mellan de olika aktivitetssystemen. Denna tvetydighet kan leda till att det talade och skrivna ordet stärks i sin ställning som det primära uttryckssättet, snarare än att andra uttryckssätt blir vedertagna och erkända som meningsskapande uttryckssätt i klassrummet. Aktiviteten bidrar på så vis till att betona skillnaderna mellan att skapa multimodala texter i olika sammanhang, snarare än att fungera som en brygga mellan olika aktivitetssystem.

Spänningarna mellan olika komponenter i aktivitetssystemet förefaller spegla mer generella spänningar i vad begreppet litteracitet betyder i dag. Utbildning generellt, och språkutbildning i synnerhet, har historiskt sett premierat förmågan att använda det skrivna och talade ordet för att inhämta och förevisa kunskaper. Utbildning bygger således i hög utsträckning på diskursiva praktiker där det talade och skrivna ordet är centralt. Spänningar som uppstår när elever skapar multimodala texter kan inte enkelt lösas av den enskilde läraren eller eleven, utan vad dessa spänningar innebär för språkundervisning generellt behöver övervägas på såväl strukturell som på lokal nivå. För närvarande sker förändringar främst på lokal nivå då fler och fler lärare och elever dagligen använder sig av digitala redskap, vilket innebär att såväl aktiviteter som uppgifter i klassrum förändras. Förändringar på lokal nivå stöds dock inte av liknande förändringar på systemnivå, snarare kan förändringar på systemnivå motverka de lokala. Det i sin tur leder till spänningar och motsättningar på mellan-

nivån när det gäller bedömning. I denna artikel har komplexiteten i förändringar i utbildningsväsendet belysts genom att vad som görs i klassrummet relaterats till strukturella komponenter. För att förstå förändringar inom utbildning, eller bristen på sådana, behöver klassrumspraktiker sättas i relation till såväl den lokala nivån som den strukturella och mellannivån.

Litteratur

Akkerman, Sanne F. & Bakker, Arthur 2011. Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research* 81(2). S. 132–169.

Arnseth, Hans Christian & Säljö, Roger 2007. Making Sense of Epistemic Categories. Analysing Students´ Use of Categories of Progressive Inquiry in Computer Mediated Collaborative Activities. *Journal of Computer Assisted Learning* 23. S. 425–439.

Bergman, Lotta 2007. *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.

Cope, Bill, Kalantzis, Mary, McCarthey, Sarah, Vojak, Colleen, & Kline, Sonia 2011. Technology-Mediated Writing Assessments: Principles and Processes. *Computers and Composition 28*(2). S. 79–96.

Elmfeldt, Johan, & Erixon Per-Olof 2006. John skriver och regisserar: skriftspråk i den samtida medieekologin. I: A. Sigrell (red.), *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: tala, lyssna, skriva, läsa, lära modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv*: Umeå 16–17 november 2006. Umeå: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.

Engeström, Yrjö 1987. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research.* Helsinki: Orienta-komsultit.

Engeström, Yrjö 1998. Reorganizing the motivational sphere of classroom culture: An activity theoretical analysis of planning in a teacher team. I: F. Seeger, J. Voight & U. Waschescio (red.), *The culture of the mathematics classroom*. New York: Cambridge University Press. S. 76–103.

Engeström, Yrjö, Engeström, Ritva, & Suntio, Arja 2002. Can a School Community Learn to Master Its Own Future? Activity-Theoretical Study of Expansive Learning Among Middle School Teachers. I: G. Wells & G. Claxton (red.), *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education.* Oxford, UK: Blackwell Publishers. S. 211–224.

Erstad, Ola 2008. Changing assessment practices and the role of ICT. I: J. Voogt & G. Knezek (red.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*. New York: Springer. S. 181–194.

Erstad, Ola & Silseth, Kenneth 2008. Agency in digital storytelling: Challenging the educational practice. I: K. Lundby (red.), *Digital Storytelling, Mediatized Stories.* New York: P. Lang. S. 213–232.

Godhe, Anna-Lena 2012a. *Creating multimodal texts in language education*. Licentiatuppsats. Göteborgs universitet.

Godhe, Anna-Lena 2012b. *Assessment-talks and talking about assessment – negotiating literacy boundary objects*. Manus inskickat för granskning.

Godhe, Anna-Lena, u.u. Negotiating assessment criteria for multimodal texts. *The International Journal of Assessment and Evaluation*.
Hull, Glynda A. 2003. At last: Youth Culture and Digital Media: New Literacies for New Times. *Research in the Teaching of English* 38(2). S. 229–233.
Hull, Glynda A. & Katz, Mira-Lisa 2006. Crafting an Agentive Self: Case Studies of Digital Storytelling. *Research in the Teaching of English* 41(1). S. 43–81.
Hung, Hsiu-Ting, Chiu, Yi-Ching Jean, & Yeh, Hui-Chin 2012. Multimodal assessment of and for learning: A theory-driven design rubric. *British Journal of Educational Technology*, Early view.
Jewitt, Carey, & Kress, Gunther 2004. *Multimodal literacy.* New York: Peter Lang publishing, Inc.
Jewitt, Carey, Bezemer, Jeff, Jones, Ken, & Kress, Gunther 2009. Changing English? The impact of technology and policy on a school subject in the 21st century. *English Teaching: Practice & Critique 8*(3). S. 8–20.
Kjällander, Susanne 2011. *Designs for learning in an Extended Digital Environment; Case Studies of Social Interaction in the Social Science Classroom*. Doktorsavhandling, Stockholms Universitet.
Kress, Gunther, & van Leeuwen, Theo 2002. *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary education.* London: Arnold.
New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review 66*(1). S. 60–92.
Olin-Scheller, Christina 2006. *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*. Doktorsavhandling. Karlstads universitet.
Skolverket 2008. *Gymnasial utbildning. Kursplan för svenska.* http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=8&skolform=21&id=SV&extraId=. (tillgänglig april 2013).
Skolverket 2011. Kommentarmaterial till grundskolans kursplan i svenska. http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/grundskoleutbildning/stodmaterial/kommentarmaterial-till-kursplanerna-1.122644. (tillgänglig april 2013.)
Skolverket 2012. Kommentarer till gymnasieskolans ämnesplan i svenska. http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sve (tillgänglig april 2013).

Författarpresentation

Anna-Lena Godhe är doktorand vid Institutionen för tillämpad IT på Göteborgs universitet. I sitt avhandlingsarbete studerar hon hur multimodala texter skapas och bedöms inom svenskundervisningen på gymnasienivå.

Verktyg i en redskapsbod?

Fiktioner i läroböcker efter gymnasiereformen 2011

Caroline Graeske

De senaste åren har skönlitteraturens värde diskuterats och analyserats av forskarvärlden såväl nationellt som internationellt. Boktitlar som *Varför läsa litteratur?* (Persson 2007), *Litteraturens nytteverdi* (Skaftun 2009) och *Uses of Literature* (Felski 2008) illustrerar behovet av att legitimera fiktionslitteraturen som kunskapskälla. I Sverige har skolans svenskämne de senaste decennierna betraktats som ett ”demokratiämne” där litteraturläsning har uppfattats som ett ”integrationspolitiskt smörjmedel” (Persson 2007:11), som hjälper eleverna att växa som demokratiska medborgare (Persson 2007, Molloy 2002, Hultin 2003, Liberg 2003).

Sedan hösten 2011 har vi emellertid en ny skolreform och läro- och ämnesplaner har omformulerats och flera forskare har visat på några avgörande förändringar i de nya styrdokumenten inom svenskämnet. Exempelvis har fiktionernas begränsade utrymme i de nya ämnesplanerna påtalats (Palo & Manderstedt 2010, Lundström, Manderstedt & Palo 2011, Tengberg 2011), men effekterna och konsekvenserna av reformen återstår fortfarande att studera.

Läroplanen i svenska, *Gy 11*

I den nya läroplanen för svenska för gymnasieskolan betonas redan inledningsvis att: ”Kärnan i svenska är språk och litteratur” och undervisningen ska syfta till att eleverna utvecklar sin förmåga att kommunicera i tal och skrift samt att läsa och arbeta med texter, både skönlitteratur och andra typer av texter. Eleverna ska vidare ges möjlighet att i skönlitteraturen se det ”särskiljande” och det ”allmänmänskliga i tid och rum”, och andra typer av texter, film och andra medier ska fungera som en ”källa” till självinsikt och förståelse av ”andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar”. Undervisningen ska vidare utmana elever till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv (*Gy 11*:160) och Svenska 1, som är obligatorisk för samtliga program, ska bland annat behandla (*Gy 11*:162):

- Skönlitteratur, författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer.

- Centrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande, till exempel i skönlitteratur och teater samt i film och andra medier.

En fråga som intresserat mig på senare tid är hur läro- och ämnesplanernas formuleringar återspeglas i läromedel för *Gy 11* och då framförallt formuleringar som rör fiktionstexter som litteratur, film, teater och ”andra medier” (ibid). Vilken funktion får fiktioner i läromedlen? Vilka fiktioner tas upp och hur presenteras och motiveras de? Hur ser arbetsuppgifterna ut? Finns det skillnader mellan läromedel för yrkesförberedande och högskoleförberedande program och hur ser de i så fall ut?

Forskningen om läromedel är överlag eftersatt (Ammert 2011, Carlsson & Brömssen 2011). Några studier om fiktioner i läromedel finns att tillgå (t.ex. Danielsson 1988, Englund 1997, 2006, Dahl 2010, Waltå Lilja 2011), men det saknas studier om läroböcker för *Gy 11*. I denna artikel ska jag därför undersöka fiktionernas funktioner i några nya läromedel producerade inför den nya reformen.

Här ska det sägas att läromedel inte är ett entydigt begrepp (jfr Englund 2006). I denna studie begränsar jag mig emellertid till läroböcker utgivna av läromedelsförlag. De läromedel som ingår i studien är således sex läroböcker för svenskundervisningen på gymnasiet: *Svenska för livet. Basbok för Svenska 1* (2011) av Ulla Björk och Kerstin Eriksson, *Respons. Svenska för gymnasiet* (2011) av Pär Larsson och Anna Åhlgren, *Insikter i svenska* (2011) av Fredrik Harstad och Iben Tanggaard (2011), *Svenska timmar. Litteraturen* (2012) av Svante Skoglund, *Svenska rum 1* (2012) av Leif Eriksson, Helena Heijdenberg och Christer Lundfall samt *Fixa genren* (2011) av Pär Sahlin och Helga Stensson. De tre förstnämnda är avsedda för yrkesförberedande program och de tre senare för högskoleförberedande program. Dessa läromedel har jag valt ut eftersom de är nyproducerade för *Gy 11* vid tre av Sveriges ledande läromedelsförlag: Liber, Natur och kultur och Gleerups. Ett viktigt kriterium för urvalet har också varit att läromedlen ska behandla det som jag här valt att kalla för fiktioner, det vill säga ”fiktionstexter” i olika genrer som skönlitteratur, film, teater och andra medier (jfr Olin-Scheller 2008:9).

I studien har jag tagit hjälp av Basil Bernsteins teorier om vertikal och horisontell diskurs. Bernstein är användbar i skolsammanhang eftersom han forskat mycket om skolan, framförallt i en anglosaxisk kontext, men också därför att hans teorier visar hur olika kunskapsdiskurser kan kopplas till ett klass- och maktperspektiv (Moss 2002). Enligt Bernstein kännetecknas den vertikala diskursen av specialisering och generalisering, abstraktion och distansering. Att läsa kritiskt där man värderar, sorterar och analyserar det lästa har således drag av en vertikal diskurs, enligt Bernstein, medan den horisontella diskursen i stället är mer vardaglig och informell då den betonar det välkända och bekanta (Bernstein 1990, 2000). En viktig utgångspunkt är också att det främst är den vertikala diskursen som klart uttrycks i skolans kursplaner, så även i svenska, där eleverna ska kunna verifiera, analysera, värdera och generalisera (*Gy 11*, Nordlund 2009, 2011). I denna studie har jag fokuserat på hur kun-

skaper om fiktioner presenteras. Är de specialiserade och organiserade i en vertikal diskurs eller är de informella och vardagliga och organiseras i en horisontell diskurs?

En viktig utgångspunkt i min studie har också varit ett genusperspektiv där intersektionella aspekter har beaktats (De los Reyes & Mulinari 2005). Således har jag tagit hänsyn till hur kön, klass, sexualitet och funktionalitet uppmärksammas i presentationer och arbetsuppgifter som hör till fiktionerna i de valda läromedlen (jfr Graeske 2010). Det intersektionella perspektivet har använts både kvantitativt och kvalitativt. Kvantitativt har jag räknat antal fiktioner, författare och sidor som fiktionerna behandlas på. Kvalitativt har jag studerat hur fiktionerna presenteras, hur de beskrivs och hur arbetsuppgifterna ser ut i förhållande till ett intersektionellt perspektiv och skolans värdegrund (jfr Hedlin 2006). Så vad visar då studien?

Fiktionernas funktioner

Studien visar att fiktioner överlag tas upp i mycket liten utsträckning i de valda läromedlen för Svenska 1. Fokus ligger i stället på argumentation, textproduktion och skrivprocesser. I *Respons* ägnas två separata kapitel åt skönlitteratur och film, 40 sidor av totalt 165, alltså 24 procent. I *Insikter i svenska* är förhållandet 66 sidor av totalt 233, vilket blir 28 procent. I *Svenska för livet* däremot behandlas inte fiktioner i särskilda kapitel. Där finns i stället fiktionerna insprängda som illustrationer till övergripande teman, nämligen skolgång, livskunskap, kommunikation och arbetsliv (Björk & Eskilsson 2011a). I läroböckerna för de högskoleförberedande programmen får fiktionerna större utrymme. I *Svenska rum 1* tas fiktioner upp i fyra av åtta kapitel, 143 sidor av totalt 244 sidor, 58 procent. I *Fixa genren* ägnas fem kapitel av elva åt fiktioner, 82 sidor av totalt 228 sidor, alltså 36 procent, och i *Svenska timmar. Litteraturen* ägnas samtliga kapitel åt fiktioner och litteraturhistorieskrivning, totalt 343 sidor. De fiktioner som tas upp utgörs nästan uteslutande av skönlitteratur, men även film och dramatik förekommer. I en av läroböckerna tas blogg-genren upp (Sahlin & Stensson 2011), men i övrigt förkommer inte andra medier såsom tv- och datorspel. Genomgående är det korta utdrag ur olika skönlitterära texter som presenteras, fiktionerna behandlas sällan i sin helhet (Harstad & Tanggard 2011, Larsson & Åhlgren 2011, Skoglund 2012, Eriksson m. fl. 2012).

I samtliga läromedel, utom *Svenska timmar. Litteraturen* som är litteraturhistoriskt inriktad, är samtida svenska och västerländska fiktioner bäst representerade och samtida svenska författare som återkommer i läromedlen är Jonas Gardell, Louise Boije af Gennäs och Jonas Hassen Khemiri. Överlag är representationen mellan manliga och kvinnliga författare ojämn och mäns fiktioner är genomgående bättre representerade än kvinnors. I *Svenska rum 1* exempelvis, tas totalt 22 fiktionstexter upp, 18 skrivna av män och fyra av kvinnor (Eriksson m. fl. 2012). Men kvinnors fiktionstexter marginaliseras inte bara kvantitativt utan också kvalitativt. I *Svenska timmar* till exempel, särskiljs kvinnors skrivande från mäns och beskrivs som ”kvinn-

liga röster" (Skoglund 2012:320), vilka underförstått bryter mot en manlig norm. Effekten av detta blir att kvinnors texter presenteras som avvikande öar och dessa författare hamnar i så kallade kvinnofack bortom den litterära huvudfåran (Graeske 2010, Williams 1997). Några didaktiska diskussioner kring urvalet förekommer inte, men i några av förorden påtalas att fiktionerna ska vara mottagaranpassade, roliga och intressanta, att innehållet ska skapa inlevelse samtidigt som det har en verklighetsförankring. Dessutom ska arbetsuppgifterna främja läslusten (Björk & Eskilsson 2011a, Harstad & Tanggard 2011, Larsson & Åhlgren 2011, Skoglund 2012, Eriksson m.fl. 2012).

Just när det gäller arbetsuppgifterna i läromedlen finns en tydlig skillnad. Överlag är uppgifterna och instruktionerna få och kortfattade i läromedlen för de yrkesförberedande programmen, medan de är fler och mer omfattande i läromedlen för de högskoleförberedande programmen. I studien framkommer också att läromedel för yrkesförberedande program tar upp andra aspekter av fiktioner än läromedel för högskoleförberedande program, trots att målen i ämnesplanen för Svenska 1 inte skiljer sig åt.

Arbetet med fiktioner i läromedel för yrkesförberedande program sker vanligen utifrån ett individuellt, erfarenhetsbaserat perspektiv där kunskaper om centrala motiv, stilgrepp och historiska sammanhang marginaliseras, medan läromedlen för de högskoleförberedande programmen mer omfattande behandlar berättarteknik, analys, genrelära och historiska sammanhang (jfr Waltå Lilja 2011).

Svenska för livet, *Respons* och *Insikter i svenska* är således alla läromedel som betonar det vardagliga och det bekanta i fiktionerna, och i uppgifterna ska eleverna ofta göra kopplingar mellan texten och egna erfarenheter. I *Svenska för livet* används exempelvis Johanna Lindbäcks *Tänk om det där är jag* som utgångspunkt för en diskussion om att börja gymnasiet och Mikael Niemis novell "Duell i sal 17" fungerar som en tydlig "stimulanstext" (Ullström 2009:135) som ska främja elevernas funderingar över sitt eget "ansvar" i skolan (Björk & Eskilsson 2011a:20). Även Jonas Gardells novell "Brännboll och brandövningar" fungerar som en stimulanstext som ska få eleverna att skriva tre råd om hur man "gör livet lite lättare i skolan" (ibid:10). Också i *Respons* är det egna omdömet centralt och eleverna ska i flera av uppgifterna fundera över vad de tycker om vissa karaktärer och deras ageranden (Larsson & Åhlgren 2011:95) och i *Insikter i svenska* ska eleverna fundera över vad de skulle göra om de själva hamnade på en öde ö när de tar del av berättelsen om Robinson Crusoe (Harstad & Tanggard 2011:152).

I läromedlen för de yrkesförberedande programmen förekommer visserligen analysmoment, men de är få och berör i huvudsak karaktärer och miljöer, sällan form och berättarteknik. Överlag är instruktionerna i arbetsuppgifterna kortfattade, och framförallt fokuseras deskriptiva moment som handling, karaktärer och elevernas eget omdöme. I uppslagsdelen i *Svenska för livet* finns instruktioner på hur man kan göra en novellanalys. De aspekter som tas upp är:

1. Personer
2. Tid och plats
3. Handling
4. Språk och syfte
5. Om författaren (Björk & Eskilsson 2011a:214)

Här görs alltså ingen tydlig distinktion mellan handling och intrig och inte heller tas aspekter som tematik och motiv upp. Instruktionerna framhåller i stället en analys av mycket deskriptiv karaktär och det kritiska tänkandet, där innehåll ifrågasätts och analyseras på ett djupare plan, ges inte något utrymme. I arbetsuppgifterna sker i stället bearbetningen av fiktionerna främst utifrån tre kategorier, nämligen: 1. Innehållsfrågor där läsförståelsen kontrolleras, 2. Bedömningsfrågor där eleverna ska ge ett omdöme om fiktionerna och 3. Frågor som rör identifikation, ”skulle du ha gjort likadant?” (jfr Thorson 1988:165).

Dessa typer av frågeställningar förekommer i samtliga läromedel, men är mest frekventa i läromedlen för de yrkesförberedande programmen där fiktionerna sällan problematiseras. Förståelsen av fiktioner i dessa läromedel tenderar i stället att bli elementär och stanna på ett ytplan. Ofta ska eleverna göra kopplingar till sina egna erfarenheter och fiktionerna framstår som ”språngbrädor” (jfr Ullström 2009:133) in i det egna självmedvetandet där en ”literary-transfer” kompetens dominerar (Thorell 2002). Detta gör att läromedlen för de yrkesförberedande programmen ofta stannar vid en ”naivt-realistisk” läsart (Ullström 2009:128), och kunskaperna om fiktioner organiseras i en horisontell diskurs som kännetecknas av igenkänning, det bekanta och vardagliga (Bernstein 1990, 2000).

I läromedlen för de högskoleförberedande programmen däremot gör sig oftare en vertikal diskurs gällande då många av arbetsuppgifterna eftersträvar en djupare läsart och analysmomenten är fler (ibid.). Här sätts fiktionerna ibland även in i ett historiskt sammanhang och flera av frågorna handlar om genrer, berättarteknik och stildrag som ska verifieras. I *Svenska rum 1* exempelvis, ska vad som är tidsbundet och vad som är allmängiltigt i olika myter diskuteras, liksom skillnader och likheter mellan myt och saga (Eriksson m.fl. 2012:20). Även olika karaktärers funktioner tas upp, liksom berättarteknik. Kännetecknande är också att fiktionerna, i större utsträckning, står i fokus. Nedan följer några exempel på frågeställningar i *Fixa genren*:

1. Vad är konflikten i ”Oändrat oändlig”? Är det en yttre eller en inre konflikt, tycker du? Förklara.
2. Vilka hinder finns det i novellen?
3. Vilka vändpunkter?
4. Hur får konflikten en lösning?
5. Är replikerna i novellen exempel på dialog, monolog eller inre monolog, tycker du?
6. Hur lång tid tror ni förflyter i samtalet mellan ”jag” och ”du”?

7. Hur lång tid tror ni förflyter i det förhållande som återberättas?
8. Försök att beskriva Jonas Hassen Khemiris stil i novellen. Vad tycker ni om den?
9. Ge exempel på sådant som gestaltar huvudpersonen.
10. Ge exempel på undertext i novellen.
11. Diskutera titeln. Varför heter novellen ”Oändrat oändlig”, tror ni? (Sahlin & Stensson:103)

Överlag är frågorna i läroböckerna för de studieförberedande programmen utförliga och konkreta och vid analys ges många stödfrågor som inkluderar såväl handling, karaktärer, tematik, form och struktur. I *Fixa genren* framstår dessutom analysen av struktur, stil och form som en förutsättning för att eleverna ska lyckas väl i sitt eget skrivande.

Även den historiska kontexten och litteraturhistorieskrivningen behandlas mer ingående i läromedel för högskoleförberedande program. I läromedlen för de yrkesförberedande programmen däremot, är de historiska inslagen få. Både *Svenska för livet* och *Insikter i svenska* tar visserligen kortfattat upp några kanoniserade verk, men i båda fallen är litteraturhistorieskrivningen mycket kortfattad, fragmentarisk och summarisk (jfr Björk & Eskilsson 2011b:260–271).

Tydligt är också att fiktionerna, i samtliga läromedel, sällan får en funktion i sig, utan de används i stället för läs- och skrivinlärning. Fiktionerna fungerar även som igångsättare i diskussioner om mobbing och andra moraliska frågor som rör mänskliga relationer, framförallt svek i olika former. Motiv som rör klass däremot berörs inte explicit, trots att några av fiktionerna som tas med i läroböckerna, exempelvis Susanna Alakoskis *Svinalängorna* och Åsa Lindeborgs *Mig äger ingen,* tydligt uppehåller sig vid denna problematik. Inte heller funktionalitet är ett tema som behandlas och frågorna till utdraget av Louise Boije af Gennäs *Stjärnor utan svindel* i *Respons* behandlar inte tematiken lesbisk kärlek, utan här fokuseras karaktären Kaja och hennes egenskaper (Larsson & Åhlgren 2011:95).

Stora kunskapsklyftor

Fiktionerna har således, menar jag, i de undersökta läromedlen sällan ett värde i sig där fiktionen läses för fiktionens egen skull. Värden som igenkänning, ”recognition”, för att tala med Rita Felskis ord, alltså en upplevelse av det bekanta och välkända, men också en förmedling av det som skulle kunna bli känt (Felski 2008) fokuseras i de flesta läromedlen. Fiktionerna hjälper också eleverna att skapa kunskap och kännedom om olika fenomen, ”knowledge”, men då en vit, manlig västerländsk diskurs dominerar fiktionsurvalet, är skolans värdegrund delvis satt ur spel (jfr Graeske 2010). Dessutom behandlas sällan fiktionerna i sin helhet vilket gör att hänförelsen, ”enchantment”, där en hel värld målas upp som gör att vi uppgår i en mental balansakt

mellan fiktion och verklighet, är underrepresenterad. Detsamma gäller chocken, ett enligt Felski, våldsamt möte med ett främmande ramverk, där skillnaden mellan jaget och den Andre ruckas (Felski 2008). I stället tenderar elevernas inträde i och utträde ur fiktionernas föreställningsvärldar att bli begränsade och eleverna får sällan tillfälle att verkligen ”vara i och röra sig genom en föreställningsvärld” och än mindre gå ut ur den och reflektera över helheten och inta en analyserande kritikerposition (Langer 2005:34). En estetisk litterär läsart ställs således åt sidan i läromedlen, medan en mer ”efferent läsart” dominerar (Rosenblatt 2002:215).

I samtliga undersökta läromedel återfinns den så kallade ”språkträningsambitionen”, som innebär träning av tal-, skriv- och läsinlärning, och ”kreativitetsambitionen”, som innebär en utveckling av elevernas eget skapande (Svedner 2010). Den senare är ytterst representerad i *Fixa genren* där fiktionerna endast har som funktion att främja det egna skrivandet i olika genrer. Tydligt är emellertid att det finns en skiktning mellan läromedlen som visar olika ämneskonceptioner. I läromedlen för de yrkesförberedande programmen är ”medvetenhetsambitionen”, som innebär en utveckling av allmän ”livskunskap”, mer framträdande, medan ”kunskapsambitionen”, som eftersträvar att förmedla kunskaper om språk och litteratur, och ”kulturambitionen” som förmedlar en kulturtradition och fokuserar estetiska värden (Svedner 2010), mer framträdande i läromedel för högskoleförberedande program.

Studien visar således en tydlig skiktning i svenskämnet och att läromedlen arbetar med målen på olika sätt i böcker för yrkesförberedande och högskoleförberedande program. Detta är inget nytt (Bergman 2007, Nordlund 2009, 2011, Waltå Lilja 2011), men när kunskapsklyftorna ökar mellan de som läser en kurs i svenska och de som läser tre är det angeläget att reflektera närmare kring fenomenet. Vad händer egentligen när viktiga potentialer hos fiktioner riskerar att förbigås i de nya läromedlen och vad blir konsekvenserna av att läromedlen så tydligt genererar olika diskurser? Vad blir effekten av att de nya styrdokumenten i stort sett undviker att hantera spänningsförhållanden mellan yrkes- och högskoleförberedelse, tradition och förnyelse, makt och demokrati?

Denna studie visar att legitimeringarna av fiktionstexter i de valda läromedlen tenderar att bli instrumentella, där fiktionerna framstår som verktyg i en redskapsbod som främst ska hjälpa eleverna att träna läs-, tal- och skrivförmågan, medan formfrågor och samtal om konstnärliga värden riskerar att gå förlorade (jfr Wolf 1997). Studien indikerar också att kunskapsklyftorna riskerar att öka mellan olika elevgrupper, eftersom läromedlen för yrkes- och studieförberedande program ger tillträde till olika kunskapsdiskurser, trots att målen är de samma för Svenska 1 (jfr *Gy 11*, samt Bernstein 1990, 2000). Detta är anmärkningsvärt med tanke på att alla elever enligt skolans värdegrund har rätt till likvärdig utbildning (Orlenius 2001). En fråga som kan ställas i detta sammanhang är därför om svenskämnet oavkortat kan fortsätta att betraktas som *ett* demokratiämne? Kanske måste vi i stället, i framtiden, tala om olika svenskämnen för olika program?

Litteratur

Ammert, Niklas 2011. Om läroböcker och studiet av dem. I: Nicklas Ammert (red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik.* Lund: Studentlitteratur. S. 25–42.

Bergman, Lotta 2007. *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser.* Diss. Malmö: Malmö högskola.

Bernstein, Basil 1990. *Class, Codes and Control. Volume IV. Tthe Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.

Bernstein, Basil 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique,* Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Björk, Ulla & Eskilsson, Kerstin 2011a. *Svenska för livet. Basbok för Svenska 1*. Stockholm: Liber.

Björk, Ulla & Eskilsson, Kerstin 2011b. *Svenska för livet. Antologi för Svenska 1*. Stockholm: Liber.

Carlsson, Marie & Brömssen, Kerstin von 2011. Kritisk läsning av pedagogiska texter – en introduktion. I: Carlsson, Marie & Brömssen, Kerstin von (red.), *Kritisk läsning av pedagogiska texter. Genus, etnicitet och andra kategoriseringar*. Lund: Studentlitteratur. S. 15–46.

Dahl, Christoffer 2010. *Ett annorlunda BRUS. Ett läromedels litteraturförmedling i spänningsfältet mellan tradition och förnyelse*. Licentiatavhandling. Malmö 2010.

De los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana 2005. *Intersektionalitet. Kritiska reflektioner över (o)jämlikhetens landskap*. Malmö: Liber.

Eriksson, Leif, Heijdenberg, Helena & Lundfall, Christer 2012. *Svenska rum 1*. Stockholm: Liber.

Felski, Rita 2008. *Uses of Literature.* Malden: Blackwell Publishing.

Graeske, Caroline 2010. Värdefull eller värdelös? Om värdegrund och genus i läromedel i svenska. *Tidskrift för litteraturvetenskap* (3–4) S. 119–132.

Gy 11 2011. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.

Harstad, Fredrik & Tanggaard, Iben 2011. *Insikter i svenska*. Malmö: Gleerups.

Hultin, Eva 2003. Svenskämnet som demokratiämne. *Utbildning & demokrati* (2) S. 5–12.

Karlsson, Klas-Göran 2011. Läroboken och makten – ett nära förhållande. I: Nicklas Ammert (red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik.* Lund: Studentlitteratur. S. 43–61.

Langer, Judith A. 2005. *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse.* Övers. Anna Sörmark. Göteborg: Daidalos.

Larsson, Pär & Åhlgren, Anna 2011. *Respons. Svenska för gymnasiet.* Stockholm: Natur och kultur.

Liberg, Caroline 2003. Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget. *Utbildning & demokrati* (2) S. 13–29.

Lilja Waltå, Katrin 2011. *Läroböcker i svenska? En studie av läromedel för yrkesförberedande program och dess modelläsare*. Licentiatavhandling. Malmö: Malmö högskola.

Lundström, Stefan, Manderstedt, Lena & Palo, Annbritt 2011. Den mätbara litteraturläsaren. En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svensklärarutbildningen. *Utbildning & demokrati* (2) S. 7–26.

Lundström, Stefan 2011. Förnimmelser av fiktion. I: *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna. Svensklärarföreningens årsskrift 2011*. Stockholm: Natur och kultur. S. 29–39.

Molloy, Gunilla 2002. *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet.* Diss. Stockholm: Lärarhögskolan.

Moss, Gemma 2002. Literacy and Pedagogy in Flux: constructing the object of study from a Bernstein perspective. *British Journal of Sociology of Education* (4) S. 549–558.

Nordlund Anita 2009. *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Diss. Göteborg. Göteborgs universitet.

Nordlund Anita 2011. Om kritisk läsning på gymnasiet. I: Marie Carlsson & Kerstin von Brömssen (red.) *Kritisk läsning av pedagogiska texter. Genus, etnicitet och andra kategoriseringar*. Lund: Studentlitteratur. S. 155–178.

Orlenius, Kennert 2001. *Värdegrunden – finns den?* Hässelby: Runa.

Palo, Annbritt & Manderstedt, Lena 2010. Texter, språk och skrivande med utgångspunkt i de nya kurs- och ämnesplanerna i svenska. *Educare* (1) S. 91–114.

Persson, Magnus 2007. *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen,* Lund: Studentlitteratur.

Rosenblatt, Louise 2002. *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Övers. Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur.

Sahlin, Pär & Stensson, Helga 2011. *Fixa genren*. Stockholm: Natur och kultur.

Skaftun, Atle 2009. *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagboksforlaget.

Skoglund, Svante 2012. *Svenska timmar. Litteraturen.* Malmö: Gleerups.

Svedner, Per-Olof 2010. *Svenskämnet och svenskundervisningen, delarna och helheten. En didaktisk metodisk beskrivning och handledning*. Uppsala: Kunskapsförlaget.

Tengberg, Michael 2011. Litteraturläsningens och läsundervisningens mål. I: *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna Svensklärarföreningens årsskrift 2011* Stockholm: Natur och kultur. S. 56–67.

Thorsson, Staffan 1988. Tendenser i efterkrigstidens läroböcker i svenska. I: *Skolböcker 3. Den (o)möjliga läroboken. Rapport från läromedelsöversynen.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Torell, Örjan 2002. Resultat – en översikt. I: Örjan Torell (red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan. S. 74-100.

Ullström, Sten-Olof 2009. Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan. I: Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man…? – den skönlitterära texten i skolan och lärarutbildning*. Stockholm: Liber. S. 116–143.

Williams, Anna 1997. *Stjärnor utan stjärnbilder. Kvinnor och kanon i litteraturhistoriska översiktsverk under 1900-talet.* Hedemora: Gidlund.

Wolf, Lars 1997. Barndomstexterna i ett litteraturpedagogiskt sammanhang. I: Karl Lindqvist m. fl (red.), *Barndomslandskap. Texter om att minnas och berätta.* Stockholm: Utbildningsradion. S. 191–206.

Författarpresentation

Caroline Graeske är universitetslektor vid Institutionen för konst, kommunikation och lärande vid Luleå tekniska universitet. Hon disputerade 2003 vid Uppsala universitet och har skrivit om författare som Stina Aronson, Birgitta Trotzig och Eyvind Johnson, samt om litteraturhistorieskrivning och genus. För närvarande arbetar hon med ett forskningsprojekt om fiktionernas funktioner i läromedel efter gymnasiereformen 2011.

Flerspråkiga elevers språkförmåga sedd genom det nationella provet i årskurs 3

Barbro Hagberg-Persson

I juni 2008 antogs mål i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3. Dessa infördes som ett tillägg i läroplanen, Lpo 94. Samtidigt bestämdes att nationellt prov i svenska och svenska som andraspråk skulle vara ett och samma prov för de två ämnena, med till viss del skilda bedömningsgrunder. Det bestämdes också att en första utprövningsomgång av ämnesprovet skulle genomföras i årskurs 3 under våren 2009 (Hagberg-Persson 2010:7). Den 1 juli 2011 trädde en ny läroplan (Lgr 11) med nya kursplaner i svenska och svenska som andraspråk i kraft. I dessa kursplaner framgår det tydligt vilka förmågor som eleverna ska ha utvecklat och uppnått i slutet av årskurs 3. På många sätt överensstämmer de nya kunskapskraven med tidigare målformuleringar som den tidigare läroplanen (Lpo 94) utgick från.

Sålunda ska ämnesprovet i årskurs 3 både ha en summativ och en formativ funktion. Det innebär att provet dels ska vara en avstämning av elevernas tal-, läs- och skrivförmåga i slutet av det tredje skolåret, dels vara ett avstamp inför fortsatt undervisning. Eftersom elever i årskurs 3 är i begynnelsen av sin skolkarriär är det viktigt att framhäva provets formativa funktion. Eleverna har många år framför sig i skolan där de kan vidareutveckla sina olika förmågor i en mängd avseenden.

Under åren 2009–2011 har ämnesprovet bestått av totalt åtta delprov inom områdena tala, läsa och skriva. I de olika delproven har såväl elevernas muntlighet som elevernas läs- och skrivförmågor prövats. Fem av dem har funnits med under hela perioden, två rör elevernas läsförmåga och tre elevernas skrivförmåga. Övriga delprov har funnits med under två år. Dessa delprov berör speciellt området tala och samtala men även områdena läsa och skriva finns med bland dem.

Syfte och frågeställningar

I samband med provets genomförande görs kontinuerliga utvärderingar av prov och provresultat. Totalinsamlingar av elevernas delprovsresultat sammanställs på nationell nivå av Statistiska Centralbyrån (SCB) på uppdrag av Skolverket (förutom 2009 då bara 400 skolor ingick). Vid sidan om det har Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet, varje år begärt in elevlösningar från elever födda vissa månader

och vissa dagar samt lärarenkäter för utvärderingar och djupare analyser. Resultatet av dessa utvärderingar är i stora drag samstämmiga. Ett återkommande resultat är att elever som följer kursplanen i svenska presterar bättre än elever som följer kursplanen i svenska som andraspråk (Skolverket 2010, Skolverket 2011b, Skolverket 2011c).

Mot denna bakgrund är det intressant att fördjupa kunskaperna om flerspråkiga elevers språkförmåga i de lägre skolåren. Syftet med denna studie är sålunda att närmare studera ett antal flerspråkiga elever som följer kursplanen i svenska som andraspråk mellan åren 2009 och 2011 och analysera hur deras svenska språkförmåga ter sig, sedd genom ämnesprovet i årskurs 3. Speciellt kommer de fem delprov som funnits med under hela perioden analyseras, tillsammans med lärar- och elevkommentarer. Frågeställningarna som ansluter till syftet kan formuleras enligt följande:

- Vad visar de olika delprovsresultaten?
- Hur överensstämmer lärarnas bedömningar av elevernas språkförmåga med provresultaten?
- Hur överensstämmer elevernas skattning av sin egen språkförmåga med provresultaten?

Vardagsspråk och skolspråk

Den grundläggande språkkompetensen hos barn anses vara etablerad i fyra- till femårsåldern. Det betyder att barns muntliga språkförmåga grundläggs under förskoleåren för att sedan förfinas och utvecklas vidare under kommande uppväxtår (se t.ex. Linell 1978:86, Viberg 1996:122, Eriksen Hagtvet 2004:66, Liberg 2007:14). I samband med skolstarten börjar barnet använda mer komplicerade samtalsmönster där det kommunikativa samspelet fungerar på en mer avancerad nivå (Linell 1978:81 f.). Liberg (2003:79) konstaterar att barnet förs in i alltmer offentliga samtalskulturer. Följaktligen måste barnet vid skolstarten anpassa sig till rådande konventioner i skolkontexten både muntligt och skriftligt (Meek 1991:127). Detta förhållande leder i sin tur till att barnet utvecklar en mer och mer dekontextualiserad språkanvändning, dvs. en språkanvändning som inte är beroende av den omedelbara situationen (Snow 1983:175).

För barn som har svenska som andraspråk är det viktigt att framhäva den skillnad i tidsåtgång som finns mellan att lära sig ett andraspråks grundläggande kommunikativa funktioner och att använda språket i mer kunskapsrelaterade sammanhang (Cummins 1996:62f.). Cummins hävdar att denna skillnad i tid kan uppgå till flera år för en andraspråksinlärare, där två år anses utgöra en gräns för att behärska språket på en vardaglig nivå och 5–7 år för att behärska ett kunskapsinriktat språk. Orsaken till inlärningsskillnaden ligger bl.a. i att vardagsspråket åtföljs av mer ögonkontakt, mimik och intonation än vad ett kunskapsinriktat språkuttryckssätt gör. Dessutom

påpekar Cummins att alla barn tidigt i livet utvecklar en språklig bas på sitt modersmål till skillnad från ett mer skol- och kunskapsrelaterat språkbruk som eleven, oavsett modersmål, utvecklar under hela sin skoltid.

Med språklig bas menas bl.a. att de grundläggande dragen i modersmålets uttal och grammatik är befästa före skolstarten (Viberg 1996:122). Det innebär i sin tur att en elev som har svenska som sitt andraspråk, och inte har haft möjlighet att utveckla en språklig bas i svenska före skolstarten, måste göra detta parallellt med utvecklingen av en språklig utbyggnad i samband med skolgången.

Oavsett språkbakgrund är elevers språkliga utbyggnad intensiv under hela skoltiden. Man brukar t.ex. uppskatta att en elev behärskar ca 10 000 ord på sitt modersmål runt skolstarten och att elevers ordförråd sedan har möjlighet att utvecklas med ett par, tre tusen nya ord för varje år i skolan. När det gäller elever med svenska som andraspråk måste man dock vara medveten om att dessa elevers språkliga bas kan vara ofullständig i jämförelse med elever som har svenska som modersmål. Många andraspråkselever får med andra ord en dubbel börda eftersom de ska lära sig det svenska språkets bas samtidigt som de också ska lära sig ett alltmer avancerat språkbruk på svenska som används i skolan och som det krävs att alla elever lär sig (Viberg 1996:122f.).

Den internationella undersökningen PIRLS 2006 och 2011 (Skolverket 2007:8, Skolverket 2012:7) visar att infödda elever i årskurs 4 har bättre läsförmåga än de elever som har utländsk bakgrund. Elever med utländsk bakgrund utgör dock en mycket heterogen grupp med stora individuella skillnader (Axelsson 2003:146, Hyltenstam 2007:45). Vissa flerspråkiga elever har mött svenska språket från tidig barndom (Hagberg-Persson 2006:173). Andra elever har vid skolstarten inte haft någon eller ytterst lite kontakt med majoritetsspråket svenska (Salameh 2012:27).

En förklaring till att flerspråkiga elever kan ha problem med sin läsförståelse ges av Hyltenstam (2007:65ff.). Han redogör för forskning som visar att det finns ett positivt samband mellan elevers läsinlärning och om de behärskar minst 6 000–10 000 ord i undervisningsspråket. Dessutom bör de förstå innebörden av minst sjuttiofem procent av innehållsorden i de texter de läser. Han menar att om dessa förhållanden inte är uppfyllda kan det vara svårt för flerspråkiga elever att förstå principen för hur tal och skrift förhåller sig till varandra (s. 66). När eleverna så småningom möter mer avancerade texter ökar kraven på dem. Coxhead & Nation (2001:252) menar att det då krävs att de förstår mer än nittio procent av de ord som ingår i texterna.

Material

Underlaget för denna studie består av bedömda inskickade elevlösningar från ämnesprovet i årskurs 3 under åren 2009–2011. I elevlösningsmaterialet ingår elevernas svarshäften till de två delprov som prövar läsning av en berättande text samt läsning

av en faktatext. Dessutom ingår elevernas egna skrivna texter: en berättande text och en faktatext. Vid sidan om elevlösningsmaterialet ingår även lärarkommentarer kring elevernas förmågor inom områdena tala, läsa och skriva.

Då syftet med studien är att fördjupa kunskaperna om flerspråkiga elevers språkförmåga ingår endast de elevlösningar där lärarna anger att eleverna följer kursplanen i svenska som andraspråk. En ytterligare avgränsning har gjorts. Kriterierna för att ingå i materialet är att elevlösningarna också följdes av lärarkommentarer i en speciellt utarbetad kunskapsprofil och att en frivillig uppgift som berör elevernas självbedömning var färglagd och bifogad. Sammantaget uppfyller 34 elevlösningar, 19 elevlösningar från pojkar och 15 elevlösningar från flickor, nämnda kriterier.

Elevernas delprovsresultat

I bedömningsanvisningarna till de två delprov som prövar elevernas muntliga förmåga står det uttryckligen att det är elevens vardagliga sätt att uttrycka sig som prövas. Det framkommer också att för elever som följer kursplanen i svenska som andraspråk är det viktigt att bedömningen utgår från i vilken omfattning de kan förstå och förstås av andra och inte från eventuella grammatiska fel. Utifrån dessa utgångspunkter uppnår eleverna i studien, med två undantag, kravnivåerna för de båda muntliga delproven. Resultatet i föreliggande studie visar därmed att de flerspråkiga eleverna når kravnivåerna för de muntliga delproven i mycket hög utsträckning. Detta visar även SCB-statistiken för hela riket (Skolverket 2010, Skolverket 2011b, Skolverket 2011c).

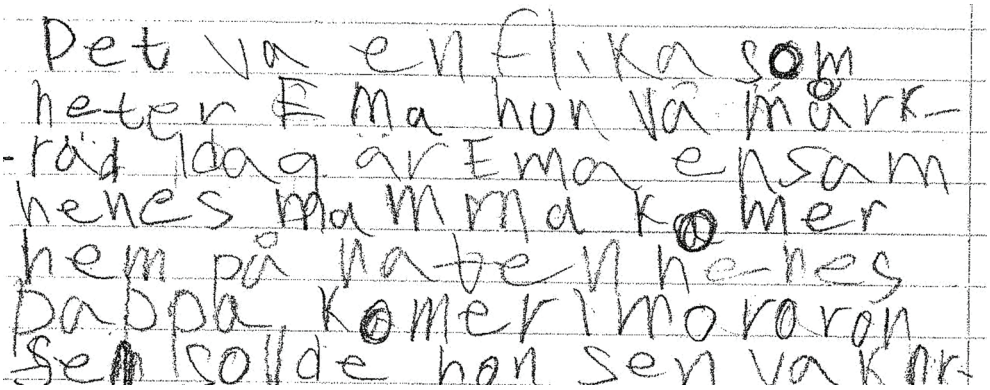
När det gäller elevernas läsförmåga visar delprovsresultaten att majoriteten av dem når kravnivåerna för de tre delprov som prövar denna förmåga. Dock prövades inte elevernas läsflyt i provet 2009, vilket gör att färre elever har utfört detta delprov.

Flertalet elever uppnår alltså kravnivåerna för de två delprov som prövar läsning av en berättande text och en faktatext. Resultatet visar vidare att de elever som inte klarar kravnivåerna i många fall varken når kravnivån för den berättande texten eller för faktatexten, men att det totalt sett är fler av dem som når kravnivåerna för de berättande texterna genom åren. Det framkommer även att de elever som inte når kravnivåerna i de flesta fall befinner sig i gränstrakten runt kravnivåerna. Endast några elever har flera poängs avvikelser. Resultatet visar också att eleverna i högre grad klarar av att svara på de flervalsfrågor som rör lokalisering av information jämfört med de flervalsfrågor som rör tolkning och/eller integrering av information.

Majoriteten av eleverna klarar även den lägsta gräns som provet ställer på elevernas skrivförmåga i slutet av årskurs 3. De flesta av dem kan skriva en berättelse och en faktatext med ett innehåll, som naturligtvis varierar i omfång och kvalitet, men som ändå når kravnivåerna i relation till vad som anges i kursplanen för svenska som andraspråk. Detsamma gäller delprovet som prövar elevernas stavnings- och interpunktionsförmåga. Här kan man iaktta att flertalet elever fortfarande är osäkra

på stavnings- och interpunktionsregler, vilket inte är ovanligt för elever i dessa åldrar oavsett språkbakgrund.

I den berättande texten ska eleverna skriftligt kunna återge ett kronologiskt händelseförlopp där handlingen tydligt framgår. Samtidigt ska bedömningen av andraspråkselevernas texter i första hand ta fasta på vad eleverna klarar av att förmedla, och i andra hand om detta görs korrekt rent formellt. Elevutdraget nedan exemplifierar hur dessa två delar samspelar med varandra.


Det va en flika som
heter Ema hon va märk-
-rädd idag är Ema ensam
henes mamma kommer
hem på natten henes
pappa kommer imorron
sen kolde hon sen va kär

Utdrag från en berättande elevtext, 2009.

Ur lärarkommentaren till elevtexten framgår att eleven har gått i förberedelseklass och i ”vanlig klass” under sina tre år i Sverige. Det framgår också att eleven har vissa koncentrationssvårigheter som påverkat provresultatet.

Elevtexten är kort men uppvisar ändå en kronologisk handling. Det innebär att eleven når kravnivån för detta delprov, men inte för delprovet som prövar stavning och interpunktion då dessa delar inte är uppfyllda.

Sammantaget visar elevernas delprovsresultat att majoriteten av dem klarar kravnivåerna för de olika delproven. Därmed visar resultatet att de flesta flerspråkiga elever som ingår i denna studie uppnår den lägsta godtagbara kunskapsnivån för årskurs 3, som de olika delproven prövar. Resultatet visar också att eleverna har svårast att nå kunskapskravet som prövar läsning av en faktatext, därefter delprovet som prövar läsning av en berättande text. Vidare visar resultatet att flickorna presterar något bättre än pojkarna när det gäller att läsa och svara på de frågor som hör till de två läsproven.

Lärar- och elevskattningar

I kunskapsprofilen som ingår i provmaterialet under åren 2009–2011 redovisas både elevernas provresultat och elevernas måluppfyllelse, ofta med bifogade lärarkommentarer, enligt riktlinjer för Lpo 94. Nästan alla lärare anger att elevernas delprovs-

resultat och måluppfyllelse överensstämmer med varandra. I enstaka fall skiljer sig dock bedömningarna åt.

Ur två kunskapsprofiler framkommer det att eleverna når måluppfyllelsen för att kunna läsa elevnära faktatexter men inte når kravnivån för det delprov som prövar denna förmåga. Lärarna kommenterar det på följande sätt: ”Behöver mer träning på att läsa faktatexter och återberätta dem och bör fortsätta att träna på läsning dagligen”. Enligt en kunskapsprofil når eleven måluppfyllelsen för att skriva en kronologisk handling men inte kravnivån för delprovet. Här har läraren skrivit: ”Utveckling: ha alltid en tydlig handling, så läsaren förstår.”

En lärare anser att en elev har presterat bättre på delproven som rör elevernas skrivförmåga jämfört med måluppfyllelsen för denna förmåga. Läraren har kommenterat det med orden: ”behöver träna, har en god utveckling”. I ytterligare ett fall anser läraren att provresultatet är bättre än måluppfyllelsen. Läraren skriver: ”Enligt bedömningsanvisningarna godkänd. Enligt min bedömning ej godkänd” och vid måluppfyllelsen har läraren noterat tveksam. Sammanfattningsvis kan man konstatera att överensstämmelsen ändå är god mellan lärarnas bedömningar av elevernas måluppfyllelse och elevernas delprovsresultat.

När det gäller elevernas skattning av sin egen språkförmåga framgår det att knappt hälften av eleverna har skattat sin språkförmåga i linje med provresultatet. Det innebär att om eleverna har klarat kravnivåerna för de olika delproven har de också uppgett att de känner sig *säkra* eller *ganska säkra* inom de områden som provet prövar. På motsvarande sätt har de uppgett att de känt sig *osäkra* om de inte har klarat kravnivåerna för olika delproven. I de fall där bedömningarna inte stämmer överens är det något fler elever som skattar sin egen språkförmåga högre än vad provresultatet visar. Det framgår också ur elevernas självbedömning att flickorna och pojkarna i stort sett skattar sin språkförmåga på ett likartat sätt.

Diskussion

Kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk (se Lpo 94, Lgr 11) poängterar att eleverna i slutet av årskurs 3 ska kunna behärska ett vardagligt språkbruk. I föreliggande studie klarar de allra flesta flerspråkiga elever detta krav. Resultatet ligger i linje med andra undersökningar där forskare menar att ett vardagligt språkbruk tar kortare tid och är lättare att tillägna sig än ett mer kunskapsinriktat språk som skolan från och med mellanåren oftast präglas av (se t.ex. Viberg 1996:122, Cummins 1996:62, Lindberg 2006:58, Hyltenstam 2007:51).

Analysen av elevernas läsförmåga visar att majoriteten av dem även uppnår kravnivåerna för delproven som prövar läsning av en berättande text och en faktatext. Det är dock fler elever som inte når kravnivåerna för dessa två delprov jämfört med övriga delprov som ingår i ämnesprovet. Vidare visar analysen att ett antal elever varken klarar kravnivån för den berättande texten eller för faktatexten, men att det

totalt sett är fler elever som inte når kravnivån för faktatexten. Samma förhållande framgår av den nationella resultatinsamlingen (Skolverket 2010, Skolverket 2011b, Skolverket 2011c). De samstämmiga resultaten leder därmed till slutsatsen att det delprov som prövar läsning av en faktatext ställer högre krav på de flerspråkiga elevernas språkförmåga än vad övriga delprov gör.

En anledning till att de flerspråkiga eleverna har svårast att nå kravnivåerna för de faktatexter som ingår i provet kan vara att läsning av dessa texter ställer större krav på informationssökning och kunskap om olika typer av orsakssamband (Westlund 2010:192). En ytterligare förklaring ger Lindberg (2006:60) som menar att det inte är ovanligt att flerspråkiga elever har ett mindre receptivt ordförråd än sina enspråkiga kamrater vid skolstarten. Så småningom avspeglar det sig i associationerna av enskilda ord, speciellt vid läsning av faktatexter. Även Hyltenstam (2007:66) pekar på sambandet mellan elevers ordförråd och läsförmåga. Han skriver att ordförrådet korrelerar starkast med en utvecklad läsförmåga och att det just är det som är svårast att hämta in för flerspråkiga elever.

Genom skolåren ökar kraven på att eleverna ska kunna utvidga sin språkliga repertoar till att gälla både ett vardagligt språk och ett mer kunskapsinriktat språk. Redan i årskurs 3 kan man notera att eleverna emellanåt möter längre och mer komplexa texter i olika skolämnen (Skolverket 2007:113). Enligt kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk ska dock texterna vara elevnära för årskursen, vilket tagits hänsyn till i konstruktionen av ämnesprovet. I läraranvisningarna till provet framgår det dessutom att lärarna ska ge förförståelse till respektive text samt gå igenom ett antal givna ord och uttryck som kan behöva förklaras närmare. Trots detta har vissa flerspråkiga elever svårigheter att svara på de frågor som hör till de två lästexterna.

Vid en närmare analys visar det sig att eleverna i högre grad klarar av att svara på de flervalsfrågor som rör lokalisering av information jämfört med de flervalsfrågor som rör tolkning och/eller integrering av information. Westlund (2010:193–194) menar att fr.o.m. årskurs 3 förväntas eleverna allt mer kunna ”läsa mellan raderna” samt förstå vardagliga språkuttryck och enkla ämnesspecifika ord och begrepp. Sålunda visar även denna studie på vikten av en läsundervisning som dels utvecklar flerspråkiga elevers ordförråd, dels ger eleverna kännedom om olika lässtrategier i en mängd varierade undervisningssammanhang.

När det gäller bedömningen av de flerspråkiga elevernas skrivförmåga ska denna i första hand ta fasta på vad eleverna klarar av att förmedla, och i andra hand om det görs korrekt rent formellt (Se Lpo 94 och Lgr 11). När hänsyn tagits till dessa omständigheter visar resultatet att flertalet elever behärskar de krav som ställs på elevers skrivförmåga i slutet av årskurs 3. Några elever behöver dock lära sig mer om hur ett skriftligt händelseförlopp och/eller ett faktainnehåll tydligare formuleras. Gibbons (2006:87f.) menar att i synnerhet flerspråkiga elever behöver få modeller

för hur detta ska gå till. För yngre elever kan t.ex. inlärningen av strukturen för en återberättande text vara en bra början. (Gibbons 2006:101).

Ytterligare andra elever behöver utveckla sin stavnings- och interpunktionsförmåga. Ett forskningsresultat som kan förklara att vissa elever fortfarande är osäkra på hur interpunktion används i en text framhävs i en artikel av Ledin (1998). Han menar att yngre skolelever fortfarande har svårt att urskilja en syntaktisk enhet. Det är därför vanligt att barn i dessa åldrar använder interpunktionen för att markera en avgränsad episod i en berättelse (Ledin 1998:41).

Analysen av ett antal elevlösningar i denna studie tillsammans med analys av ett antal elevlösningar från elever som följer kursplanen i svenska (Skolverket 2011b:16) stärker till vissa delar Ledins slutsatser. I flera fall använder eleverna punkt för att markera en avslutad händelse och stor bokstav när de inleder en ny händelse. En annan förklaring kan vara att eleverna i sin iver att skriva en berättelse glömmer bort att sätta ut punkt och stor bokstav, fast de vet hur detta ska göras i andra sammanhang.

Enligt Lgr 11 ska varje elev i relation till sin ålder och mognad stimuleras till att vara aktiv och ansvarstagande för sina egna studier. Harrison & Howard (2012:12) ser flera fördelar med att koppla ihop elevers självbedömning med formativ bedömning av lärande. De framhäver att eleverna behöver lära sig att minska klyftan mellan det som de ännu inte kan till det som ska läras in och menar att: ”[l]ärandet måste göras **av** dem, det kan inte göras **åt** dem” (s.13). I samband med ämnesprovets genomförande har eleverna möjlighet att själva tänka efter hur säkra de känner sig när de talar, läser och skriver i olika situationer. Tanken är att eleverna här, gärna före genomförandet av provet, ska få tillfälle att reflektera över sin förmåga inom områdena tala, läsa och skriva. Denna frivilliga del kan ge värdefulla kunskaper om elevens tilltro till sin egen språkliga förmåga och går helt i linje med läroplanens intentioner.

I studien framkommer det att elevernas syn på sin egen språkförmåga i många fall stämmer överens med deras resultat på delprovsnivå. Vidare är det något fler elever som har markerat att de känner sig säkra jämfört med att de känner sig osäkra vid vissa språkliga moment. Pettersson (2005:40) menar att bedömningar i ett stödjande klassrumsklimat där eleverna vill lära sig är positiva faktorer för elevers lärande. I slutet av årskurs 3 har eleverna i denna studie ganska god tilltro till sin egen språkförmåga. Förhoppningsvis kommer de även under skolåren framöver kunna behålla och vidareutveckla en positiv självbild med stöd av både sina egna och andras bedömningar.

Litteratur

Axelsson, Monica 2003. Andraspråksinlärning i ett utvecklingsperspektiv. I: Bjar, Louise & Liberg, Caroline, (red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. S.127–152.

Coxhead, Averil & Nation, Paul 2001. The specialised vocabulary of English for academic purposes. I: Flowerdew, John & Peacock, Matthew (Eds.)*, Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 252–267.

Cummins, Jim 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.

Eriksen Hagtvet, Bente 2004. *Språkstimulering. Del 1*: *Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur & Kultur.

Gibbons, Pauline 2006. *Stärk språket. Stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Hagberg-Persson, Barbro 2006. *Barns mångfaldiga språkresurser i mötet med skolan*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 70.) Uppsala: Uppsala universitet.

Hagberg-Persson, Barbro 2010. Ämnesprov i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3. I: Hagberg-Persson, Barbro, Berg Elisabeth & Lagrell, Kerstin. *Ämnesprov i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3 – en utprövningsomgång*. (Svenska i utveckling 28. FUMS Rapport 229.) Uppsala: Uppsala universitet. S. 7–10.

Harrison, Christine & Howard, Sally 2012. *Bedömning för lärande i årskurs F–5. Inne i ”the Primary Black Box”*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Hyltenstam, Kenneth 2007. Modersmål och svenska som andraspråk. I: *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber. S. 45–71.

Ledin, Per 1998. Att sätta punkt. Hur elever på låg- och mellanstadiet använder meningen i sina uppsatser. *Språk och stil. Tidskrift för svensk språkforskning*, 8. S. 5– 47.

Liberg, Caroline 2003. Möten i skriftspråket. I: Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. S. 215–235.

Liberg, Caroline 2007. Språk och kommunikation. I: *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber. S. 7–23.

Lindberg, Inger 2006. ”Med andra ord i bagaget”. I: Bjar, Louise (red.), *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur. S. 57–91.

Linell, Per 1978. *Människans språk: en orientering om språk, tänkande och kommunikation*. Lund: Liber läromedel.

Meek, Margaret 1991. *On being Literate*. London: Bodley Head.

Petterson, Astrid 2005. Bedömning – varför, vad och varthän? I: Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag. S. 31–42.

Salameh, Eva-Kristina 2012. Flerspråkig språkutveckling. I: Salameh, Eva-Kristina (red.), *Flerspråkighet i skolan – språklig utveckling och undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur. S. 27–55.

Skolverket 2007. *PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Stockholm.

Skolverket 2010. *Ämnesproven i grundskolans årskurs 3. En redovisning av utprövningsomgången 2009*.

Skolverket 2011a. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm.
Skolverket 2011b. *Ämnesproven i grundskolans årskurs 3. En redovisning av genomförandet 2010*.
Skolverket 2011c. *Ämnesproven i grundskolans årskurs 3. En redovisning av genomförandet 2011*.
Skolverket 2012. *PIRLS 2011. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm.
Snow, Catherine 1983. Literacy and Language: Relationships during the Preschool Years. *Harward Educational Review*, Vol. 53(2), S. 165–189.
Utbildningsdepartementet 1994. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm.
Westlund, Barbro 2010. Bedömning *av* och *för* läsförståelse. I: Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (red.), *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur. S. 185–198.
Viberg, Åke 1996. Svenska som andraspråk i skolan. I: Hyltenstam, Kenneth, (red.), *Tvåspråkighet med förhinder*. *Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur. S. 110–147.

Författarpresentation

Barbro Hagberg-Persson är universitetslektor vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala universitet och provansvarig för ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3 på Institutionen för nordiska språk vid samma universitet. Hennes huvudsakliga forskning är inriktad mot elevers språkutveckling i de tidiga skolåren.

Genrepedagogik på svenska

– en fiffig metod?

Fredrik Hansson

Spår av genrepedagogik

Genrepedagogiken har tagit sig in i den nya läroplanen. Åtminstone kan man tolka kursplanen för svenska så, exempelvis genom texttypologin ”[b]eskrivande, förklarande, utredande, instruerande och argumenterande texter” (Skolverket 2011b: 226) eller formuleringen om ”[k]ombinationer av olika texttyper till nya texter, till exempel informerande texter med inslag av argumentation” (ibid.). Här är det inte orimligt att se skrivningen om beskrivande, förklarande, utredande, instruerande och argumenterande texter som en framskrivning av grundläggande genrer enligt genrepedagogiken, Det andra citatet ovan avser i så fall kombinationer av genrer (texttyper), exempelvis i en produktpresentation.

Om det nu är så att genrepedagogiken vinner terräng i den svenska skolan, är det också intressant att studera på vilket sätt den presenteras i texter där den introduceras. Ett exempel är en artikel i tidskriften *Alfa*, ”I cirklar på väg mot målet” (Svensén 2011). Rubriken anger det som i artikeln är det huvudsakliga innehållet, nämligen genrepedagogikens praktiska utförande i form av den s.k. cirkelmodellen. Och om vi återvänder till styrdokumenten, kan vi konstatera att man i kommentarmaterialet till kursplanen i svenska klargör att man rent av vill undvika begreppet genre:

> I kursplanen används i huvudsak uttrycket typer av texter istället för begreppet ”genre”. Detta val är gjort för att begreppet genre kan tolkas på så många olika sätt. Med uttrycket ”typer av texter” vill kursplanen omfatta allt det som olika definitioner av begreppet genrer kan stå för.
>
> (Skolverket 2011a:16)

Genrepedagogikens definition av begreppet genre kan således inte sägas ha slagit igenom, och i exemplet med artikeln får cirkelmodellen stå för hela konceptet. Genrepedagogiken må ha satt spår, men frågan är hur den ska definieras.

Bakgrund

Att genrepedagogik är något mer än en metod för det praktiska arbetet i klassrummet står klart – det räcker med att beakta den språksyn som genomsyrar genrepedagogiken i form av systemisk funktionell lingvistik (SFL).[1] Ytterligare klarhet får vi genom att gå till några uttalanden av de som hittills varit med om att utveckla och forma genrepedagogiken.

Genrepedagogikens pedagogiska positionering

På tal om inslaget av SFL skriver t.ex. Joan Rothery om vikten av att en språksyn genomsyrar all undervisning, det som i en svensk kontext ofta kallas för språk i alla ämnen:[2]

> The message is clear for educators. If we want our students to develop high levels of literacy and critical orientation, we must engage them, at all levels, in an explicit focus on language. Not just language, but explicitness about how language works to mean, is at the heart of educational linguistics.
>
> (Rothery 1996:120)

Här framträder tydligt genrepedagogikens anspråk på att överskrida ämnesgränser och att omfatta språkutveckling i alla ämnen, något som i sin tur ställer krav på lärarens egen kompetens i form av kunskaper inom systemisk funktionell grammatik.

Ett annat, ännu mer övergripande perspektiv blir synligt i exempelvis Frances Christies utfall mot rådande undervisningspraktik, i vilket hon, med något som närmast kan liknas vid en konspirationsteori, menar att möjligheter till makt och inflytande undanhålles vissa samhällsgrupper:

> Surely it can be no accident that the national language – that resource in which so much is constructed that is fundamental to the maintenance and transformation of culture – is often so poorly served pedagogically. The interests of the state are involved in pedagogic practices that leave the national language not well understood, for where people are not aware of how language works to construct the various positions available to them, they are less likely to challenge those positions.
>
> (Christie 2005:181)

1. Ruth Mulvad (2012) gör ur ett danskt perspektiv en indelning i fyra varianter av SFL-baserad pedagogik, varav den australiska genrepedagogiken är en. Jag utgår här från denna så som den beskrivs av exempelvis Jim Martin (1999).
2. Se t.ex. http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/informationsmaterial/utvecklingspaket/sprak-i-alla-amnen

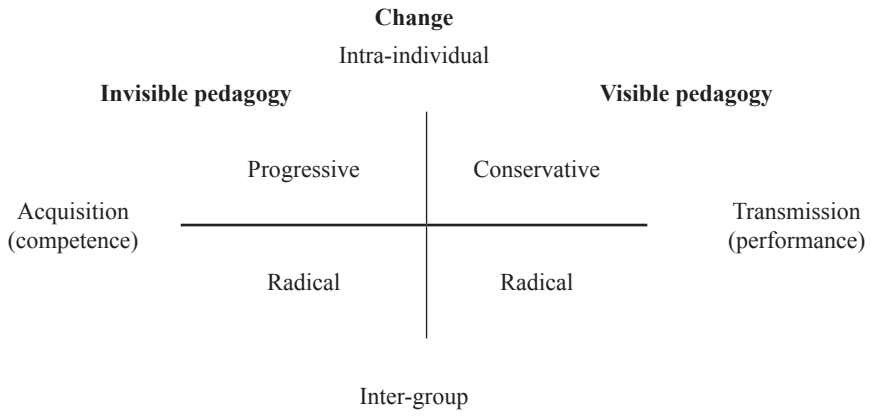
Att genrepedagogiken innefattar en kritisk hållning gentemot en viss typ av skolpolitik markeras i flera fall. Jim Martin (1985:32) skriver exempelvis att elever måste kunna försvara sig mot perversa ideologier, och hans definition av begreppet *Critical Literacy* tar fasta på just möjligheterna till kritisk hållning, deltagande och påverkan:

> being able to participate in unfolding conversations and voices engaged in assessing and assigning value to matters in the present.
>
> (Martin 2001:160)

Ett annat uttalande av Martin får tjäna som utgångspunkt för ett mer teoretiskt resonemang:

> Are we trying to liberate individuals, or to change the power relations among social groups? And to achieve this, do we favour implicit or explicit scaffolding to enhance students' learning?
>
> (Martin 2001:172)

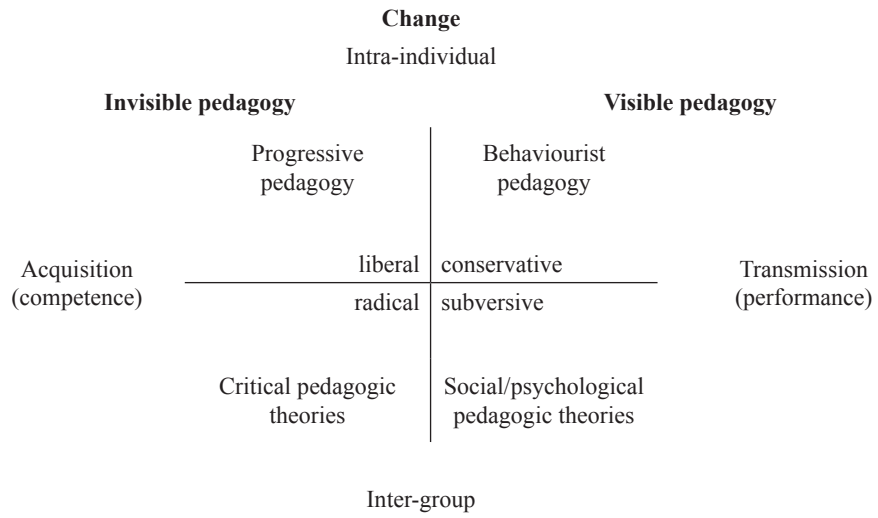
Den dikotomi som Martin här gör bruk av kan relateras till Basil Bernsteins modell för att förklara olika typer av pedagogisk praktik. Bernstein (1990) utgår från två axlar som representerar syn på respektive mål med undervisning:



Figur 1. Två typer av pedagogik. Efter Bernstein (1990:72).

Bernsteins teoribygge är omfattande, och här medges endast en kort förklaring till ovanstående figur. Sättet att undervisa eller organisera undervisning – den horisontella axeln – kan alltså präglas av å ena sidan uppfattningen om lärande som förvärvande (*aquisition*). En sådan syn finns långt driven i Rousseaus *Émile*, den finns hos Freire och den är satt i spel då man saluför idén om läraren som den som underlättar

lärandet snarare än den som kontrollerar det. Å andra sidan kan undervisning framträda som lärarkontrollerad förmedling av ett givet kunskapsinnehåll (*transmission*), en syn som ofta förknippas med en konservativ syn på skola. Den vertikala axeln uttrycker skillnaden mellan en inriktning på förändring hos eleverna som å ena sidan grupp (exempelvis social klass) och å andra sidan enskilda individer. Den senare synen gör sig gällande i en skola där individcentrering slår igenom i form av val, planering och uppföljning. I den s.k. fyrfältare som blir resultatet skriver Bernstein in etiketter på den pedagogik som på ett övergripande plan framträder. Här kan vi notera att de båda nedre fälten betecknas som radikala. Bernstein lägger också på en klassificering i form av synlig respektive osynlig pedagogik. Synlig pedagogik innebär att kriterier och värderingar är explicita, medan de i osynlig pedagogik är implicita. Det intressanta är nu att genrepedagogerna har övertagit den teoretiska modellen och positionerat sig med hjälp av den. Sålunda skriver Martin (2001) in genrepedagogiken i Bernsteins figur:



Figur 2. Positionering av genrepedagogiken. Efter Martin (2001:168).

Det mest uppenbara är att Martin skiljer på de två nedre fälten och betecknar det högra av dem som hemvist för en subversiv pedagogik. Det är också här han placerar in genrepedagogiken.

Genrepedagogikens tre komponenter

Mot bakgrund av genomgången ovan menar jag att genrepedagogiken bygger på tre bärande komponenter:

- En praktisk-pedagogisk komponent: cirkelmodellen.
- En språkvetenskaplig komponent: SFL.
- En ideologisk komponent: Critical Literacy (enligt bl.a. Martins definition).

Att bryta ut en komponent och låta den karaktärisera genrepedagogik är enligt denna definition en förenkling, och att bortse från någon av komponenterna innebär att man omdefinierar genrepedagogikens innebörd.

Genrepedagogiken som ny ämneskonception

I en artikel om engelskundervisning gör Christie och Macken-Horarik (2007) en genomgång av vad man kallar *models of subject English*. Att det kan sägas handla om något som motsvarar det vi kallar för ämneskonceptioner framgår av beskrivningarna av exempelvis *Basic Skills*, *Cultural Heritage* och *Personal Growth*. Den modell eller ämneskonception som Christie och Macken-Horarik själva förespråkar är *Functional Language Studies*, med målet att uppnå vad författarna kallar *Powerful meta literacies*. Att det handlar om genrepedagogik kan det inte råda någon tvekan om. I en omfattande jämförelse av olika indelningar i ämneskonceptioner konstaterar Sjöstedt (kommande) att Bernsteins och Martins undervisningstypologi ovan går att sammanlikna med en teori om ämneskonceptioner (exempelvis *Basic Skills*/ *Svenska som färdighetsämne* skulle då hamna i övre, högra fältet). Min poäng här är att jag menar att genrepedagogiken kan betraktas som en ämneskonception.

Genrepedagogik på svenska

Jag har ovan använt såväl formen *genrepedagogik* som *genrepedagogiken*, vilket antyder att idealet i fråga kan utformas på olika sätt. Att den pedagogiska praktiken förändras är inget märkligt. Christie och Macken-Horarik (2007) resonerar om sådana förändringar över tid, och Derewianka (2003:142) menar att genrepedagogiken har glidit över till en instrumentell väg till behärskning av texttyper. Som jag uppfattar det, framstår den då i realiteten som en konservativ pedagogik genom sin formalistiska syn. Drivkrafterna bakom en förändring i allmän undervisningsideologi är rimligtvis kopplade till rådande politisk situation (se t.ex. Hansson 2011:35 ff.). Då exempelvis mer katederundervisning efterlyses från högsta politiska instans[3], samtidigt som utvärderingar och krav på att leverera resultat i allt högre grad gör sig gällande, ställs givetvis lärarna inför uppgiften att söka undervisningsmodeller som

3. I en debattartikel i *Dagens Nyheter* 2011-03-13 skriver utbildningsminister Jan Björklund bl.a. följande: ”Den under lång tid förhatliga ’katederundervisningen’ måste återigen bli vanligare i svenska klassrum. Lärarledd undervisning handlar inte bara om att läraren ska gå igenom stoffet, förklara, instruera och repetera utan också att läraren har en aktiv dialog med eleverna i helklass där man vänder och vrider på frågeställningar och problem.”

kan hjälpa dem att uppfylla dessa krav. Jag menar att det är i ett sådant skolklimat som genrepedagogiken har uppmärksammats i större utsträckning.

Knutby-projektet

Ett välkänt projekt där genrepedagogik introducerats och dokumenterats är Knutby-projektet, vilket har beskrivits av Axelsson (2009) och utvärderats av Kuyumcu (2011). I båda fallen förklaras genrepedagogiken ingående. Vikten av att implementera SFL som en del av genrepedagogiken betonas:

> Utan kunskaper i funktionell grammatik kommer inte den genrepedagogiska modellen att handla om att kommunicera så effektivt som möjligt utan riskerar att handla om att fylla i en struktur.
>
> (Axelsson 2009:29)

Även genrepedagogikens ambitioner att öka måluppfyllelsen generellt i skolans ämnen framgår klart:

> Undervisningen måste också i större utsträckning bedrivas enligt den genrepedagogiska modellen för undervisning och lärande där lärandeobjektet inte huvudsakligen är genrestrukturen utan kunskapsmålen i det behandlade ämnet.
>
> (Kuyumcu 2011:157)

Beträffande syftet med att använda just genrepedagogik finns det emancipatoriska argumentet tydligt framskrivet i Kuyumcus beskrivning:

> Genrepedagogik syftar med andra ord till att alla elever, oavsett socioekonomisk eller etnisk bakgrund, ska ha tillgång till en jämlik utbildning genom att skolans osynliga pedagogik görs synlig för alla elever.
>
> (Kuyumcu 2011:6)

Beträffande denna dokumentation av Knutby-projektet menar jag således att alla de tre bärande komponenterna för genrepedagogiken, vilka jag specificerat ovan, är representerade.

En mindre undersökning

Hur framstår då genrepedagogiken inom andra delar av svensk utbildning? Att göra en inventering inom ett så stort område vore naturligtvis ett mycket omfattande arbete. En liten pilotundersökning får därför tjäna syftet att dels exemplifiera hur det

kan se ut och dels hjälpa till med att peka ut områden för fortsatt forskning. För detta har jag intervjuat tre lärare som arbetar med genrepedagogik och undersökt 28 studentuppsatser som i någon bemärkelse tar upp genrepedagogik.[4]

Genrepedagogiken förklaras i 21 uppsatser och i två av dessa tas dessutom den systemisk funktionella grammatiken upp.

De tre intervjuade lärarna anser sig arbeta efter genrepedagogiska ideal, vilket inbegriper SFL. En av lärarna konstaterar dock följande: ”Problemet är väl att implementera SFL, vilket jag själv tycker är ganska svårt.” Lärarna refererar till cirkelmodellen i form av såväl cirkel, lista som tabell och det är den fyrdelade varianten man använder sig av (se t.ex. Hansson 2011:51).

Uppsatserna kan sägas sväva på målet beträffande syftet med genrepedagogik och tenderar att betona den enskilde elevens nytta, vilket i sin tur ligger nära ett resonemang om måluppfyllelse. De intervjuade lärarna är däremot tydligt inriktade på måluppfyllelse och talar inte om emancipation av individer eller grupper.

Sammanfattningsvis framträder genrepedagogiken i pilotundersökningen framför allt i form av cirkelmodellen. Den är vidare relativt ”grammatikfattig”, främst inriktad på måluppfyllelse samt ofta helt avskalad sin ursprungliga ideologiska komponent. Tilläggas kan att genrepedagogiken på svensk mark i materialet tycks grundad i svenska som andraspråk, och idén om en språkinriktad ämnesundervisning är framträdande.

Vilken genrepedagogik?

Resultatet leder till en del frågor angående implementering av genrepedagogik. Processkrivningens öde i svensk skola (se t.ex. Hansson 2011:38 ff.) länder till eftertanke och vi måste fråga oss huruvida det i själva verket är en bantad genrepedagogik som vinner insteg. I så fall är det också intressant att fråga sig varför SFL har svårt att göra sig gällande och varför den ideologiska komponenten tonats ned. Att betrakta genrepedagogiken som en helhet, med de tre bärande komponenterna bibehållna, menar jag är ett sätt att inte tappa bort ideologin.

Att se genrepedagogiken som en ämneskonception utmanar givetvis flera traditioner inom svenskämnet. Vilka möjligheter till genomslag har genrepedagogiken med exempelvis sin starkare inramning och klassifikation (enligt Bernsteins terminologi; se t.ex. Hansson 2011:44 f.)? Genrepedagogiken väcker också frågor om metaspråk över ämnesgränserna och om relationen mellan svenskämnet och andra ämnen.

Om genrepedagogiken framställs enbart som ett arbetssätt för att nå högre måluppfyllelse, menar jag att mycket har gått förlorat – då har en hel ämneskonception reducerats till en fiffig metod.

4. Studentuppsatserna är åtkomna via uppsats.se (senast 2012-09-20), där sökorden ”cirkelmodell” och ”genrepedagogik” har använts för urval.

Litteratur

Axelsson, Monica (red.) 2009. *Många trådar in i ämnet: genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.

Bernstein, B. 1990. *The structuring of pedagogic discourse. Volume IV. Class, codes and control*. London: Routledge.

Björklund, Jan 2011. Dags för läraren att åter ta plats i skolans kateder. *Dagens Nyheter* 13.3.2011.

Christie, F. 2005. The pedagogic device and the teaching of English. I: F. Christie (red.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*. London: Continuum. S. 156–184.

Christie, F. & Macken-Horarik, M. 2007. Building verticality in subject English. I: F. Christie & J.R. Martin (red.), *Language, knowledge and pedagogy. Functional linguistic and sociological perspectives*. London: Continuum. S. 156–183.

Derewianka, B.M. 2003. Trends and Issues in Genre-Based Approaches. *RELC Journal: a journal of language teaching and research in Southeast Asia*, 34 (2), S. 133–154.

Hansson, Fredrik 2011. *På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. Malmö: Malmö högskola.

Kuyumcu, Eija 2011. *Utvärdering av Knutbyprojektet. Genrebaserad undervisning i en F-6-skola*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen Stockholms stad, Språkforskningsinstitutet.

Martin, J.R. 1985. *Factual writing: Exploring and challenging social reality*. Geelong, Vic.: Deakin.

Martin, J.R. 2001. Giving the game away: explicitness, diversity and genre-based literacy in Australia. I: R. de Cillia, H-J. Krumm & R. Wodak (red.), *Loss of communication in the information age*. Vienna: Verlag der Osterreichischen Akadamie der Wissenschaften. S. 155–174.

Martin, J.R. 1999. Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. I: Christie, Frances (red.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*. London: Continuum. S. 123-155.

Mulvad, Ruth 2012. SLF-baseret pædagogik. Varianter og udviklinger. I: T. Hestbæk Andersen & M. Boeriis (red.), *Nordisk socialsemiotik: Pædagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. S. 247–276.

Rothery, J. 1996. Making changes: developing an educational linguistics. I: R. Hasan & G. Williams (red.), *Literacy in Society*. London: Longman. S. 86–123.

Sjöstedt, Bengt (kommande).

Skolverket 2011a. *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket 2011b. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Svensén, Gertrud 2011. I cirklar på väg mot målet. *Alfa: en tidning för lärare om svenska, SO-ämnen och språk*, 2011:3. S. 12–15.

Författarpresentation

Fredrik Hansson har en bakgrund som ämneslärare i svenska under 22 år. Han disputerade 2011. Han är verksam vid Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola, där han är lektor i svenska med didaktisk inriktning. Hans forskningsintressen kretsar kring svenskämnets utformning och plats i ett större skolsammanhang samt kring genrer och texttyper i skolan.

Sekvensiering og emneinnledninger i norske ungdommers chattesamtaler

Ronny Johansen

Innledning

For noen år siden var jeg lærer i førsteklasse. Da jeg i en pause besvarte anrop i chatteprogrammet Messenger på min pc, kom en seksåring bort til meg og spurte:

– Ronny, hvem er det du snakker med?

For henne var det en selvfølge at jeg brukte pc-en til kommunikasjon – til "å snakke med noen". Dette vekket en nysgjerrighet om hvordan unge mennesker tar i bruk pc-ens teknologi ut fra sine egne, personlige behov, som så dannet utgangspunktet for at jeg i tiden som fulgte gjennomførte en kvalitativ studie av nærmere 200 chattesamtaler (direktemeldingssamtaler) gjennomført av 11 norske 14-åringer i programmet MSN Messenger. Samtalene ble gjennomført utenom skoletid, hovedsakelig i løpet av våren 2007. Det er altså en ikke-skolsk kommunikasjon som skal beskrives her; en "verksamhet på fritiden". Så nær som alle samtalene er dyadiske, altså med to deltakere. I to samtaler er det tre deltakere. Den lengste samtalen har over 1600 replikker, men representerer et klart unntak. De fleste inneholder fra 10 til 30 replikker.

I den digitale endres verden fort, og programvaren er nå i ferd med å erstattes, noe denne replikkveksling mellom meg og en gruppe norske sjuendeklassinger våren 2012 illustrerer:

– *Noen som bruker MSN her?*
– Nei det er lenge siden. Det var fjerdeklasse.

Tjenester som Skype og Facebook, er allikevel fortsatt svært populære blant de unge. Disse innehar også funksjonen *instant messaging*, populært kalt *chat* (på norsk *direktemeldinger*). Selve kommunikasjonsformen lever således videre, selv om programvaren forandres.

En direktemeldingssamtale (chat, instant messaging) foregår ved at deltakerne skriver replikker til hverandre i tilnærmet sanntid. Replikkene ledsages gjerne av

kallenavn på den som ytrer dem. Følgende eksempel viser replikkene innledningsvis i en samtale:[1]

(1) The answer sier: Hallah
(2) Heidi - Per-Terje <3 sier: Hei
(3) The answer sier: hva skjer?
(4) Heidi - Per-Terje <3 sier: Kom netopp hjem
(5) The answer sier: K
(6) Heidi - Per-Terje <3 sier: der da ?
(7) The answer sier: samma her

Problemstilling og metode

Hovedspørsmålet for studien var hvordan chattedeltakerne klarte å opprettholde en personlig tone i en skriftlig kommunikasjonsform. Ett svar på dette var at de dels gjorde det ved et intimitetsmarkerende språk, slik som i denne replikkvekslingen fra avslutningen av en samtale:

Heidi sier: beste jenta mi for alltid <3 Du er elsk <3
Heidi sier: Så sykt glad i deg
Kari. – dusjer sier: syykt glad i deg også ;*

En del av dette er behandlet og publisert i Svennevig og Johansen (2011).

Her vil jeg vise to andre fremtredende trekk ved samtalene: Hvordan deltakerne systematisk strukturerer samtalene sine i faste sekvensmønstre, og hvilke strategier de bruker for å initiere samtaleemner. Både intimspråk, sekvenser og emneinitiering ser ut til å tjene en felles hensikt: Å bevare relasjonen til jevnaldrende.

Det teoretiske og metodiske grunnlaget for det som her skal behandles er samtaleanalysen (Conversation Analysis, CA), en måte å studere kanskje den mest grunnleggende menneskelig samhandlingen: Den muntlige samtalen. CA studerer hvilke prinsipper samtaledeltakere samarbeider om å innrette samtalene sine etter. Selv om chattesamtalene er skriftlig medierte, forholder deltakerne seg til dette som en muntlig samtale:

Gitte** sier: hvorfor skal jeg ikke gå av msn?
Kristi@n sier: **fordi jeg ville snakke med**
Kristian@n sier: **deg**

1. Det kan virke som det å ha en personlig stil og preg er et poeng for ungdommene i chattesamtalene, noe som også kommer til uttrykk i valg av fonter, farger og formattering i skriften. Jeg har derfor valgt å beholde den opprinnelige formatteringen i samtaleutdragene som her er gjengitt, for å bevare noe av dette preget.

Samtaleanalysen startet med amerikaneren Harvey Sacks, som i sammen med Emanuel Schegloff utviklet et rammeverk hvor prinsipper som *turtaking* og *sekvensorganisering* står sentralt. I første del av artikkelen støtter jeg meg hovedsakelig på klassiske arbeider av disse, nemlig Schegloff og Sacks (1973) og Schegloff (2002), og deres behandling av sekvenstyper som opptrer i åpningen og avslutningen av samtaler.

En annen måte å se strukturen i samtaler på, er organisering i *episoder*, som igjen har en viss *topikalitet*, et emne det snakkes om. Andre del av artikkelen viser hvordan disse emnene initieres; hvilke strategier deltakerne anvender for å finne et emne å snakke om. Sentralt her er den svenske lingvisten Per Linells rammeverk for talesamhandling, blant på bakgrunn av samtaleanalyse (Linell 2001). Et viktig supplement finnes hos Button & Casey, og begrepet *topical initial elicitors* (Button & Casey 1984), her oversatt til norsk som *emnefremkallere*, er sentralt.

Hvordan organisere en chat – om sekvensbruk

Ungdommenes chattesamtaler er nokså regelmessig bygget opp av tre typer sekvenser – altså forløp av replikker som utgjør selvstendige enheter i samtalen. Disse er

- Åpningssekvens
- Hovedsekvens
- Avslutningssekvens

Innad i disse sekvensene er såkalte *adjacency pairs* (Schegloff & Sacks 1973:295) sentrale, på norsk *avpassede par* (Svennevig 1999:76), og på svensk *närhetspar* (Norrby 2004). Foruten å komme sekvensielt etter hverandre, utgjør slike replikkpar første og siste del av en helhet. Typiske eksempler er spørsmål–svar og hilsen–hilsen (Schegloff og Sacks 1973:296).

Åpningssekvenser i chat

Samtalenes åpningssekvenser inneholder som nærmest obligatorisk element et eller flere avpassede par i form av *hilsingsutvekslinger*:

KRISTILICIOUS. sier: Hello darling<3
Matilde .. sier: Hei baby <3

Spørsmål og svar er også vanlige, og videre i åpningssekvensen stiller deltakerne hverandre ofte *gjensidige, åpne spørsmål* (om hvordan det går eller om noe skjer), hvor de relativt ofte svarer hverandre kort at alt går fint, og at det er lite som skjer:

Anders sier: **skjer?**
Heidi - Per Terje<3 sier: egentlig ikke så mye ;P

Heidi - Per Terje<3 sier: der da ?
Anders sier: **veldig lite**

Slike spørreutvekslinger fungerer nærmest som hilsninger og jeg skal lenger ned se dem i sammenheng Button & Caseys (1984) topical initial elicitors (emnefremkallere) og vise hvordan dette brukes til å invitere samtalepartneren til å foreslå samtaleemner.

Hovedsekvens

En viktig sekvenstype som ofte opptrer når en samtaleåpning er gjennomført, er samtalens *hovedsekvens* (Svennevig 1999: 84). Her introduseres første emne. Emne er imidlertid en noe uklar størrelse. Et begrep som passer bedre i chattesamtalene er det Linell (2001) omtaler som *episoder*. Disse avgrenses av vendepunkter i muntlige samtaler, for eksempel spørsmål som bryter med det som har vært sagt forut, eller når samtaleemner er uttømt. Episoder er bundne sekvenser med start og slutt vanligvis fokusert på et problem eller et emne (Linell 2001:183). Dette passer også godt på ungdommenes chat, der nye episoder ofte innledes av det Svennevig (1999) kaller *rene og sterke initiativer*: Spørsmål som ikke knytter direkte an til forrige replikk (Svennevig 1999:67). Episodene i chattesamtalene er lette å skille ut, og de er relativt korte.

Hovedsekvensene i chattesamtalene inneholder en eller flere topikale (emnemessige) episoder. I denne episoden er emnet helgeplaner:

КяїѕтоFFея©®ஐAaFKNº sier: **snart helg da**
Heidi - Per-Terje <3 sier: Ja <3
КяїѕтоFFея©®ஐAaFKNº sier: **hva skal du i helga da?**
Heidi - Per-Terje <3 sier: Jeg skal på klassetur
Heidi - Per-Terje <3 sier: du da ?
КяїѕтоFFея©®ஐAaFKNº sier: **ok såpass**
КяїѕтоFFея©®ஐAaFKNº sier: **nei, skal til tante og onkel**
Heidi - Per-Terje <3 sier: åja ;P
КяїѕтоFFея©®ஐAaFKNº sie: **også i konf**
Heidi - Per-Terje <3 sier: Åja

Det finnes også *ikke-topikale episoder*, hvor det er aktiviteten eller lokale sekvensielle avhengigheter som skaper sammenhengen, som å løse interaksjonelle problemer (Linell 2001:189–191). Åpnings- og avslutningssekvensene i disse samtalene er ikke-topikale episoder, eller *nær* ikke-topikale. Unntakene er der spørreutvekslingene fører til samtaleemner.

Avslutningssekvens

En avslutningssekvens blir ikke alltid gjennomført i chattesamtalene, antakelig fordi noen samtaler «dør ut». Men der samtalene avsluttes, anvendes 2 typer avpassede svar: En *avslutningsinnleder* der en deltaker oppgir en grunn til at samtalen må avsluttes, med en tilhørende *bekreftelse*. Deretter følger en *utveksling av avskjedsord*.

I verbalsamtaler er potensielle avslutningsinnledere en del av det Svennevig (1999) kaller et "fintfølende samarbeid, der begge parter må vise sin villighet til å avslutte (Svennevig 1999: 86)". I chat ser slike mer ut til å fungere som beskjed om avsenderen har til hensikt å avslutte:

(1) Heidi - Per-Terje <3 sier:	Men nå må jeg gå ;/
(2) Anna Andréa sier:	Flotters
(3) Anna Andréa sier:	Okei
(4) Anna Andréa sier:	Ha det I love you <3
(5) Heidi - Per-Terje <3 sier:	I love you

Avslutningsinnlederen kommer i (1) og denne får en bekreftelsen i (3). (2) er svar på en replikk tidligere i samtalen. I (4) og (5) ser vi at kjærlighetserklæringer brukes som avslutningsord.

Sekvensorganisering av samtalene – drøfting

Følgende tabell viser hvor mange av de 197 samtaler som har de ulike sekvensene og avpassede parene:

Åpningssekvens	Hilsingsutveksling	172 (87 %)
	Gjensidige spørsmål	107 (54 %)
Hovedsekvens	*Et eller flere emner utvikles i topikale episoder*	174 (88 %) 283 topikale episoder
Avslutningssekvens	Utveksling avslutningsinnleder og bekreftelse	129 avslutningsinnledere (65 %) 79 bekreftelser (40 %)
	Utveksling av avslutningsord	91 (46 %)

Vi ser at

– Åpningssekvensen inneholder hilsingsutvekslinger i nær 9 av 10 samtaler.
– Åpningssekvenser inneholder gjensidige spørreutvekslinger i halvparten av samtalene.
    - De avsluttes uten at deltakerne går videre på bakgrunn disse i 70 samtaler.
    - De fører til utvikling av en topikal episode i 37 samtaler
– Hovedsekvensene inneholder 283 topikale episoder, et gjennomsnitt på 1,6.
– Hovedsekvens mangler i 23 samtaler (12 %).
– Avslutningssekvenser er gjennomført i mindre grad enn åpningssekvensen.

Noen samtaler ”dør ut” fordi deltakerne forlater pc-en. Der avslutningssekvensen mangler helt eller delvis, er det heller ingen andre tegn på at samtalen tas opp igjen.

En fullstendig samtale, med åpnings- hoved og avslutningssekvens forekommer i 88 av samtalene (46 %). Dette er den mest representative samtaletypen. Likevel ser vi det at samtaler uten hovedsekvens ikke er uvanlig:

(1) *help E m i l <3 C a r o l i n e sier:	***heija***
(2) Heidi - Per Terje<3 sier:	Hei
(3) *help E m i l <3 C a r o l i n e sier:	***skjre?***
(4) *help E m i l <3 C a r o l i n e sier:	***skjer?****
(5) Heidi - Per Terje<3 sier:	ikke noe;P
(6) Heidi - Per Terje<3 sier:	der da ?
(7) *help E m i l <3 C a r o l i n e sier:	***neeesh.. æ vet ikke.. ikke nå trur æ***
(8) Heidi - Per Terje<3 sier:	;P
(9) Heidi - Per Terje<3 sier:	Men jeg stakk nå ;P
(10) *help E m i l <3 C a r o l i n e sier:	***hehe ok***
(11) *help E m i l <3 C a r o l i n e sier:	***Schnakke***
(12) *help E m i l <3 C a r o l i n e sier:	***S***
(13) Heidi - Per Terje<3 sier:	snakkes
(14) *help E m i l <3 C a r o l i n e sier:	***=O)***

Replikk (1)–(8) utgjør en åpningssekvens med hilseutveksling i (1) og (2), fulgt av gjensidige spørreutvekslinger fra (3) til (8). Emnefremkalleren ”skjer?” og returvarianten ”der da?”, besvares negativt med en ”no news report”. I (9) innledes avslutningssekvensen med avslutningsinnlederen som bekreftes i (10), og etterfølges av avslutningsutveksling i (11) og (13).

Samtalen består av to ikke-topikale episoder: åpnings- og avslutningssekvensen. Den handler enkelt sagt ikke om noe og består bare av standardiserte replikkpar i en standard rekkefølge: Deltakerne hilser og spør hva som skjer, før den ene innleder avslutningen og de begge avleverer avslutningsord. Selv om samtaleemner mangler, virker slike samtaler å være helt uproblematiske for deltakerne.

En tredje samtalevariant finnes i 49 av samtalene (25 %). Her utelates de gjensidige spørsmålene. Her har initiativtakeren en tydelig agenda, og tar seg ikke tid til dette, og går direkte inn i en topikal episode:

> jørn,,, prøveøving til langt utpå natta skjønner ikke en dritt! sier:
> Hallo
> jørn,,, prøveøving til langt utpå natta skjønner ikke en dritt! sier:
> er det sant at hånda di kanskje er brekt marte?
> Marte =D sier:
> Ja

Typisk for disse samtalene er likevel, som vi ser her, at hilsingen opprettholdes. Det gjør som regel også avslutningssekvensen.

Hvordan finne noe å snakke om - emneinitiering

I motsetning til rutinemessige og ikke-topikale sekvenser, skal jeg nå se på ungdommenes strategier for å topikalisere episoder.

I prinsippet har samtaledeltakere, både i muntlige samtaler og her i chattesamtalene, to muligheter for å innlede et samtaleemne: De kan stille et åpent spørsmål; bruke en emnefremkaller, eller de kan selv lansere en emnekandidat; lansere en spesifikk emneinnleder, gjerne som spørsmål.

Når det gjelder å stille åpne spørsmål – emnefremkallerne – dreier det seg om Button & Caseys (1984) *topical inital elicitors*. Dette er en tredelt sekvens med en *fremkaller* der en nyhetsverdig hendelse etterspørres, så en *positiv respons* der det berettes om en slik, og så en *topikalisering* som gjør at dette blir snakket videre om (Button & Casey 1984: 167). En typisk realisering av en slik emnefremkaller vil på engelsk være ”What’s new?” (Button & Casey 1984: 174).

I ungdommenes chattesamtaler er det denne typen spørsmål som initierer de gjensidige spørreutvekslingene vi har sett er hyppig brukt i åpningssekvensene. Disse inviterer motparten til å komme med aktuelle samtaleemner fra et relativt åpent domene. De spør om hva som skjer (”skjera”, ”hva skjer” og ”zup”), om hva motparten gjør (”du gjør a?”, du driver med da”,”ddmd?”), hvordan det går med motparten (”alt bra?”) eller hva motparten har gjort eller skal gjøre innenfor et visst tidsrom (”Hva har du gjort i helgen?”, ”Hva skal du i dag?”). Disse spørsmålene gjengjeldes med responsvarianter som ”der da?” og ”du da?”.

Nå er det slik at mange av samtalene ikke topikaliseres videre etter en slik sekvens. Da avsluttes sekvensen, og deltakerne går videre, noen ganger med spesifikke emneinnledere og emnekanditater.

Når det gjelder å selv lansere emnekandidater, nevner Linell (2001) blant annet det å

– introdusere ny emnekandidat ved å vise til noe i den konkrete situasjonen
– innføre et emne som ikke er relatert til forutgående samtalen, men som likevel er nærliggende å ta opp basert på felles tilgjengelig biografi
– introdusere nye emner ”ut av det blå” tilsynelatende grunnet mentalt sprang hos taler

som aktuelle måter å initiere episoder på (Linell 2001: 194). I to tilfeller synes episoder å initieres ”ut av det blå”, muligens grunnet ”mentale sprang hos taler”:

> Hvor mange par sko har du? sommersko altså?
> forresten, kom på en ting jeg bar emå si
> har du rotter hjemme hos deg?

Utover dette kan alle episoder med spesifikk emneinnledning enten relateres til samtaledeltakernes bakgrunnskunnskap, og til kommunikasjonssituasjonen, samt i noen tilfeller til samhandlingsmessige aspekter ved samtalene.

Bruk av åpne emnefremkallere

I bruken av emnefremkallere, mener Button og Casey at det er foretrukket en positiv respons på slike spørsmål (Button og Casey 1984:169). Her har vi allerede sett at dette ikke gjelder i chattingen. Det å ikke ha noe å rapportere virker å være helt en uproblematisk respons. Det skjer ganske ofte, og da går deltakerne bare videre i samtalen, eventuelt med andre strategier for å innlede emner.

Slik negativ respons på topical initial elicitors forekommer i to varianter:

Spørreutvekslinger med ”intet å melde”:

Karianne sier:	Hva skjer ? ;P
Charlotte ǂ sier:	Veldig lite egentlig xD. Der a? ^^
Karianne sier:	Kjeder meg ...:/

Spørreutvekslinger med bare korte responser:

Hanna sier:	hva driver du med ?
Marit sier:	**kom nettopp hjem...**
Marit sier:	**du da?**
Hanna sier:	Jeg også ;Å

Men, det skjer også at emnefremkallere realiserer topikale episoder. Ungdommene gir i blant positive responser; de har noe å melde til samtalen, som blir en episode. Et eksempel på at dette skjer, ser vi i denne åpningssekvensen:

(1)Sandra sier:|	hva skjer ? ^^
(2) <3[Torstein] sier:	**jeg og thomaspus chillern**
(4) <3[Torstein] sier:	**du gjør a?**
(3) Sandra sier:	Ah
(5) Sandra sier:	kjeder meg egentlig ... venter så dagen i morgen ;P

(6) <3[Torstein] sier: **jaha det er jo ikke no gøy.. skjer e no spess i morra a?**
(7) Sandra sier: 16 mai
(8) <3[Torstein] sier: **stemmer**
(9) <3[Torstein] sier: **skarru feste da?**

Fremkaller brukes først i (1), noe som bare gir en kort respons i (2). Opplysningen om at de «chillern» topikaliseres ikke videre, utover den korte markøren «Ah» i (3). I (4) kommer en ny emnefremkaller. Vi ser at andre delen av svaret i (5) topikaliseres. Det handler her om en dag norske ungdommer gjerne bruker til fest, og replikkvekslingen går videre noen turer utover det vi ser i eksemplet.

Emnefremkallere brukes i 107 av de 197 samtalene. Dette er altså en strategi som anvendes innledningsvis i annen hver samtale, noe som understreker det fatiske aspektet: I mange samtaler er det ingen klar agenda. Deltakerne stiller ofte samtalerommet til disposisjon for motparten. Ser vi nærmere på disse spørreutvekslingene, så fører de ikke til topikalisering i 70 samtaler (35 %), mens de i 37 (19 %) samtaler gjør det.

I tillegg til åpningssekvensene, brukes åpne emnefremkallere også i 42 topikale episoder som initialiseres utenfor åpningssekvensene.

Bruk av spesifikke emneinnledere

Spesifikke emneinnledere realiseres her som spørsmål som tilbyr motparten et langt mer avgrenset område å hente svaret fra.

Det Linell (2001) kaller å innføre et emne som ikke er relatert til forutgående samtalen, men som likevel er nærliggende å ta opp basert på felles tilgjengelig biografi (Linell 2001:194), er en strategi som på ulike vis ligger til grunn for i alt 100 av 283 episoder. Omtrent hver tredje topikale episode innledes altså ved hjelp av deltakernes felles bakgrunn. Felles interesser er en del dette, og ungdom er interessert i kjærlighet og det motsatte kjønn. En hel del episoder initieres med spørsmål om dette. Her er tre eksempler:

er du sammen med jan ole,han høye?
har du fått deg kjæreste ell?
fått deg type?

Andre domener innenfor dette er humor, fritidsinteresser, planer de har hørt mottakeren har, skolegang og lekser, andre fritidsaktiviteter, felles opplevelser og forhold til motparten som er allment kjent i venneflokken. Noen ganger spør deltakerne etter kunnskap om motparten de mangler. Det er verd å merke seg at alle disse handler om å spørre om noe fra motpartens ”verden”. Det å starte et samtaleemne ved å ensidig fortelle noe om seg selv er en sjelden brukt strategi. Et eksempel har vi her:

> fortsatt litt sur på tannlegen jeg altså, også må jeg til tannlegen for det på tirsdag.. men kan ikke ta av før i september

Det skjer bare i 9 episoder, og gir en pekepinn på at det å sette motparten i fokus framfor seg selv er en langt mer gangbar strategi.

34 samtaler (17 %) initieres i det Linell kaller *den felles situasjonen* (Linell 2001:194). I *instant messaging* sitter deltakerne på ulike steder, men vi ser at programvinduet, som viser påloggede kontakter og statusmeldinger de har lagt ut, utgjør en felles kontekst, og kan innlede en episode, som her:

> downer,, SÅMMEEEEEER ,, lekser!!!!!!! |..eter,, her oppe..helt alene..? ... | sier: har du lagt merke til at alle i klassen sitter me lekser!?
> - Fridaa --Lekser sier:
>
> YEAH

Noen episoder – i alt 39 – har noe mer preg av et nytteaspekt for deltakerne. Her ser vi at de anmoder om informasjon, om å få låne bøker, om hjelp til skolearbeidet og tjenester knyttet til dette:

> menne du.. er det noe sjans for at jeg kan få kopiert litt fra naturfagboken din i kveld.. har glemt min??

Eller at de koordinerer andre aktiviteter, som i disse tre emneinnlederne:

> **finne på noe??**
> gå i morra eller??
> du er du sikker på at det er greit at jeg sover hos deg å sondre under jente samlinga?

Oppsummering, drøfting og konklusjon

Når det gjelder sekvensbruk, ser vi at topikale episoder – ”noe å snakke om” – ikke er et obligatorisk element, og at de ellers finnes i et relativt lite omfang, noe som gjør denne kommunikasjonen til ”mye prat og lite innhold”. Forklaringen er relasjonell: Deltakernes viktigste prosjekt er å pleie av relasjonen dem i mellom. Det er mye kontakt for kontaktens skyld – såkalt *fatisk kommunikasjon* (Jakobson 1999). At dette er rutinepreget, gjør det lett å gjennomføre slike samtaler og å være på sosiale banen som nettverket av kontakter utgjør.

De ikke-topikale, eller nær ikke- topikale åpnings- og avslutningssekvensene fører også til at samtalene får et høflig preg. Ungdommene er ikke mer forpliktet ovenfor sine samtalepartenere enn at samtaler kan ”dø ut” uten nærmere forklaring. Det er likevel tydelig at de bare unntaksvis utelater hilsing, utspørring av motparten og avskjedsrutiner. Dette setter samtalepartneren systematisk i fokus og gir mange av samtalene et preg av hensyn og omtenksomhet.

Innledningsvis var jeg inne på at ungdommene skaper og bevarer en interpersonell tone ved hjelp av stilistiske virkemidler, blant annet med bruk av intimitetsmarkerende språk. En organisering av samtalene, med relativt fastlagte sekvensielle mønstre og bruk av avpassede par, bidrar også til dette. Sekvensiell organisering av samtalene er derfor også en ressurs for samtaledeltakerne når det gjelder å kommunisere på en hensiktsmessig måte med jevnaldrende.

Når det gjelder emneinitiering, ser vi at av den hyppige bruken av åpne emnefremkallere både i og utenfor åpningssekvensene, at deltakerne stiller til samtalene uten en klar agenda. De overlater systematisk til den andre å foreslå noe «å melde». Dette er en strategi som setter samtalepartneren systematisk i fokus.

I de tilfellene ungdommene går til verks med mer spesifikke emneinnledere, ser vi at disse ofte tar utgangspunkt i motparten og felles bakgrunn med denne. Deltakerne sjekker hverandre nokså systematisk for samtalestoff, og bruker hverandre som ressurser til å starte annen hver topikale episode. At det er så få emner som startes med utgangspunkt ensidig i egen bakgrunn, støtter dette bildet.

På samme vis som at sekvensorganiseringen utgjør en ressurs for å bevare relasjonen til samtalepartnere, kan vi ut fra dette også si at strategier for emnevalg også er interpersonelt orientert, og bidrar også til å skape og bevare en personlig preget tone. Vi ser at det er et visst nytte- og samhandlingsperspektiv i noen få episoder, men hovedsakelig bygger også dette under det fatiske preget kommunikasjonen har.

Chattesamtalenes preg av ”kontakt for kontaktens skyld”, gjør at de innholdsmessig likner den muntlige samtalekulturen vi finner blant ungdom. Organisering og innretning av samtalene ligner også den muntlige dialogen, samtalenes skriftlige mediering til tross. Som tekst og sjanger ligger dette derfor et godt stykke fra skolens skriftkultur, som preges av referensielt innrettede tekster.

Vi kan likevel se at chattingen følger visse normer og konvensjoner, og at ungdommene effektivt tar i bruk et register og en organisering tilpasset til sitt formål. De innehar en kompetanse på nettkommunikasjon, en digital fritids-literacy.

Når det gjelder digital literacy i skolesammenheng, har denne gjerne hatt et fokus på det å mestre teknologi. Tyner (1998) omtaler *computer literacy* som å forstå måten en datamaskinen virker på, og kaller det en form for verktøy-literacy (tool literacy) (Tyner 1998:94). Gilje (2008) påpeker at den gjeldende norske læreplanen for grunnskolen vektlegger nettopp denne typen kunnskap når det gjelder mål for elevenes digitale kompetanse (2008:70). Det er blant ungdommene lite som tyder på at tekniske sider av chattingen er noe tema. På sitt vis demonstrerer ungdommene en digital literacy på et høyere nivå enn ”tool literacy”.

Et slikt høyere nivå av digital literacy heter hos Tyner *literacies of representation* (Tyner 1998:94), og handler ifølge Gilje (2008) om å kunne fortolke semiotisk materiale. Et tredje nivå innebærer å re-organisere semiotisk materiale (Gilje 2008: 70–71). Digital literacy handler med andre ord også om å kunne forholde seg til tekst på nett og skjerm, både som leser og produsent, i tillegg til å mestre datamaskinen.

Chattesamtalene – sitt fatiske preg til tross – viser at deltakerne effektivt inngår i samtalene både som lesere og skrivere. I sin fritid utvikler de altså en digital literacy som i en viss forstand overgår den teknologiske mestringen som har kjennetegnet fokuset i den skolen de har gått. I den norske grunnskolen har *digitale ferdigheter* vært en av i alt fem grunnleggende kompetanser som skal undervises i alle fag, siden læreplanreformen i 2006.

Skolen skal ikke undervise elevene i chatting, blogging og bruk av sosiale medier de benytter i sin fritid. Men, kanskje skal skolen, lærere og foreldre likevel være åpne for at ungdom lever i en tekstkultur, og at de kan gjøre seg erfaringer – og ikke minst tilegne seg ferdigheter og kompetanser her, som kan ha en viss overføringsverdi til andre sammenhenger, som for eksempel skolen.

Litteratur

Button, Graham & Casey, Neil 1984. Generating topic: the use of topical initial elicitors. I: M. Atkinson & J. Heritage (red.), *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jakobson, Roman 1999. Linguistics and poetics. I: A. Jaworski & N. Coupland (red.), *The Discourse Reader*. London: Routledge.

Linell, Per 2001. *Approaching dialogue*. Linköping: John Benjamins Publishing Company.

Norrby, Catrin 2004. *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.

Sacks, Harvey 1974. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. I: H Sacks, E.A. Schegloff & G. Jefferson: *Language*, *50(4)*.

Schegloff Emanuel A 2002. On 'Opening Seqencing': A framing statement. I: J.E. Katz & M. Aakhus (red.), *Perpetual Contact: Mobile communication, private talk, public performance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, Emanuel A & Sacks, Harvey 1973. Opening Up Closings. I *Semiotica, VIII, 4.*

Svennevig, Jan 1999. Samtaleanalyse. I J. Svennevig, M. Sandvik & W. Vagle: *Tilnærminger til tekst*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Svennevig, Jan & Johansen, Ronny 2011. Social and pragmatic variation in the sequential organization of talk. I: G. Andersen & K. Aijmer (red), *Pragmatics of Society*. Berlin: De Gruyter Mouton

Tyner, Kathleen 1998. *Teaching and Learning in the Age of Information*. London: Lawrence Erlbaum .

Gilje, Øystein. 2008: "Digital medieproduksjon I nettverksklasserommet". I: S. Østerud & E. Skogseth (red.): *Å være på nett. Kommunikasjon, identitets- og kompetanseutvikling med digitale medier. Oslo*. Cappelen Akademisk forlag.

Författarpresentation

Ronny Johansen har mange års erfaring som norsk grunnskolelærer, men jobber nå i den norske lærerutdanningen som høgskolelektor, hvor han underviser i morsmålsdidaktikk i grunnskolelærerutdanningen. Ved siden av et pågående nordisk forskningsprosjekt om grenseoverskridende undervisning ved hjelp av nettet, er han engasjert i lærebokprosjekter.

En bedömningsskala – två kontexter:

Bedömarkommentarer om bruket av CEFR-skalan

Sinikka Lahtinen och Outi Toropainen

Inledning

Den europeiska referensramens sexgradiga skala, CEFR-skalan, har under 1990-talet skapats med tanke på lärande, undervisning och bedömning av språkinlärares kunskaper. Avsikten med CEFR-skalan är att den ska fungera som ett redskap för språkundervisning i Europa (Takala 2010). I Finland implementerades skalan i de nationella läroplanerna i främmandespråk för den grundläggande och gymnasiala utbildningen för snart ett decennium sedan (t.ex. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* 2004). Den ursprungliga sexgradiga CEFR-skalan har modifierats för nationella behov så att den bättre lämpar sig för språkinlärning på nybörjarnivå (Hildén & Takala 2007). CEFR-skalan är inte i första hand avsedd för att användas i modersmålsundervisning (förstaspråk, L1) (t.ex. Gemensam europeisk referensram för lärande, undervisning och bedömning 2007:36). I föreliggande studie har CEFR-skalan använts för bedömning av gymnasisttexter skrivna på svenska. Studien bidrar med kunskap om hur skalan lämpar sig för bedömning av skrivande som är ett relativt outforskat tema (se Huhta, Alanen, Tarnanen, Martin & Hirvelä u.u.).

I denna undersökning fokuseras hur CEFR-skalan lämpar sig som verktyg för bedömning av argumenterande texter. Studiens resultat baserar sig på bedömarkommentarer som är insamlade i samband med bedömningsprocessen av texter som är skrivna på svenska av gymnasister i Sverige och i Finland. Svenska är i denna studie antingen skribenternas förstaspråk (modersmål, L1) eller tredjespråk (L3). Med (ett) tredjespråk avses ”ett språk som man lär sig eller använder i ett läge där man redan har kunskaper i minst ett L2, utöver (ett eller flera) L1” (Hammarberg 2007:52). Att CEFR-skalan användes i föreliggande studie också i bedömning av texter som är skrivna på L1 har sin grund i att man i forskningsprojektet Topling (*Inlärningsgångar i andraspråket*), som denna undersökning är delstudie i, vill kunna jämföra ungdomars inlärarspråk med jämnåriga modersmålstalares språkbruk. Därav behovet av bedömt, jämförbart material. Huvudsyftet i Topling är att undersöka inlärning av skriftliga färdigheter i finska, engelska och svenska som andraspråk i det finska utbildningssystemet. Vidare strävar projektet efter att föra forskning om utvärdering av språkkunskaper och forskning om språkinlärning närmare varandra.

I artikeln redogörs inledningsvis för den praktiska och teoretiska bakgrunden. Därefter presenteras studiens syfte och material för att sedan följas av resultatredovisning. Avslutningsvis sammanfattas de centrala resultaten.

Studiens bakgrund

Att förstå bedömning som en kognitiv process är befogat. De skrivna kommentarerna kan uppfattas som tecken på bedömningsprocessen. Kommentarerna kan delvis förstås antyda en metakognitiv process (reflektioner) som ger uttryck för bedömarens interna förståelse av sin bedömning (t.ex. Pintrich 2002). Kommentarerna kan också vara uttryck för bedömarens omgestaltning av kunskap (*knowledge transforming*): Den information som en skala ger omgestaltas under processen till ett användbart verktyg till att balansera mellan texten och bedömningsskalan (t.ex. Jeeheon 2004; Bereiter & Scardamalia 1987). De skriftliga kommentarerna uppfattas i studien som tecken på bedömarens användning och tolkning av skalan.

Också i den bedömningsprocess som i föreliggande studie undersöks är bedömaren, texten och skalan i kontinuerlig interaktion (Tarnanen 2002:123). I centrum av processen finns bedömaren som tolkar skalan och lyfter fram centrala drag i den. Därefter balanserar bedömaren mellan sina intryck av texten och de formella krav som finns för att fatta ett beslut, att bedöma. De formella kraven presenteras i skalan och tolkningen av dem förstärks vid arrangerade skolningstillfällen tillsammans med andra bedömare (*rater training*) (Lumley 2002:267).

För att komma åt bedömningsprocessen har man i forskningen använt olika metoder t.ex. bedömarintervjuer, enkät och *think aloud protocols* (TAP). Alla dessa har sina begränsningar. Barkaouis (2011) resultat antyder att en del tankar och reaktioner är svåra att verbalisera. Lumley (2005) anser att om något inte nämns i ett TAP-protokoll innebär det inte att bedömaren inte lagt märke till det. Tarnanen (2002:127) som gör en meta-analys av åtta studier som gäller bedömning av skrivande på L2/främmandespråk konstaterar att bedömare fäster sig vid liknande drag oberoende av skalan.

Syfte, material och metod

Det övergripande syftet med föreliggande studie är att få mera information om den sexgradiga CEFR-skalans lämplighet för bedömning av texter skrivna av studenter med svenska som förstaspråk (L1) och som tredjespråk (L3). Som bakomliggande faktor för studien existerar tanken om bedömningsskalor och kriteriebaserad bedömning i L1. I internationell forskning har man bland annat dryftat betydelsen av de sociokulturella kunskaper som modersmålstalare har. Som följd har man föreslagit en D-nivå i CEFR-skalan (Jones 2011:45–46). En utmaning för kriteriebaserad

bedömning i L1 utgörs dock av att undervisning i modersmålet primärt fokuserar på att bygga upp diskurskompetensen (*Gemensam europeisk referensram* 2007:120).

Studiens övergripande syfte operationaliseras i två frågor:

1. Vad kommenterar bedömarna i L1- och L3-texter?
2. Hur förhåller sig kommentarerna till nivåskalan och dess kriterier?

Frågorna besvaras genom analys av bedömarkommentarerna. Den första frågan fokuserar på bedömarnas interaktion med de argumenterande texterna, den andra relaterar interaktionen till CEFR-skalan.

Det primära materialet består av skriftliga kommentarer som insamlades i samband med bedömningen. Sammanlagt 161 argumenterande gymnasisttexter bedömdes enligt den sexgradiga CEFR-skalan av totalt fem erfarna och för ändamålet utbildade bedömare under hösten 2011 och 2012. Varje L3-text (n=130) bedömdes av tre och varje L1-text (n=31) av två av varandra oberoende bedömare som gavs möjlighet att i samband med processen kommentera och motivera sin bedömning. Kommentarerna skrevs på en för ändamålet inom Topling-projektet utarbetad blankett. Före bedömningen av texterna anordnades tillfällen under vilka bedömarna processade skalan och dess kriterier tillsammans med textexempel för att bilda en gemensam förståelse av skalan, kriterierna och tolkningen av dem. Dessa textexempel fungerade senare som s.k. landmärkestexter vars färdighetsnivå var fastställd. Landmärkestexterna användes som stöd för CEFR-skalan i bedömningen.

Den CEFR-skala som användes består av sju enskilda skalor (*Gemensam europeisk referensram* 2007):

- Allmän skriftlig produktion (s. 63)
- Allmän skriftlig interaktion (s. 80)
- Korrespondens (s. 80)
- Anteckningar, meddelanden och blanketter (s. 81)
- Kreativt skrivande (s. 63)
- Tematisk utveckling (s. 121)
- Koherens (s. 121)

Samtliga texter bedömdes på basis av dessa, dock så att varje text fick en bedömning (färdighetsnivå), inte sju.

Skalorna styr bedömaren till att betrakta texten såväl på en allmän nivå (allmän skriftlig produktion) som utgående från det produktiva (kreativt skrivande, allmän skriftlig produktion), det interaktiva (allmän skriftlig interaktion, korrespondens, anteckningar, meddelanden och blanketter) och det diskursiva (koherens, tematisk utveckling) i texten. Skalorna inkluderar olika kriterier som till exempel textens flyt som ingår i skalan för koherens. I analysen av bedömarkommentarerna utnyttjas samtliga sju skalor.

Inom projektet Topling insamlades material på basis av sammanlagt fem skrivuppgifter. I denna studie används de kommentarer som gäller den argumenterande texten, vars skrivuppgift representerar kravnivå B2 (Alanen et al. 2010:35–36). Samtliga uppgifter instruerades på elevernas modersmål, m.a.o. fick L1-skribenterna sin uppgift på svenska och L3-skribenterna sin på finska. Dessutom hade uppgifterna anpassats till den nationella kontexten så att de motsvarade verkligheten i respektive land.

Vi har analyserat bedömarkommentarerna inledningsvis kvalitativt för att kunna identifiera deras förhållande till CEFR-skalan. Utgående från denna relation har vi skapat två huvudgrupper, nämligen kriterier som har stöd i skalan respektive kriterier som inte har stöd i skalan. Vi presenterar också kvantitativa resultat för att kunna verifiera våra tolkningar. Det är dock skäl att påpeka att bedömarna inte förutsattes kommentera utan endast gavs en möjlighet till detta. Möjligheten har utnyttjats i varierande grad.

Bedömarkommentarer relaterade till skalan

Av de skalor som ingick i den använda CEFR-skalan är allmän skriftlig produktion den som bedömarna oftast hänvisar till. Kommentarer som kan relateras till denna skala utgör ca en fjärdedel av alla bedömarkommentarer (se tabell 1). Vad gäller de skalor som berör textens diskursiva karaktär hänvisade bedömarna endast till textens koherens (ca 14 %).

Tabell 1. Fördelningen av skalor som använts i bedömningen av L3- och L1-texter.

Skala	L3-texter		L1-texter		Totalt	
	Antal	%	Antal	%	Antal	%
Allmän skriftlig produktion	50	21	34	35	84	25
Koherens	34	14	14	14	48	14
Allmän skriftlig interaktion	0	0	3	3	3	1
Korrespondens	0	0	4	4	4	1
Kreativt skrivande	0	0	2	2	2	1
Utanför skalan*	153	65	40	41	193	58
Totalt	237	100	97	100	334	100

Som kan utläsas i tabell 1 fördelar sig kommentarerna enligt skribentens språkkunskaper: L1-kommentarer kan något oftare relateras till skalan än L3-kommentarer. Till kommentarer som syftar på kriterier utanför skalan återkommer vi senare (*).

De bedömarkommentarer som hänvisar till skalan *allmän skriftlig produktion* gäller textens disposition (*tydlig, klar disposition; inkonsekvens; inledningen haltar*

– *avslutningen oklar*), argumentation (*enbart frågor, inga motiveringar*) och meningskonstruktion (*lång mening; korta satser; hypotaktisk*). Relativt ofta hänvisade bedömarna också till skalan *koherens*: I kommentarerna refereras till textens flyt (*kort med **flyt**; inte så smidig/flytande*) och sammanhang (*osammanhängande; lösryckta satser*). Skalorna för *allmän skriftlig interaktion*, *korrespondens* och *kreativt skrivande* avspeglas i kommentarerna sporadiskt. Vi konkretiserar bedömningen och bedömarnas tolkning av skalan genom två textexempel.

Följande text (R-2135) är skriven av en gymnasist i Finland med svenska som L3. Textens färdighetsnivå är fastställd till A2.

(1) R-2135
Avsändare: Maija Solki
Mottagare: debatt@peppar.fi
Ämne: Gymnasiestudier är betungande!

Jag är en 16-åring som går det första året på gymnasiet. Gymnasiet studierna är tungt! Jag är jättetrött alltid. Jag har stora problem med sömnen. Endast därför har vi massor av läxorna och för lite tid ☺ Mera veckosluten, tack!

Bedömarkommentarerna är följande: "separata korta satser, inte så flytande, men ordförrådet B1 & strukturerna likaså". I kommentarerna hänvisar bedömarna till textens flyt, som ingår i skalan för koherens, och sats- eller meningskonstruktion som är en del av skalan för allmän skriftlig produktion. Dessutom berörs ordförrådet och grammatiska strukturer som båda hör till kriterier utanför skalan.

Det andra exemplet (text H-1001) är skrivet av en sverigesvensk gymnasist med svenska som L1. Textens färdighetsnivå är fastställd till B1.

(2) H-1001
Avsändare: Maija Solki
Mottagare: insandarsida@dn.se
Ämne: Alla lärare borde betygsättas!

Hej!

Jag går på Solkila skolan och vi har en del bra och dåliga lärare. Jag tycker nu att dessa ska betygsättas. Det är för att vissa bra lärare får inte den uppskattning de förtjänar och vissa behöver kanske ändra sitt arbetssätt.

Mvh elev

Kommentarerna består av två ordagranna citat från skalan för *allmän skriftlig interaktion* "förmedlar enkel information av omedelbar betydelse och får fram det som han/hon anser vara viktigt (B1)" och "får fram det som han/hon anser vara viktigt (B1)" samt "kort, åsikten med motiveringar framkommer dock". Textlängden hör till

kriterier som inte förekommer i CEFR-skalan. Som framgick av tabell 1 utgör kommentarerna som inte har stöd i skalan en betydande del (65 % vs 41 %). I följande kapitel redogörs för dessa i detalj.

Bedömarkommentarer utanför skalan

Bedömarna har också kommenterat sådana drag i gymnasisttexterna som inte entydigt kan relateras till någon av de sju skalorna. Hur dessa kommentarer möjligen påverkat bedömningen är oklart och utanför vårt fokus. Proportionellt sett verkar bedömarna ty sig till kriterier utanför skalan något oftare vid L3-texter (65 %) än vid L1-texter (41 %) (se närmare tabell 1). Genom en kvalitativ analys har vi identifierat ett antal kriterier som upprepas i kommentarerna (tabell 2). Utöver dessa förekom en del mindre frekventa kriterier som ingår i gruppen övriga kommentarer.

Tabell 2. Fördelningen av kriterier utanför skalan som kommenterats i L3- och L1-texter.

Kriterium	L3-texter		L1-texter		Totalt	
	Antal	%	Antal	%	Antal	%
Förståelighet	28	12	0	0	28	8
Innehåll/genre	9	4	23	24	32	10
Längd	39	16	5	5	44	13
Språk	29	12	6	6	35	10
Interferens	20	8	0	0	20	6
Bedömning/meta	18	8	1	1	19	6
Övriga	10	4	5	5	15	4
Sammanlagt utanför skalan	153	65	40	41	193	58

Oberoende av om texten är skriven av en L1- eller en L3-skribent, gäller kriterier som inte har stöd i skalan samma slags fenomen: innehåll/genre, längd och språk. Frekvensen och andelen är dock så gott som totalt beroende av skribentens språkkunskaper. Som tabell 2 visar, är längden ett centralt kriterium för L3-texterna (16 %). Likaså är förståelighet (12 %) och språk (12 %) centrala i bedömningen av L3-texter. De kriterier som är frekventa i bedömningen av L1-texter har att göra med textens innehåll och genre (24 %). De övriga kriterierna som inte har stöd i skalan verkar vara relativt sporadiska i bedömningen av L1-texter.

Textlängden är ett fenomen som upprepas: i kommentarerna konstateras så gott som konsekvent att texten är för kort (*kort, **kort** enkel text, två meningar*). Korthet kan tolkas vara ett problem åtminstone ur två perspektiv: Å ena sidan är en kort text svår att bedöma eftersom den inte innehåller tillräckligt med (språklig) evidens för att fatta ett pålitligt beslut. Å andra sidan kan en kort text relativt ofta vara proble-

matisk också i relation till skrivuppgiften. Barkaoui (2010) påpekar att textens längd spelar en viktig roll i holistisk bedömning.

Textens innehåll och genre är också centrala kriterier. Kommentarerna gäller bl.a. omfattningen (*snävt innehåll; detaljerad*), skrivuppgiften (*en berättelse + en kommentar?, liknar en insändare, är detta en insändare?*) och hur texten passar i den kontext uppgiften skapar (*passar i stilen*). Språket och språkbruket samt det tvärspråkliga inflytandet har bedömarna också reagerat på (*"dom", sleppar? = slappna?, engelska, finska*). Språket kan anses vara centralt också för hur förståelig texten är, men även andra drag som den inre logiken i texten eller skribentens handstil kan påverka mottagarens möjligheter att förstå (*svårt att förstå budskapet, svårförståelig, svårläst*). De kanske intressantaste kommentarerna gäller bedömarnas metakunskap som hänvisar till deras tvekan om den "rätta" bedömningen (*svårbedömd, annars C1, en bra A2*).

Många av de kriterier som i föreliggande studie anses vara utanför skalan motsvaras av dem som Huhta et al. har identifierat i sin analys, nämligen textlängd, språkfel, förståelighet, argumentation (L1) och hur texten motsvarar skrivuppgiften. I vårt material förekom däremot inte kommentarer om det idiomatiska språkbruket.

För att konkretisera bedömarnas tolkning av skalan ger vi två exempel. Den första texten (R-2156) är skriven av en L3-inlärare och dess färdighetsnivå är fastställd till A1. Texten har kommenterats ur förståelighetens och språkets synvinkel.

(3) R-2156
Avsändare: Maija Solki
Mottagare: debatt@peppar.fi
Ämne: 2. Gymnasiestudier är betungande!

Gymnasiestudier är so betungande. Jag och allihumppa har läxor. Vi har inte relax och skriva och läxa böcker. Alle är läroböcker. Jag vill inte görä läxor. Läxor är so vile. Jag vill rest och resa till Stockholm. Jag och min kompisar vänta siner. Vi älskar siner. Och dan jag och min kompisar tyckte gör läxor.

Maija

Utan tvekan kan exemplet (3) anses vara på en låg färdighetsnivå. Sannolikt sammanfaller läsares tankar med kommentarerna där konstateras att texten är svårläst och ologisk. Tvärspråkligt inflytande framgår också tydligt. CEFR-skalan inkluderar inte språkliga brister och tar överhuvudtaget inte ställning till "okunnande".

Den andra texten (H-1107) är skriven av en L1-skribent och dess färdighetsnivå är fastställd till B1.

(4) H-1107
Avsändare: Matti S.
Mottagare: insandarsida@dn.se
Ämne: Alla lärare borde betygsättas

> Tjena jag skriver denna insändare till er eftersom jag tycker detta är orättvist. Lärare betygsätter oss elever utifrån våran kunskap i olika ämnen. Varför, ska inte vi kunna betygsätta de (lärarna) i hur de undervisa oss i de ämnerna de har. Tack på förhand
> MVH: Matti.

Texten i exempel 4 har fått bedömarna att reagera på genren (*är detta en insändare?*), på språket (*informell inledning; vad syftar "detta" på?*) och på argumentationen (*snävt, tankarna understöds inte*).

Som framgår av både tabell 1 och tabell 2 skiljer sig kommentarerna i förhållande till skribentens språkkunskaper (L1 vs. L3). Avslutningsvis granskar vi separat L1- och L3-kommentarerna i relation till kriterier de hänvisar till.

Analys i relation till skribenters språkkunskaper

I det följande sammanfattas analysens resultat i relation till skribenters språkkunskaper. De kriterier som kommentarerna avspeglar har rangordnats enligt frekvens för att belysa lämpligheten av CEFR-skalan i bedömning av gymnasisttexter skrivna på L1- och L3-svenska.

De frekventaste L3-kommentarerna gäller textens längd (16 %) och flyt (14 %). Av dessa får flyt stöd i skalans kriterier (koherens). Språk och förståelighet utgör en lika stor andel av kommentarerna (båda 12 %). Som konstaterats kan det ibland vara svårt att åtskilja dessa två drag, som sålunda tillsammans bildar det frekventaste kriteriet i bedömning av L3-texterna. Båda är kriterier utanför skalan.

Till skillnad från L3-kommentarerna sammanfaller de kriterier som använts i bedömning av L1-texter med CEFR-skalan. Trots detta har det frekventaste kriteriet inte stöd i skalan: närmare var fjärde kommentar berör nämligen textens innehåll och relation till genren (24 %). Ungefär var femte L1-kommentar gäller textens disposition (19 %) som har stöd i skalan *allmän skriftlig produktion*. L1-texernas argumentation tas upp i 14 % av kommentarerna, likaså textens flyt (14 %). Båda har stöd i skalan (*allmän skriftlig produktion* och *koherens*).

Kriterierna, deras andel och rangordning sammanfattas i tabell 3. Som tabellen visar använde bedömarna oftare kriterier utanför skalan (*) då de bedömde L3-texter än då de bedömde L1-texter. Kriterier som är frekventa i L3-kommentarer är på många sätt relaterade till varandra: en för kort text har nödvändigtvis inte samma flyt som en något längre text, men samtidigt är ringa språkkunskaper också orsak till att texten är kort och svår att förstå. De innehållsliga eller textuella dragen är frekventare i kommentarer som gäller L1-texter: bedömarna efterlyser argumentation och disposition i dem. Relativt ofta fäster bedömarna sålunda sin uppmärksamhet på det lingvistiska oberoende av om texterna är skrivna på ett L1 eller L3. Kommentarerna täcker rent språkliga drag och förståelse av dem samt text-

lingvistiska drag som disposition och genre. Detta är intressant eftersom nivåskalan har en handlingsorienterad och kommunikativ syn på språket (Gemensam europeisk referensram 2007:1, 9).

Tabell 3. Rangordning av de mest använda kriterierna i bedömningen av L3- och L1-texter.

Kriterium	L3-kommentarer	Rangordning	L1-kommentarer	Rangordning
Argumentation	7 %		14 %	3.
Disposition	11 %		19 %	2.
Flyt	14 %	2.	14 %	3.
Förståelighet*	12 %	3.	-	
Innehåll/genre *	4 %		24 %	1.
Längd *	16 %	1.	5 %	
Språk*	12 %	3.	6 %	

Diskussion

Syftet för föreliggande studie var att få mera information om den sexgradiga CEFR-skalans lämplighet för bedömning av texter som är skrivna med svenska som L1 och som L3. För ändamålet analyserades kommentarer som skrevs i samband med bedömning av argumenterande texter skrivna av gymnasister med svenska som L1 eller som L3. Kommentarerna granskades i förhållande till skribenternas språkkunskap (L1 vs L3) och i relation till nivåskalan och dess kriterier.

Bedömarna gavs möjlighet att kommentera sin bedömning och texterna, vilket de utnyttjade i varierande utsträckning. Kommentarerna i vår undersökning har således inte samma ställning som exempelvis *think aloud protocols*. Alla sätt att komma åt bedömningsprocessen har dock sina begränsningar. Vi kan bara spekulera i varför bedömarna valt att kommentera en text eller varför vissa kriterier tas upp trots att de skulle kunna tänkas gälla även andra texter. Weigle (1994) anser att förekomsten av kommentarer på en specifik företeelse inte behöver vara tecken på dess betydelse i bedömningen. Bedömarna verkar också enligt tidigare forskning lägga märke till samma slags drag oberoende av vilken skala som används (Tarnanen 2002). De skriftliga bedömarkommentarerna uppfattas här som tecken på bedömarens användning och tolkning av kriterieskalan.

Enligt våra resultat kunde kommentarerna något oftare relateras till den använda CEFR-skalan vad gäller texter skrivna av infödda talare (L1) än vad som var fallet när texterna var producerade av L3-skribenter. Detta tyder på att skalan, speciellt de högre färdighetsnivåerna, möjligen kunde användas i bedömning av L1-texter. Kriterier som argumentation, disposition och flyt förekom även i L3-kommentarer men oftare framkom kriterier som förståelighet, språk och längd som inte får stöd i CEFR-skalan. Detta är naturligt eftersom en stor del av L3-skribenterna hade en låg

språkfärdighet (A1/A2) och producerade korta texter som kunde vara svårbegripliga och innehålla klumpiga uttryck. Textlängden är inkluderad implicit i skalan eftersom en text måste bestå av flera meningar för att t.ex. dess flyt och disposition ska kunna bedömas. Genreaspekten som hör till kriterier utanför skalan och som verkar vara relativt central i L1-kommentarer är inte heller av vikt om texten är kort och enkel.

Vidare bör det påpekas att den ifrågavarande uppgiftens kravnivå har fastställts till B2 vilket kan ha lett till att en stor del av L3-inlärarna, vars språkkunskaper ligger på nivåerna A1 och A2 hade svårigheter att genomföra uppgiften. På den lägsta CEFR-nivån, A1, förväntas inlärarna inte skriva någon enhetlig text och att skriva en argumenterande text är en alltför utmanande uppgift. Vad gäller L1-skribenterna kan uppgiften däremot tänkas ha varit på lämplig nivå. I fortsättningen vore det viktigt att närmare betrakta skrivuppgiftens betydelse och roll i bedömningen. Huruvida CEFR-skalan är användbar för bedömningen av L1-texter, speciellt med tanke på möjligheterna att med hjälp av den särskilja mindre goda från goda skribenter, förutsätter statistiska analyser av bedömningsresultat som stöd för dylik kvalitativ analys som genomförts i denna artikel.

Litteratur

Alanen, R., Huhta, A. & Tarnanen, M. 2010. Designing and assessing L2 writing tasks across CEFR proficiency levels. I: *EUROSLA MONOGRAPHS SERIES 1 Communicative proficiency and linguistic development.* S. 21–56.

Barkaoui, K. 2010. Explaining ESL essay holistic scores: A multilevel modeling approach. *Language Testing* 27(4). S. 515–535.

Barkaoui, K. 2011. Think-aloud protocols in research on essay rating: An empirical study of their veridicality and reactivity Explaining ESL essay holistic scores: A multilevel modeling approach. *Language Testing* 28(1). S. 51–75.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1987. *The psychology of written composition.* Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.

Gemensam europeisk referensram för lärande, undervisning och bedömning. 2007. Stockholm: Skolverket.

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004. 2004. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Hammarberg, B. 2007. Nyare utvecklingar inom forskningen om svenska som andraspråk. *Nordand.* 2007, 1(2). S. 43–61.

Hildén, R. & Takala, S. 2007. Relating descriptors of the Finnish school scale to the CEFR overall scales for communicative activities. I: A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen & V. Kohonen (eds.), *Foreign Languages and Multicultural Perspectives in the European Context.* Berlin: LIT Verlag. S. 291–300.

Huhta, A., Alanen, R., Tarnanen, M., Martin, M. & Hirvelä, T. (submitted). Same tasks, same scales, different languages – exploring the rating process in a SLA study. *Language Testing*.

Jeeheon, R. 2004. A cognitive model of knowledge transformation in authoring hypertext. http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-07092004-173539/ unrestricted/jeeheon_dissertation.pdf [Tillgänglig 3 december 2012.]

Jones, N. 2011. Linking assessments to international frameworks of language proficiency: the Common European Framework of Reference. I: *Research Matters: Special Issue 2: Comparability.* A Cambridge Assessment Publication. Cambridge: University of Cambridge. S. 42–47.
Lumley, T. 2002. Assessment criteria in a large-scale writing test: What do they really mean to the raters? *Language Testing*, 19(3). S. 246–276.
Lumley, T. 2005. *Assessing second language writing: The rater's perspective.* New York: Peter Lang.
Pintrich, P. R. 2002. The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory into practice*, 41(4). S. 219–225.
Takala, S. 2010. Putting the CEFR to Good Use: Activities and Outcomes in Finland. I: *IATEFL TEA SIG/EALTA Conference proceedings*, Barcelona 2010. S. 96–105.
Tarnanen, M. 2002. *Arvioija valokeilassa. Suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
Weigle, S. C. 1994. Effects of training on raters of ESL compositions. *Language Testing*, 11. S. 197–223.

Författarpresentation

Outi Toropainen är forskardoktor i projektet Inlärningsgångar i andraspråket (Topling) vid Jyväskylä universitet. I sin forskning intresserar hon sig för inlärningen av skriftliga färdigheter i finska och svenska som andraspråk.

Sinikka Lahtinen är t.f. professor i nordiska språk vid Åbo universitet och medverkar i projektet Topling. Hennes forskning fokuserar på svenska som andraspråk hos finskspråkiga inlärare.

Läroböcker i svenska?

Om förväntningar…

Katrin Lilja Waltå

Svenska är viktigt men traditionens makt är stark

”Ja, men då är ju du lektor”, konstaterar en ung man. Han vänder sig till sina klasskamrater, som går tredje året på gymnasiets energiprogram och utbrister glatt: ”Grabbar! Vi har fått en riktig svensklärare!” Elevens uttalande bemöts i positiva ordalag från de övriga i klassen. De ger uttryck för att ämnet svenska ses som viktigt.

Den unge mannens konstaterande hade föregåtts av många frågor om vad jag hade ägnat mig åt de senaste två åren. Jag hade försökt besvara hans frågor om min utbildning i så enkla ordaval som möjligt, att jag hade studerat svenska, att jag hade läst på universitetet, att jag hade gått en forskarutbildning. Det var när jag berättade att jag har skrivit en licentiatuppsats, som eleven drog slutsatsen att jag var lektor. Detta att en elev på energiprogrammet, eller på något annat gymnasieprogram, skulle ha kunskap om vad lektorsbehörighet är, var inte något jag hade räknat med.

I undervisningssammanhang spelar förväntningar på vad elever kan och vill åstadkomma en stor roll. Enligt min erfarenhet är det inte ovanligt att svensklärare har lägre förväntningar på elever som går på yrkesförberedande program. Att undervisningen skiljer sig mellan studie- och yrkesförberedande program är i och för sig ingenting nytt utan har rötter i olika skolformer och traditioner långt tillbaka i tiden (Thavenius 1999:11–20). Senare studier, som t.ex. Bergmans (2007), bekräftar också att det fortfarande finns en tydlig diskrepans mellan vilket svenskämne som erbjuds elever på olika gymnasieinriktningar. Bergman finner att elever som går på yrkesförberedande program får en enklare och mindre omfattande undervisning i ämnet svenska. Detta är anmärkningsvärt då alla elever, oavsett studieinriktning, förväntas följa samma kursplan i svenska, bedömas utifrån samma betygskriterier och göra samma nationella prov. Med införandet av den senaste läroplanen *Gy 2011* finns fortfarande en gemensam kurs i svenska, Svenska 1. Min studie*, Läroböcker i svenska? En studie av ett läromedel för yrkesförberedande gymnasieprogram och dess modelläsare* (Lilja Waltå 2011) pekar på att även läromedel som riktar sig till elever på yrkesförberedande program förmedlar låga förväntningar när det gäller ämnet svenska. I den undersöker jag vilka förutsättningar för meningsskapande, d.v.s. vilka möjligheter till att konstruera kunskap som ett läromedel i svenska erbjuder

sina läsare. Metoden är kvalitativ textanalys, vilket innebär att jag undersöker vilka kunskaps-, ämnes- och litteratursyner som läromedlet ger uttryck för.

I studien spelar också förväntningar en viktig roll i min teoretiska och metodiska utgångspunkt. Jag tar stöd av Ecos receptionsteori (1979, 1998), som bygger på antagandet att olika texter förutsätter olika slags läsare, d.v.s. att texter kan sägas ha olika förväntningar på sina läsare. Han menar att läsarens medverkan är en förutsättning för att texten ska kunna aktualiseras. Därför måste författaren, när han/hon planerar och utformar sin text, föreställa sig en tänkt läsare, en hypotetisk läsare och respons från denne. Genom att förutsätta en tänkt läsare, en idealläsare, skapar författaren en egen läsare, en *modelläsare*, som finns inskriven i texten och är avsedd att styra läsningen i olika riktningar. Modelläsaren antas ha vissa intressen, förkunskaper och kompetenser. Det betyder att olika texter, t.ex. en viss tågtidtabell, en viss skönlitterär text, en viss tidningstext eller en viss lärobok, inrymmer föreställningar om och förväntningar på sin läsare. Jag använder Ecos begrepp modelläsare för att kunna urskilja vilket slags idealläsare, och i förlängningen idealelev, som konstrueras i och av läromedlet.

Syftet med den här artikeln är att lyfta fram centrala resultat från min studie, som jag senare utvecklat, samt diskutera vilka konsekvenser läroböckernas upplägg kan få i en faktisk skolsituation.

När yrkesval dikterar

I det läromedel jag undersöker ingår två grundböcker, *Bra Svenska A* (2004) och *Bra Svenska B* (2005), samt lärarhandledningar till dessa. Grundböckerna, som riktar sig till alla yrkesförberedande program, avser att vara heltäckande för två svenskkurser. Till grundböckerna hör sex olika läroböcker, s.k. programanknytningsböcker, som riktar sig till sex olika yrkesförberedande program:

- *Blickpunkt barn och fritid* (2006)
- *Blickpunkt bygg* (2005)
- *Blickpunkt el* (2007)
- *Blickpunkt fordon* (2007)
- *Blickpunkt hotell och restaurang* (2007)
- *Blickpunkt omvårdnad* (2007)

Programanknytningsböckerna, som jag väljer att kalla *Blickpunktböckerna*, innehåller alla en textsamling, som består av mellan 18 och 26 olika texter. Till dessa finns ett uppgiftsmaterial. På så sätt liknar de traditionella litteraturantologier för skolbruk, men de skiljer sig också från dessa då de förutom skönlitteratur även innehåller sakprosa, d.v.s. icke-fiktiva texter som t.ex. vetenskapliga artiklar och recept.

Blickpunktböckerna, som enligt redaktören ”har sålt bra och över förväntan”, är tänkta att ersätta delar av grundböckerna, i första hand *Svenska A* (Arfwidsson 2009, 2011). I realiteten blir det möjligt att en *Blickpunktbok* kan ersätta ungefär hälften av en grundbok. Det är framförallt *Blickpunktböckerna* som står i centrum i min textanalytiska studie. Min tolkning är att det ställs låga förväntningar i ämnet svenska i alla sex, även om vissa skillnader går att utläsa.

Generellt sätter det framtida yrkesvalet sin prägel på både texter och uppgifter. Nedan ger jag några exempel som illustrerar hur läroböckerna är uppbyggda och vad de erbjuder sina läsare. *Blickpunkt hotell och restaurang* är indelad i sex kapitel:

– Introduktion (Mat är mer än mat)
– Matlagning
– I köket
– Servering
– Mat och kultur
– Hotell

Det är tydligt att valet av rubriker signalerar en koppling till programvalet. I boken har texter också fått nya titlar för att passa programinriktningen. Som exempel kan nämnas att ett utdrag ur en Strindbergsnovell, ”Måste”, självsvåldigt omdöpts till ”Kräftor”. Utdraget handlar om ett restaurangbesök, d.v.s. något som kan kopplas till en yrkesroll inom hotell- och restaurangbranschen. Texterna är valda utifrån ett slags igenkänningskriterium. De ska väcka associationer till den kommande yrkesrollen och inspirera till samtal, skrivande och tyckande om den egna verkligheten, d.v.s. det förmodade stora intresset för ett visst yrke eller bransch. Här framträder en modell-läsare, vars intressesfär är begränsad till att gälla sådant som har med ett framtida yrkesliv att göra.

Uppgifterna till texterna leder sällan tillbaka läsaren till det lästa, själva texten, och kan oftast lösas antingen genom att finna det rätta svaret i texten, att citera delar av den eller att inte använda den alls – som t.ex. en uppgift i *Blickpunkt fordon*, som finns till ett utdrag ur en essä, skriven av Peter Englund. Essän handlar om skruvmejselns historia och till den finns följande uppgift:

> DINA FUNDERINGAR:
>
> – Äger du en skruvmejsel? Vilka andra verktyg äger du? (*Blickpunkt fordon*:46)

Uppgiften är ett exempel på vad jag benämner *yrkesrelaterad uppgift*. I det här fallet är den dessutom möjlig att utföra utan att läsa texten alls. Snarare för frågorna till Englunds essä bort läsarens intresse från det lästa. Uppgiften har stora likheter med de som Ullström kategoriserar som *uppgifter som flykt från texten*, eftersom svaren sällan går att finna i texten utan snarare manar till funderingar kring något som inte går att finna i det lästa (Ullström 2009:126–136). I en faktisk undervisningssituation

finns en risk att frågor av detta slag leder till att läsning stannar vid att endast omfatta att textvärlden jämförs med det som läsaren känner igen från sin egen värld, det som Malmgren (1997:102, 116, 117, 225) karakteriserar som en pseudo-pragmatisk reception.

De frågor som ställs till Englunds essä i *Blickpunkt fordon* är ett bra exempel på hur texten helt saknar betydelse för uppgiftslösandet. Den modelläsare som postuleras antas inte återvända till texten för att göra egna reflektioner kring det lästa. Det ställs mycket låga förväntningar på modelläsaren i ämnet svenska.

Frågorna kan också ses som en illustration av hur de läroböcker jag undersöker, mycket tydligt förmedlar att det är yrkesvalet som styr vad och vilka texter som ska läsas, skrivas och talas om – man ska känna igen sig i valet av yrkesroll.

Syn på kunskap, litteratur och svenskämne

Blickpunktböckerna presenterar ett tydligt samtida och västerländskt texturval. Texterna är tillkomna under en period med start från år 1990 fram till år 2007. Mellan 80 % och 100 % av dem är svenska, d.v.s. ursprungligen skrivna på det svenska språket. Den utomeuropeiska representationen utgörs av en kort text, en dryg sida med nordamerikanskt ursprung, som finns i *Blickpunkt hotell och restaurang*. Världsdelarna Asien, Afrika och Sydamerika är inte representerade alls. Dessutom finns endast ett fåtal texter och uppgifter som berör mångkulturella aspekter. Dessa utgår från ett kulturkrocksperspektiv och ett tänkande som utgår från ett *vi och de andra*, där det svenska är normen, som t.ex. i texten ”En dag på badhuset”, som *Blickpunkt barn och fritid* presenterar. Den handlar om en flicka, Zlata, som ska bada i en simhall och inleds så här:

> ”NI SOM HAR GLÖMT baddräkt eller badbyxor får låna på simhallen. Nu går vi till bussen lugnt och sansat.” Gymnastikläraren tog täten men det dröjde inte länge förrän alla sprang i förväg till bussen. Zlata hade aldrig förstått det där. Alla fick plats men ändå så skulle man trängas för att komma först.
>
> ”Jag glömma baddräkt”, sa Zlata till Svea.
>
> ”Du får låna där, fast de är inte så snygga.” (*Blickpunkt barn och fritid*:90)

Redan i början antyds att Zlata är annorlunda. Namnet Zlata och den inledande dialogen indikerar detta. Texten utgörs huvudsakligen av ett samtal som förs mellan Zlata och en flicka med det påtagligt svenska namnet Svea. Svea talar om för Zlata, som inte har förstått, att tjejer måste noppa ögonbryn och raka sig på vissa ställen. En annan flicka, Jenny, blir ”äcklad” av att Zlata har hår [svart hår visar sig det senare] under armarna: ”Man var väl ingen apa heller. Fast Zlata var lite apa. Hon sminkade sig inte ens.” Därefter talar Svea om för Zlata att det ”är äckligt” om man inte rakar

sig under armarna och att det inte finns ”någon normal svensk tjej som inte rakar sig under armarna” och frågar: ”Du vill väl vara som vi andra eller hur?”, varpå Zlata svarar: ”Jo det är klart.” Den korta texten på två sidor inkluderar också ett färgfotografi, som upptar över hälften av den ena sidan, föreställande en mörk flicka som håller en rakhyvel under en renrakad armhåla. Med tanke på textens innehåll är det svårt att associera bilden till någon annan person än Zlata – som genom att göra som de andra (svenskarna) assimilerar sig till *det svenska*.

Texten kan sägas innehålla ett mångkulturellt perspektiv i och med att den handlar om en flicka från en annan kultur än den svenska. Det som blir problematiskt är att texten målar upp det svenska som norm och därmed förmedlar ett tänkande, som utgår från ett vi och de andra, där de andras önskan att bli svenskar framställs som en självklarhet. Dessutom presenteras inte de andra, i det här fallet Zlata, utifrån den egna samhälleliga eller sociala kontexten. Därmed berörs inte heller mångkulturella aspekter i någon egentlig mening och följaktligen förutsätts inte heller den modelläsare som postuleras här att läsa texter som erbjuder en internationell utblick. Detta går stick i stäv med det som Gustavsson talar om som en förutsättning i en globaliserad värld: ”öppenhet inför det som är oss själva olikt och främmande” (Gustavsson 2009:25). Ett internationellt perspektiv i undervisningen är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang, för att skapa internationell solidaritet och för att förbereda elever för ett samhälle med allt tätare kontakter över nations- och kulturgränser.

Texten om Zlata bekräftar också att det fortfarande, en bra bit in på 2000-talet, går att tala om att läroböcker förmedlar ett ensidigt etnocentriskt perspektiv. Tidigare läroboksstudier visar att skolböcker, under en lång tid, har bidragit till att förmedla en ensidig världsbild till samtliga elever. På sikt har det fått negativa konsekvenser för elevernas lärande och världsuppfattning (Lorentz & Bergstedt 2007:30).

Texturvalets tydliga svenska dominans, i både grund- och programanknytningsböcker, förmedlar ett svenskämne som inte betraktar litteraturen som en källa till att lära sig något om andra kulturer. I den faktiska undervisningssituationen blir således möjligheterna att, med hjälp av enbart läromedlet, få ta del av ett annat kulturarv än det svenska ytterst begränsade. Den modelläsare som konstrueras i läromedlet förväntas således inte reflektera över att det finns olika sätt att se på världen. Det begränsade geografiska urvalet kan sägas implicera en, vad jag kallar, *etnocentriskt orienterad kunskapssyn*, där en provinsiell inställning till omvärlden framskymtar och som snarare förstärker negativa fördomar än väcker intresse för det främmande.

Jag menar också att man kan tala om, vad jag benämner, en *passiv* eller *reproducerande kunskapssyn* eftersom läromedlet förutsätter att ett givet och fragmentariskt stoff ska läras in i stället för en strävan efter att egna slutsatser dras. Att grundböckerna är organiserade utifrån att olika språkliga moment som grammatik, stavning, ordkunskap ska läras in var för sig är också uttryck för denna syn på kunskap. Att många uppgifter i *Blickpunktböckerna* går ut på att finna det rätta svaret i texten

signalerar också att kunskap ses som något i förväg bestämt, som frågorna till texten (*Blickpunkt barn och fritid*, s. 92) ”En dag på badhuset”, som handlar om Zlata och Svea:

> – Vart är klassen på väg?
>
> – Vad har Zlata glömt?
>
> – Vad påpekar hennes klasskamrat när Zlata har fått på sig baddräkten?

Torvatn (2004), som undersöker hur läroböckers textstrukturer, bl.a. hur deras uppgiftsmaterial påverkar åttondeklasselevers läsning, finner att elever ofta börjar med att söka svar på frågorna innan de läser texten. Hon menar att eleverna använder sig av det hon kallar för en ”matcheteknikk”, ett sätt att lösa uppgifter på som innebär att inte hela textens sammanhang begrundas och som bara kan skapa fragmentariska och föga användbara kunskaper (Torvatn 2004:266). Lärobokens frågor till texten om Zlata och Svea belyser hur textens betydelse kan komma att förringas om elever i en faktisk situation använder sig av den matchningsteknik som Torvatn talar om.

I läromedlet framträder en litteratursyn som jag benämner *marginaliserande* eller *alienerande* eftersom själva texten, litteraturen, marginaliseras. Uppgiften ovan t.ex. handlar visserligen om texten – men bara på ytan – och kan besvaras genom att citera delar av texten. Ingen tolkning eller analys krävs. Därmed förmedlas en litteratursyn som bejakar en naiv och oreflekterad läsning. Frågeställningarna påminner ofta om de ”test-questions” som Nystrand talar om och som han menar har karaktären av ett förhör (Nystrand 1997:7). När dessa slags frågor får styra samtal om litteratur begränsas elevernas möjligheter att dra egna slutsatser. I stället för att samla sin uppmärksamhet på att dra egna slutsatser utifrån egna erfarenheter och lära sig något ägnar sig eleverna åt att försöka lista ut och redogöra för något som någon annan redan har tänkt ut.

Det finns med andra ord inga förväntningar på att litteratur ska tolkas och läsas kritiskt och utifrån olika synvinklar, t.ex. genom att text och författare sätts in i sitt sammanhang eller att språkliga och litterära aspekter lyfts fram. Det är detaljer – inte helheten som betonas. Generellt kan sägas att texterna legitimeras med att de kan ge läslust, bygga upp språkliga färdigheter, men främst med att väcka igenkänning. Stor vikt läggs således vid sådant som redan är bekant.

I mitt undersökta läromedel är det framförallt utbildning av den framtida yrkesmänniskan som står i blickpunkten. Det är påfallande tydligt hur texturval och uppgiftsmaterial är inriktat mot ett snävt nyttighetstänkande. För processer som leder till bildning, det personliga formandet av eleven som människa, lämnas ingen eller mycket liten plats. Därför blir det svårt att tala om något egentligt svenskämne i *Blickpunktböckerna*.

Ny läroplan

Hösten 2011 börjar en ny läroplan för gymnasiet att gälla, *Gy 2011*. En ny läroplan brukar innebära att nya läromedel produceras och att gamla revideras. De två grundböckerna *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B* i min undersökning, som sägs täcka två kurser i svenska på sammanlagt 200 poäng har blivit till en bok, *Bra Svenska 1* (2012). Detta kan förklaras med att de allra flesta yrkesförberedande programmen inte längre ger högskolebehörighet. Ämnet svenska har reducerats till hälften. Kvar finns en obligatorisk kurs på 100 poäng, Svenska 1. Enligt förlaget finns inga planer att revidera *Blickpunktböckerna*. När den nya läroplanen *Gy 2011* träder i kraft lanseras de fortfarande, med undantag av *Blickpunkt hotell och restaurang*, vilket kan förklaras med att programmet Hotell och restaurang inte längre finns.

En stor skillnad mot tidigare läroplan, *Lpf 94*, är alltså att yrkesförberedande program, i *Gy 2011* benämnda yrkesprogram, inte är utformade så att de ger högskolebehörighet. Enligt *Gy 2011* ges visserligen samma rättigheter till alla: ”Alla elever på yrkesprogram har möjlighet att skaffa sig grundläggande högskolebehörighet.” (Skolverket 2011-05-24). Förutsättningarna skiftar dock mellan olika program. På vissa är det t.ex. möjligt att välja kurser inom ramen för det individuella valet och inom andra krävs ett utökat program. Det senare innebär att eleven måste läsa fler än de 2500 poäng som krävs för att få gymnasieexamen. Här uppkommer frågan om inte elever på yrkesprogram ges sämre möjligheter att läsa in högskolebehörighet, som bl.a. kräver kursen Svenska 2. Enligt ämnesplanen bygger den på Svenska 1 (*Gy 2011*:161).

Mycket pekar på att det går att tala om olika svenskämnen på gymnasieskolans två olika studieinriktningar, ett högre mer omfattande på högskoleförberedande program och ett lägre, enklare på yrkesprogram. Om kursen Svenska 1 på yrkesprogram dessutom får styras utifrån principen att en framtida yrkesidentitet ska bestämma innehåll och upplägg finns det en risk att en bräcklig grund läggs för Svenska 2. Detta tyder på att det finns ett inbyggt problem i utbildningsväsendet, som jag menar är av demokratisk art. För var går gränsen för hur olika svenskundervisningens innehåll och organisation får vara och hur mycket ett ämne som svenska kan anpassas efter programval? Skolan är trots allt skyldig att ge en likvärdig utbildning (*Gy 2011*: 5–8). Det är en av skolans kanske viktigaste värdegrundsaspekter.

Varför läroböcker ska studeras

Mycket talar för att läroboken spelar en viktig roll. Det är många forskare överens om (Reichenberg 2000:10f, Selander 2003:186, Wikman 2004:90, Englund 2006:25, Ullström 2009:119, Ammert 2011:17–18). Ullström (2009) riktar uppmärksamheten på att det visserligen finns en benägenhet hos dagens lärare att vilja beskriva sin undervisning som läroboksfri – men att det i praktiken är få lärare som arbetar helt

utan läroböcker. Det vanligaste är kanske inte att en lärobok följs strikt, men den utnyttjas t.ex. som stöd i planering och delar av den används i undervisningen. Även om läroboken ”används som referens snarare än rättesnöre eller om läraren hämtar material ur olika typer av medier, står läroboken ändå centralt” (Ammert 2011:26).

Läroplan och kursplaner kan vara svåra att tolka. Läromedelsproducenter för ofta fram att läroboken är utarbetad utifrån en korrekt tolkning av läroplanen – något som kan tas som en garanti av en stressad lärarkår för att läroplanens mål blir uppfyllda. Det förlag som står bakom läroböckerna i min studie kom redan under våren 2011, d.v.s. innan *Gy 2011* börjat gälla, ut med en ny bok för yrkesprogram, *Insikter i svenska. Svenska 1*. Den första meningen på lärobokens baksida lyder: ”*Insikter i svenska* täcker hela den första kursen i svenskämnet för de yrkesförberedande programmen enligt ämnesplanen för *Gy 2011*. Det är en allt-i-ett-bok med både språk, litteratur och texter.”

Det finns en risk med att oreflekterat använda läroböcker. Deras innehåll och upplägg sänder signaler om vad som ska räknas som kunskap och hur kunskap ska inhämtas. Ett stort ansvar ligger på lärare när beslut ska tas om vilka läroböcker som på något sätt ska ingå i undervisningen. För läroböcker finns ingen kvalitetsgranskning efter det att Statens Institut för Läromedel (SIL) lades ner 1991 (Skolverket 2006:13). Utan statlig kontroll över läromedel har det öppnats upp för den fria kommersiella marknaden som nu kan ses som en aktör med stora möjligheter att påverka läromedelsproduktionen och i förlängningen även de kunskaper som skolan ska förmedla. Därför blir det viktigt att närma sig läroböcker och andra läromedel med en kritisk blick.

Min undersökning visar att läroböcker kan förmedla synsätt på kunskap och litteratur som finns under ytan. Böckerna i min studie utges för att vara läroböcker i svenska, avsedda att användas på gymnasiet. Jag har visat hur deras innehåll, deras texturval och uppgiftsmaterial, kretsar kring ett igenkänningsperspektiv och snarare konstruerar ett ämne som ligger nära de yrkesförberedande programens karkaraktärsämnen. Läroböckerna förutsätter en läsare som i första hand drivs av instrumentella motiv, där särskilt det kommande yrket antas diktera elevens intresse, eller snarare det bristande intresset för litteratur. För reflekterande läsning, skrivning, bildning och demokratifrågor lämnas mycket liten plats.

Tanken att utgå från något, för eleven, känt är god, men igenkänning måste vara något mer än att bara repetera något redan bekant. Som Felski formulerar det: “Recognition is not repetition; it denotes not just the previously known, but the becoming known.” (Felski 2008:25). Felski menar att igenkänning är något som bör utmana läsarens tankar och känslor och som uppmanar läsaren till självkritik genom att han eller hon börjar fundera över sig själv och också över andra. Igenkännandeprocesser hos läsaren är något som pekar framåt och som uppmanar läsaren till självkritik. Genom att börja undra över sig själv och sin egen uppfattning

om hur man är kan man också nå självutvidgning och därigenom bättre förstå det som är främmande eller ovant – med andra ord inte bara det *självcentrerade* utan även *vi och de andra* (Felski 2008:25ff.). Är det inte bl.a. det som svenskämnet bör handla om för alla elever?

Litteratur

Ammert, Niklas 2011. Inledning. I: Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur. S. 17–41.

Bergman, Lotta 2007. *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Lärarutbildningen.

Eco, Umberto 1979. Modelläsaren. I: Entzenberg, Claes & Hansson, Cecilia (red.) 2008. *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion Del 2*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur. S. 120–137.

Eco, Umberto 1998. *Six Walks in the Fictional Woods*, Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.

Englund, Boel 2006. *Vad har vi lärt oss om läromedel? En översikt över nyare forskning.* http://libris.kb.se/bib/10539342 [2009-09-18].

Felski, Rita 2008. *Uses of Literature*. Malden Massachusetts: Blackwell Publishing.

Gustavsson, Bernt 2009. *Utbildningens förändrade villkor. Nya perspektiv på kunskap*, *bildning och demokrati*. Stockholm: Liber.

Gy 2011. Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. Stockholm: Skolverket.

Lilja Waltå, Katrin 2011. *Läromedel i svenska? En studie av ett läromedel för yrkesförberedande program och dess modelläsare*. Malmö: Lärarutbildningen.

Lorentz, Hans & Bergstedt, Bosse 2007. Interkulturella perspektiv – från modern till postmodern pedagogik. I: Hans Lorentz & Bosse Bergstedt (red.), *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund, Studentlitteratur. S. 13–39.

Malmgren, Lars-Göran 1997. *Åtta läsare på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.

Nystrand, Martin 1997. *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.

Thavenius, Jan 1999. Traditioner och förändringar. I: Thavenius, Jan (red.), *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur. S. 11–20.

Reichenberg, Monica 2000. *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Selander, Staffan 2003. Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation. En översikt över läromedel – perspektiv och forskning. I: *SOU 2003:15 Läromedel–specifikt*. http://www.regeringen.se/content/1/c4/10/29/7af6dff7.pdf [2011-02-24].

Skolverket 2006. *Läromedlens roll i undervisningen. Grundskolelärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1640 [2010-11-17].

Skolverket 2011-05-24. Grundläggande högskolebehörighet på yrkesprogrammen. <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/om-gymnasieskolan/grundlaggande-hogskolebehorighet-pa-yrkesprogrammen-1.130238> [2012-11-22].
Torvatn, Anne Charlotte 2004. *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen. En studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
Ullström, Sten-Olof 2009. Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan. I: Kåreland, Lena (red.), *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.
Wikman, Tom 2004. *På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Läroböcker

Harstad, Fredrik & Tanggaard, Iben 2011. *Insikter i svenska. Svenska 1*. Malmö: Gleerups, 2011.
Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin 2004. *Bra Svenska A*. Malmö: Gleerups.
Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin 2005. *Bra Svenska B*. Malmö: Gleerups.
Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin 2006. *Blickpunkt barn och fritid – texter i svenska för barn- och fritidsprogrammet*. Malmö: Gleerups.
Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin 2007. *Blickpunkt fordon – texter i svenska för fordonsprogrammet*. Malmö: Gleerups.
Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin 2007. *Blickpunkt hotell och restaurang – texter i svenska för hotell- och restaurangprogrammet*. Malmö: Gleerups.
Hedencrona, Eva & Smed-Gerdin, Karin 2007. *Blickpunkt omvårdnad – texter i svenska för omvårdnadsprogrammet*. Malmö: Gleerups.
Meyer, Kerstin 2005. *Blickpunkt bygg – texter i svenska för byggprogrammet*. Malmö: Gleerups.
Ryrstedt, Cecilia 2007. *Blickpunkt el – texter i svenska för elprogrammet*. Malmö: Gleerups.

Övriga källor

Arfwidsson, Henric, redaktör på Gleerups förlag. Telefonintervju.
[2009-03-01 & 2011-06-01].

Författarpresentation

Katrin Lilja Waltå är doktorand i ämnet Humaniora med inriktning mot utbildningsvetenskap vid Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet. Hon har tidigare avlagt en licentiatexamen i Svenska med didaktisk inriktning, Malmö högskola/Lunds universitet. Hon undersöker läromedel särskilt läroböcker i svenska för yrkesförberedande gymnasieprogram. Hennes intresse rör perspektiv som handlar om förväntningar, kunskaps-, ämnes- och litteratursyner, samt utbildning och bildning.

Kunskapspaket eller kulturell omförhandling?

Den enskilda läspraktikens förhållande till genre

Christian Mehrstam

Inledning

Vissa begrepp har paketpotential, som *kompetens, literacy och färdighet*. De kan användas för att paketera deltagandet i historiskt, kulturellt och ideologiskt bestämda sammanhang, och få det att framstå som att det inte handlar så mycket om deltaganden eller sammanhang. I stället blir det en fråga om att som individ bära med sig och använda ett antal förmågor eller behändiga manicker. Genom att sätta olika generiska etiketter på paketen, som ”kritisk”, ”tolknings-” eller varför inte just ”generisk”, skapar man praktiktranscendenta begrepp, som inte har den sociokulturella artefaktens eller det medierande verktygets oupplösliga koppling till ett specifikt sammanhang (Wertsch 1998:24, Säljö 2000:81). Det är utan tvekan smidigt! Men om jag deltar i ett seminarium och diskuterar postmodern lyrik, är det då rimligt att beskriva det som att jag ur mitt personliga kunskapslager plockar fram mitt paket med litterär kompetens, mitt paket med seminarieliteracy samt min samling tolkningsstrategier, packar upp och sätter mig att montera ihop en läsning?

För svenska med didaktisk inriktning är det sociokulturella perspektivets betydelse obestridlig, och fältet har starka rötter i kampen mot skolans isolerade färdighetsträning under 70- och 80-talen. Men via paketbegreppen upprätthålls samtidigt ett äldre, individcentrerat och subjekt-objekt-orienterat paradigm, där bl.a. kompetens-, literacy- och färdighetsbegreppen har sina rötter. Kanske sker det även indirekt genom ”sociokulturaliserade” verktygs- eller förmågebegrepp, som Brian Streets ***new*** *literacy* eller ***social*** *literacies* (min bet.). Sådana begrepp bär med sig sin universella historia som en nödvändig fond, mot bakgrund av vilken det sociokulturella och begreppsligt nya träder fram (Street 1995:1 f.).

Det är nu tio år sedan SMDI startade som nätverk och två år sedan landet fick en ny skolreform. Trots vår forskning är det sociokulturella perspektivet mycket svagt i det nya svenskämnet, åtminstone när det gäller litteraturundervisningen. Har vi genom användningen av paketbegrepp bevarat en individcentrerad kunskapssyn, som under nya politiska förhållanden kommer tillbaka och neutraliserar deltagar-, makt- och identitetsperspektiven?

Jag vill belysa den här problematiken utifrån begreppet *genre*, som genom skolreformen 2011 fått förstärkt aktualitet. Jag kommer problematisera de nya styrdoku-

menten för grundskolans och gymnasiets svenskämnen med hjälp av genreteori som är aktuell inom litteraturvetenskap, för att sedan visa på svårigheterna med att tala om genre, mot bakgrund av det ovanstående och med utgångspunkt i mitt eget teoriprojekt *Autonomi och beroende*.

Perspektiv på styrdokumentens formuleringar

I grundskolans och gymnasieskolans nya svenskämnen är det meningen att eleverna ska lära sig identifiera och i viss utsträckning reproducera olika karaktäristika i diverse bruktextliga och litterära genrer, eller ”typer av text” som man använder synonymt. Som ordet ”typ” antyder, tänker man klassifikatoriskt och preskriptivt, men nog också instrumentellt och förenklat. De här områdena pekas t.ex. ut som ”Centralt innehåll” på de olika årskurserna i grundskolan:

> ”Strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag.” (Alla årskurser)
>
> ”Texter i form av rim, ramsor, sånger, bilderböcker, kapitelböcker, lyrik, dramatik, sagor och myter.” (Årskurs 1–3)
>
> ”Några skönlitterära genrer och hur de stilistiskt och innehållsligt skiljer sig ifrån varandra” (Årskurs 7–9)
>
> *Skolverket 2011a, s. 223, 226.*

Citaten och läroplanen indikerar en föreställning om språklig regelbundenhet i bokstavlig bemärkelse: Genrer presenteras som statiska texttyper som karaktäriseras av specifika formella drag som man kan lära sig känna igen och upprepa. Det finns i citaten ingenting som tyder på att man ser genrer som historiskt föränderliga eller kontextavhängiga. Det ges begränsat utrymme för genreöverskridande litterära verk, och det görs ingen ansats att förstå genrer utifrån ett deltagarperspektiv där sociala hierarkier också spelar in. Det handlar i grunden om just den sorts neutralitet som Brian Streets nya literacybegrepp var tänkt att avhjälpa. Gymnasieskolans läroplan förstärker detta intryck:

> ”Undervisningen i ämnet svenska ska ge eleverna möjlighet att utveckla följande. […] Kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier.” (Utvecklingspunkter)
>
> ”Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll: […] Uppbyggnad, språk och stil i olika typer av texter samt referat och kritisk granskning av texter. Skriftlig framställning av utredande och argumenterande texter. Normer och stildrag som hör till dessa texttyper.” (Centralt innehåll, Svenska 2)

> ”Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll: […] Skönlitterära texter, författade av såväl kvinnor som män, inom genrerna prosa, lyrik och dramatik.” (Centralt innehåll, Svenska 3)
>
> *Skolverket 2011b, s. 161, 169, 176.*

I citaten listas olika delar av svenskämnets innehåll som kontextoberoende, kognitiva verktyg. De enda genrerna som nämns explicit är ”prosa, lyrik och dramatik”, vilket är betecknande för läroplanens frikopplade perspektiv, då prosa inte är en skönlitterär genre, utan en framställningsform (alt. vardagsspråk i kontrast till det poetiska/skönlitterära språket för formalister som Roman Jakobson). Den egentliga aristoteliska trion är annars *epik*, lyrik och dramatik, men i modern tid kallas detta vanligen diktarter, som är överordnade begrepp som används klassifikatoriskt. Notervärt är också formuleringarna ”normer och stildrag som hör till dessa texttyper” och ”*inom* genrerna” (min kursiv) – d.v.s. genrer ses just som paket med specifika stildrag eller specifika texter.

I både grundskolans och gymnasiets läroplaner är de här citaten emellertid underordnade de inledande formuleringarna av svenskämnets syfte. Där hittar man bl.a. följande:

> ”I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden.” (Grundskolan)
>
> ”Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv.” (Gymnasiet)
>
> *Skolverket 2011a, s. 222; Skolverket 2011b, s. 160*

Formuleringarna om språk, självinsikt, identitetsutveckling och livsvillkor har funnits så länge i svenska läroplaner att de i det närmaste antagit formelkaraktär. (Mehrstam 2009a:92–100; jfr. även Martinssons 1989 och Perssons 2007 större undersökningar). I reformen 2011 är den stora frågan emellertid hur de går ihop med de instrumentella skrivningar om bl.a. genre. I Stefan Lundströms, Lena Manderstedts och Annbritt Palos artikel ”Den mätbara litteraturläsaren: En tendens i *Lgr11* och en konsekvens för svensklärarutbildningen” kritiseras grundskolans läroplan för att den lyfter fram formaspekter av litteraturen på bekostnad av bl.a. lärande ”genom litteratur” och analys som innebär ”kulturell omförhandling” (2011:14). Men det är kanske inte så mycket fråga om en total avsaknad av sådana perspektiv, utan snarare

om en spricka mellan syftena och resten av ämnesplanerna, uppkommen bl.a. genom ett genrebegrepp som måste betraktas som litteraturvetenskapligt daterat.

För inom litteraturvetenskapen betonar man teori där genrer ses som formaliserade handlingar (Miller 1984). Genrer uppkommer eftersom människor av kött och blod befinner sig i specifika historiska situationer med specifika sociala behov. Inom tillfällesdiktningen spelar det t.ex. roll om man skriver en dödsannons i en tidning i dag eller, likt Lucidor, begravningsdiktar på sent svenskt 1600-tal (Bawarshi 2000:356f; jfr. även Hansson 1975). Genrer är historiskt och kulturellt föränderliga, även om det går långsamt, och de involverar frågor om addressivitet, intentionalitet och läsarroller i olika funktionssammanhang (se t.ex. Beata Agrells diskussion av Karl Östmans ”Kapar-Karlsson”, 2009:57 ff.). De kan inte betraktas som eviga paket av vare sig litterära verk eller stildrag – i synnerhet inte om de ska behandlas i en undervisning som bl.a. syftar till självinsikt, identitetsutveckling och förståelse av andra människors livsvillkor. I 2000-talets genreteori, som borde få genomslag när man 2011 lyfter fram genrebegreppet i svenskämnet, betraktas genrer bl.a. som en form av ekosystem som läsaren ingår i, påverkas av och själv påverkar (Bawarshi 2001). Ett sådant perspektiv hade kanske kunnat främja just den kulturella omförhandling som efterlyses i kritiken av skolreformen?

Innan jag lämnar läroplansanalysen och går vidare med att utveckla ett sådant perspektiv, är det värt att dröja något vid frågan varför det ser ut som det gör i läroplanerna. Lundström, Manderstedt och Palo menar att det är en följd av de ökade kraven på enkel mätbarhet: Begrepp som uppfattas som handfasta och otvetydiga kommer då att premieras (2011). Men samtidigt finns det i kommentarmaterialet till grundskolans svenskämne en antydan om att saker och ting egentligen är mer komplicerade. ”Med uttrycket ’typer av texter’”, sägs det, ”vill kursplanen omfatta allt det som olika definitioner av begreppet genrer kan stå för.” (Skolverket 2011c:51.) Det är en omöjlig helgardering, givet att det finns motstridiga genrebegrepp, men det visar ändå på en intern spänning mellan det simplistiskt mätbara och mer nyanserade perspektiv. Och den här spänningen menar jag har en förklaring i att det ändå finns ett visst motstånd mot den trend som sveper över svenskt skolväsende.

I såväl internationell som svensk forskning har man sedan ett tiotal år tillbaka observerat en nyliberal trend i utbildningssammanhang (Sjöberg 2011, Liedman 2011, Mehrstam 2010, Saunders 2010, Biesta 2006, Ong 2006). Allt oftare talar man om skola och universitet i affärstermer: kunder, utbildningsmarknad, ledarskap, entreprenörskap, måluppfyllelse, validering, målsäkring, progression, anställningsbarhet, kvalitetssäkring och konkurrens. Med affärstermerna följer också en ökad fokus på juridik, genom att kontraktsliknande styrdokument, omfattande dokumentation och rättssäker examination sätts framför pedagogiska hänsyn i utbildningsverksamheten. I stället för att anpassa sin pedagogik till de elever eller studenter man har att göra med, uppmanas lärare använda sig av statistiskt effektiv, s.k. evidensbaserad undervisning, där den sociokulturella deltagarsidan av undervisningen

klippts bort och dess förhållnings- och tillvägagångssätt förvandlats till generiska verktyg och strategier. Man ska i undervisningen rikta sig till ett statistiskt normalfall, för vilket pedagogiken ”bevisats” fungera, men som är just statistiskt och inte överensstämmer med någon enda verklig grupp elever eller studenter. Det handlar om en ekonomisering och juridicering av utbildningsparadigmet, manifest i bl.a. OECD-ländernas utbildningsteoretiska ramverk, i Bolognaprocessen och i 2011 års skolreform (Bolognaprocessen 2010, OECD 2005). I grunden kan den här trendens ideal sammanfattas i en enkel bild som de ovanstående förändringarna är till för att möjliggöra: Man tänker sig eleven eller studenten som en autonom, rationell individ som kommer in i en utbildningsbutik. Där ska tydligt avgränsade, snyggt paketerade och moderiktigt etiketterade kunskaper (kompetenser, literacies, genrer, verktyg, strategier) ligga på hyllorna, så att det går snabbt och lätt att välja. Individen lägger bara sådant i kundvagnen som hon tror sig ha nytta av för att hävda sig i konkurrensen på en global arbetsmarknad. Paketen har ett pris i relation till storlek och vikt, och om individen har tillräckligt med studiemedel kan hon gå till kassan, få ett kvitto på sina kunskaper och sedan uppnå livslycka – i första hand genom ekonomisk framgång.

Genrebegreppet så som det är framskrivet i styrdokumenten fyller alltså inte bara kraven på mätbarhet. Det är gjort för att vara effektivt stapelbart på hyllorna i utbildningsbutiken.

Autonomi och beroende

Teoriprojektet *Autonomi och beroende: Autopoiesis i populärkultur för barn och ungdomar* är ett projekt om de begreppsliga förutsättningarna för att tala om ungas förhållande till populärkultur i lärkontexter. Jag genomför det inom ramen för den barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön (BUV) på Högskolan Väst. Projektet är knutet till undervisningen på svenskalärarutbildningen, och genre är ett av de begrepp jag arbetar med.

Ambitionen i projektet är att hitta begrepp som har låg paketpotential, som inte låter sig inordnas så lätt i den trend jag beskrivit ovan, och med vars hjälp det går att tackla teoretiska problem som bl.a. uppmärksammats inom populärkulturforskning, barn- och ungdomsvetenskap, ämnesdidaktik och den fria tidens lärande. Utgångspunkten i detta är det välkända avståndet mellan den kultur elever och studenter producerar, konsumerar eller kommer i kontakt med på fritiden, och den kultur som sanktioneras som lämplig, nyttig, god eller hög av vuxensamhället – i synnerhet av skolan men också i exempelvis familjen eller olika föreningssammanhang. Min projekttitel härrör från andra generationens cybernetik, där den så kallat *autopoietiska* (av grekiskans *auto* och *poiesis,* ung. ‘självskapande’) föreningen av operativ slutenhet och kognitiv öppenhet hos strukturellt kopplade system gör det möjligt att tala om autonomi och beroende på en och samma gång (Luhmann 1995, se vidare

i artikeln). Den dagsaktuella debatten om våld i spel skulle t.ex. kunna nyanseras genom att beskriva olika spelpraktikers operativa autonomier (d.v.s. hur barn och unga själva väljer vad som används, hur något används eller hur något modifieras i spelindustrins vuxenproducerade utbud av leksaker, spel, kläder etc.), samtidigt som man också beskriver spelpraktikernas kognitiva beroende av sin omgivning (d.v.s. hur deltagaridentiteter och arenor hela tiden måste koncipieras i förhållande till – och därmed indirekt påverkas av – den omgivande vuxenvärlden). (Se Mehrstam & Widhe 2013.) Genrebegreppet kommer i projektet in via frågan om genrers betydelse i ungas läsning av såväl populärlitteratur som konsekrerad vuxenlitteratur.

Eftersom det här är ett teoriprojekt är det empiriska materialet inte i första hand till för att sägas någonting om, utan för att pröva ett teoretiskt angreppssätt på. Det viktigaste är alltså vad analysen av empirin säger om teorin, även om detta förstås inbegriper vad som kan sägas om empirin. I det här fallet har en av mina klasser på svensklärarprogrammet låtit mig använda deras arbete med diktanalyser i responsgrupper på bloggar som material för min undersökning. Studenterna är arton till antalet, och kursen handlar om språkliga praktiker, digitala medier och språk- och litteraturdidaktik. På den här och tidigare kurser kommer studenterna också i kontakt med olika praktik- och genrebegrepp.

Studenterna är indelade i grupper om fyra till fem personer. Varje grupp har i uppgift att skapa en blogg, dit de bjuder in mig. På bloggen presenterar de sig som läsare för varandra och väljer sedan en av femton dikter från Pamela Jaskoviaks debutsamling *Svart tulpan (Polycolor)* (1995). I två utkast och en slutversion analyserar de dikten i ljuset av de övriga dikterna, men mellan utkasten tar de emot och ger respons till varandra. De avslutar med en tillbakablickande reflektion över arbetet på bloggen. Min roll i detta är tillbakadragen. Förutom en kort beskrivning av den struktur som presenteras genom uppdelningen av segment i Jaskoviaks debutsamling (som de inte har tillgång till då den numera är svår att få tag på), talar jag om hur de kan läsa gamla recensioner via databaser, och gör något kort inlägg för att visa hur det kan se ut när man ger respons. På kursens lektionstillfällen tar vi upp annan litteratur och teoretiska perspektiv som ibland går att använda i diktanalyserna, men det sker med hänvisning till innehållet i kursplanen, inte med hänvisning till Jaskoviaks lyrik. Tyngdpunkten i kurslitteraturen ligger på responsgruppsarbete. De skönlitterära inslagen består av några kortprosastycken skrivna efter 1945 samt några icke-typografiska fiktionstexter (film, bildkonst och spel).

Fokuserar man på genrefrågan verkar det initialt, och för att återknyta till inledningen, som om studenterna faktiskt bär eller inte bär med sig just genre*paket* vars innehåll går att använda när de börjar analysera dikterna – begreppets paket- eller verktygspotential är så stark. Så här ser det ut när en student som jag valt att kalla Karl presenterar sig för de övriga:

> Tidigare läste jag en hel del skönlitterära böcker av bland andra Jens Lapidus, Jonas Gardell, och även facklitterära i form av retorikböcker och liknande. När jag läser

> något som av någon anledning ska analyseras, gör jag det ofta med musikögon. Min vana från texter överlag är att jag ska sjunga dem i något sammanhang, därför måste jag förstå vad jag sjunger om fullt ut för att kunna förmedla känslan på ett rättvist sätt. Därför blir det lätt så att jag sätter mig in i texterna vissa gånger ur ett författarperspektiv och försöker förstå vad författaren menar och vilka underförstådda budskap som finns. Jag letar därför också ofta efter symboler och liknande.
>
> *Ur Karls presentation.*

Karl försöker i citatet ge en sammanfattande bild av sina tidigare läserfarenheter: Han nämner både skön- och facklitteratur och lyfter fram två favoritförfattare. Jens Lapidus förknippas mest med noir- och thrillergenrerna. Jonas Gardells produktion av romaner och dramer framstår som mer sammansatt i genrehänseende med inslag av bl.a. släktsaga, historisk roman, komedi och filosofisk betraktelse. Sedan väljer Karl mycket tydligt ut låttexter bland sina tidigare erfarenheter, eftersom det verkar vara det mest användbara i relation till vad Karl förväntar sig av mötet med Jaskoviaks lyrik: ”När jag läser något som av någon anledning ska analyseras”, säger han, och så följer en beskrivning av hur detta brukar gå till. Det är alltså fråga om en selektivitet som rimmar bra med pakettänkandet. Det är nästan som om Karl öppnar sin verktygslåda och plockar fram det mest användbara verktyget. Men det man måste fråga sig är om låttexternas betydelse för Karl görs rättvisa när de paketeras och betraktas som verktyg. Karl är ju artist. Han har en yrkesidentitet som framträder när han på bloggen ombeds presentera sig själv som läsare. Analysen av låttexter är inte något kontextoberoende neutralt, utan ingår i ett sammanhang där Karl inför en publik på ett ”rättvist sätt” ska ”förmedla känslan” i någon annans konstnärliga produktion. Analysen av låttexter är för Karl fråga om möten med andra läsare, om respekt och ansvar gentemot en författargestalt och om hans och andras känslor. Den tydliga selektiviteten är bedräglig, åtminstone så länge den ensam får beskriva förhållandet till genrer.

En annan student, som jag valt att kalla Gunilla, hanterar sina erfarenheter på ett sätt som skiljer sig från Karls. Så här skriver hon i sin presentation inför gruppen:

> Min läsbakgrund är egentligen ganska kort, jag har aldrig varit en bokmal trots livliga försök från min kära mor. När jag läser på fritiden blir det mest chick lit böcker och främst författaren Sophie Kinsella som fått mig på fall. Hennes fantastiskt roliga ”Mitt nya jag” får till och med mig att vilja läsa fler böcker. Även Sofi Fahrmans trilogi om Elsa har jag hunnit med på senare tid och den gillar jag också. Som ni märker är det här långt ifrån kurslitteraturen som vi läser på högskolan och kontrasten är perfekt. Efter en lång dag är det riktigt skönt att läsa något lättsamt och enkelt.
>
> *Ur Gunillas presentation.*

I presentationen lyfter hon fram genren chick lit, men det verkar inte vara ett val som hon tror ska hjälpa henne i analysen av Jaskoviaks lyrik. Snarare tyder citatet på en

sorts relativitet i kombination med selektiviteten. Det är tydligt hur Gunilla mejslar ut en läsaridentitet genom att säga att hon ”aldrig varit en bokmal” och att hennes favoritgenre är ”långt ifrån kurslitteraturen”. Via chick lit-genren distanserar hon sig från såväl högskolans krav som föräldrars ambitioner när det gäller hennes läsning. Chick lit marknadsförs ofta just med den lättsamma och enkla läsning som Gunilla skriver om, men det är samtidigt en genre som tematiserar unga kvinnors livsval och vardagsproblem. När Gunilla säger att Kinsellas böcker är fantastiskt roliga och har ”fått henne på fall”, ligger i detta sannolikt ett mått av igenkänning – av något eget eller av något som gäller andra. I ett receptionsperspektiv är denna läsning inte nödvändigtvis enkel, även om hon själv uppfattar det så.

Kombinationen av selektivitet och relativitet går igen i läsarpresentationerna i det empiriska materialet, och i en jämförelse kan man se vad som anas redan när man sätter Karl och Gunilla jämte varandra: Den gamla schismen mellan högt och lågt inom litteraturen (se Persson 2002:11–73, Öhman 2002:7–22) får genomslag i det att studenter vars litterära erfarenheter ligger mer åt det populära hållet i högre utsträckning uppvisar relativitet i sina presentationer. Det tydligaste exemplet på detta hittar man hos en student jag väljer att kalla Sara, som i en humoristisk överdrift skriver att det enda hon läst utöver kurslitteratur är *Se och hör* under sina tjugo år som frisör, men att hon i alla fall många gånger använt sig av ”Svart tulpan”, som är en hårfärg av märket Polycolor. Även om studenterna själva väljer vad de ska presentera och hur det ska presenteras – d.v.s. de har ett mått av autonomi när de i presentationerna skapar sig själva som läsare – är presentationerna och genomslaget från distinktionen högt/lågt också ett exempel på det kognitiva beroende som utgör den andra sidan av denna autopoiesis.

Att selektiviteten och relativiteten i studenternas förhållande till genre kan beskrivas som ett beroende syns också när Gunilla tacklar Jaskoviaks ”Där var en krater” (Jaskoviak 1995, s. 56) i sitt första utkast:

> Underkastelse, drömmar, uppoffringar och oändlig kärlek är några av orden som kommer till mig när jag läser Pamelas dikter. Det känns som att hon skriver till någon som inte finns, någon i hennes fantasi eller någon som hon förlorat en gång i tiden. I mina första anteckningar skrev jag olycklig kärlek men ju längre in i dikterna jag kom kändes det mer naturligt att skriva oändlig kärlek eftersom kärleken kändes äkta och besvarad, eller besvarad en gång i tiden. Den dikt som jag valt att analysera närmre var den som tilltalade mig mest.
>
> Där var en krater och allt blev astralt
> vi blev till brädden fyllda av stjärnor
> och ett skälvande blått sus ur munnen en och samma vidöppna
> och rymdhjältens läppar sökte sära i [sic] mig
> sa nåt om regnet men jag hade inte tid att lyssna
> sa nåt om hjärtats svart [sic] bläck men allt var blått just då
> och ingenting var särskilt noga
> utom Arizona.

> En genomgående känsla när jag läser Pamelas dikter är kärlek. Längtan efter att hålla någon nära och älska någon. Jag känner också någon form av frustration, att längtan blivit för stor eller att kärleken gått förlorad. På flera ställen hittar jag tendenser av hopplöshet och uppgivelse. ”Jag väntar som alltid på stjärnornas krig” och ”du är mitt enda hopp” [*citat från andra dikter i samlingen, Christians anmärkning*] tyder på att allt inte är som det ska. Att vänta på stjärnornas krig är en evighetssyssla och att erkänna att någon är mitt enda hopp är att ge sitt liv till någon annan.
>
> *Ur Gunillas första utkast.*

Citatet domineras av ordet ”kärlek”, som återkommer sex gånger uppbackat av bl.a. ”besvara”, ”längtan”, ”hålla någon” och ”älska”. Det handlar samtidigt inte bara om okomplicerad kärlek, utan även om svårigheter – Gunilla nämner också underkastelse, förlust, uppoffringar och frustration. Genremässigt finns i denna fokus på relationsproblematik mycket gemensamt med just den chick lit-genre som Gunilla inledningsvis lyfte fram för att distansera sin egen läsaridentitet från vad hon förväntade sig av högskolans lyrikläsning. Trots att Gunilla tydligt markerat chick lit som något *annat*, läser hon Jaskoviaks lyrik som om det vore chick lit. Det går därför att tala om ett genreberoende, även om man då måste påpeka att chick lit inte nödvändigtvis har det fokus på just kärlek som citatet uppvisar. Citatets sista mening om erkännandet påminner också mer om den klassiska kärleksromanens klimax, där mannen erkänner sitt behov av kvinnan (Öhman 2002:58). I förhållande till det empiriska materialet som helhet förefaller det rimligast att tala om en sammansatthet i studenternas genreberoenden, även om just Gunilla inte nämner kärleksromaner i sin presentation.

Karls första utkast, som också handlar om ”Där var en krater”, följer i stort samma princip som Gunillas. Hans genreberoende visar sig när han letar efter en författarmening med symbolerna och använder sig av troper från bluesmusiken, i enlighet med presentationen av sig själv som läsare. Men när det så småningom blir dags för det andra utkastet har det skett en radikal förändring i Karls sätt att se på dikten:

> Pamela Jaskoviaks dikter kan kategoriseras under det postmoderna. Hon använder sig av en symbolik som härstammar därifrån och vad jag har förstått är denna symbolik hämtad och inspirerad av Jean Baudrillard. Det kan ses som en kritik mot det moderna samhället och som det uttrycks att vi har tappat kontakten med verkligheten, och symbolerna vilka uppfattas obegripliga är det just för att dagens samhälle är obegripligt i viss mening. Min förståelse för detta är att Jaskoviak har blivit starkt inspirerad av Baudrillard och på ett sätt tolkar hans filosofi i denna diktsamling. Jag är just nu på jakt efter hans bok america, vilken innehåller texten, ice cold alcohol in the desert, vilket finns i Jaskoviaks dikt, iskall alkohol i öknen.
>
> *Ur Karls andra utkast.*

Karl läser i sitt andra utkast inte längre dikten som en sorts musiktext. Det finns inte nödvändigtvis en mening att leta rätt på, och symboler kan faktiskt vara helt obe-

gripliga. Det som hänt här är att en annan student, i en annan grupp i klassen, på ren ingivelse tyckt att en av Jaskoviaks rader låter som en översättning. Studenten har då prövat att översätta ”iskall alkohol i öknen” till engelska, och göra en sökning på frasen på internet. Överst på sökmotorns träfflista hamnar den postmoderne filosofen Jean Baudrillards *America* (1988), som på så vis blivit aktuell i den studentens grupp. Detta sprider sig snabbt till resten av klassen, men studenterna reagerar olika på fyndet. En del, som Karl, anammar det nya spåret och släpper sina tidigare genreidéer för att i stället läsa dikterna som en form av postmodern konversationslyrik. Andra studenter är mer försiktiga och fogar i stället in något av det postmoderna i vad de redan skrivit. Åter andra reagerar genom att ta avstånd. De tänker att detta är någon annans idé och vill inte ”fuska”. I stället driver de sina tidigare linjer hårdare och renodlar dem.

Karls andra utkast är ett exempel på hur det gradvis kommer att avlagras grupp- och klassinterna mikrogenrer som de enskilda studenterna börjar förhålla sig till. Systemteoretiskt kan man säga att de enskilda praktiker som bloggarna utgör, *kondenserar* genrer, samtidigt som de observerar andra språkliga praktiker som kondenserar delvis andra genrer (för kondensationsbegreppet, se Luhmann 2000:156, 196; Mehrstam 2009b:511). Genom responsgivandet på varje blogg uppstår också olika deltagar-/läsaridentiteter som studenterna förhåller sig till på olika sätt. Man kan t.ex. tala om auktoritetsroller och lärjungeroller för att beskriva makt- och beroendeförhållanden i och mellan grupperna. Studenten som snubblar över Baudrillard får t.ex. en auktoritetsroll, liksom de studenter som har större läsvana. Karls presentation av sig själv skriver in honom i en auktoritetsroll, men som synes inordnar han sig senare under vad som först är någon annans läsning. Över tid evoluerar de språkliga praktikerna på detta visa genom förändrade roller och gruppinterna uppfattningar av Jaskoviaks lyrik.

Gunillas grupp hör till dem där man tar avstånd från Baudrillard-spåret och i stället utvecklar idéerna från sina tidigare utkast till någonting gruppinternt eget. Framför allt tar man fasta på urvalet av Jaskoviaks dikter som någon form av reseberättelse. Detta lämnar tydliga avtryck i Gunillas andra utkast:

> En av lyrikens undergenrer är Fri vers. En Fri vers saknar helt eller delvis meter och rim vilket jag tycker stämmer bra in på Jaskoviaks dikter. Ingen är den andre lik eller följer någon speciell ram. Begreppet centrallyrik syftar till författarens allra innersta tankar (Svenska akademiens ordlista). Även det tycker jag stämmer bra in på Jaskoviaks dikter då de är väldigt personliga. Jag finner det svårt att sätta en specifik genre för min dikt och vill därför hävda att hela diktsamlingen bör ses som en och samma. I det här fallet vill jag bestämt påstå att under lyriken och den Fri vers jag redan beskrivit gömmer det sig en reseskildring.
>
> En reseskildring är en beskrivning av en resa. En resa kan göras både fysiskt och mentalt. Jag vill påstå att den resa som Jaskoviaks gjort är mestadels mental. Diktsamlingen är en resa från början till slut. Resan tar oss med på vilda äventyr och djupa tankar. En skildring kan också beskrivas som en berättelse, en framställning eller en

bild. Just det har vi fått ta del av. Sann eller påhittad, hemsk eller lycklig. Vi har färdats från sommarstugan till vinterlandskapet. Från lycka till sorg. Från havet till rymden. Från öknen till dalen och från skogen till klippan. Rent känslomässigt har vi färdats från lyckan till sorgen. Från hopplösheten till hopp. Från suddiga minnen till klara handlingar. Och till slut från sorgen tillbaks till lyckan.

Ur Gunillas andra utkast.

I citatet kan man se hur Gunilla fått en ny systematik i sitt sätt att tala om genrer. Hon har gjort efterforskningar och lärt sig något lite om fri vers och centrallyrik, men detta har samtidigt inte lämnat några starkare avtryck i hennes läsning. Det har däremot reseberättelsen gjort, som figurerar i gruppens diskussioner och i de andra gruppmedlemmarnas utkast. Gunilla *inordnar* sin tidigare chick lit-läsning i reseberättelsen, så att de känsloaspekter av dikterna hon tidigare betonade nu får karaktären av en inre resa. Citatet är ett bra exempel på vad som i systemteori kallas det *operativt slutna systemets kognitiva öppenhet*. I korthet betyder detta att gruppmedlem, grupp och högskoleklass utgör hierarkiserade lässystem, som vart och ett är operativt autonoma men kognitivt beroende (se Mehrstam 2009a:185–248). Gunilla bestämmer själv vad av omgivningen som ska spela roll för hennes läsning, och hur det spelar roll. Men hon måste samtidigt företa sin läsning någonstans, i relation till något, och därmed är hon kognitivt beroende av omgivningen. Detsamma gäller förstås gruppen och klassen, och i detta ligger också en förklaring till hur de stora, etablerade genrerna – reseberättelsen, centrallyriken, konversationslyriken etc. – avlagras och långsamt förändras genom det som försiggår i en mängd lässystem. Genrer präglas av tröghet och en sorts praktiktranscendens, *samtidigt* som de är bestämda och föränderliga i relation till historia, kultur och ideologi.

Kulturell omförhandling

Karls och Gunillas utkast är *enskilda exempel* vars värde ligger i att de visar på ett teoretiskt *möjligt* sätt att tala om genre, samtidigt som de avvisar teoretiskt alltför begränsade sätt. De här studenternas förhållande till genre under det att de arbetar med lyrikläsning låter sig inte fångas i ett klassifikatoriskt genrebegrepp. Likaså hade allt lärutrymme förstörts om jag som lärare delat ut färdiga mallar på hur analyserna skulle sett ut, eller från början listat och beskrivit de genrer som kunde komma i fråga. Med den mätbarhet som Lundström, Manderstedt och Palo pekar ut följer i skoldebatten ofta krav på ”ökad tydlighet”, med argumentet att alternativet skulle vara någon sorts fri laissez faire-undervisning. Detta är ett fult retoriskt grepp. Om den ökade tydligheten efterfrågas är det för att alternativet är mer komplext och teoretiskt utmanande. Viss trygghetssträvan är fullt förståelig, men för forskningen och för skolsystemet är den i längden förödande: Verkligt lärande är ofta svårt och ibland

obehagligt, eftersom det inbegriper förändringar av både identitets- och omvärldsuppfattningar. Dessa förändringar medför av nödvändighet perioder av osäkerhet (jfr Biesta 2006:33 ff.). Så här beskriver Karl sin egen utveckling, när han blickar tillbaka på den:

> När vi började läsa [kursens namn] hade jag inte det intresset eller den förståelse jag har idag för poesi eller litteratur i stort. Att få läsa Jaskoviaks dikter första gången kändes något flummigt, och att förstå syftet eller meningen var svårt. Under resans gång har det dock blivit mer och mer intressant och ju mer förståelse som klarnade desto mer hunger fick jag efter ytterligare förståelse. Nästan passionerat utförde jag industrispionage och läste recensioner och sökte information om Jaskoviak och helt plötsligt öppnades fler dörrar än jag tidigare vågat drömma om. Det blev en upplevelse av sällan skådat slag vilket också ledde till att jag ville följa upp tidigare intressen och läsa på om författare jag läst böcker av innan för att skapa mer förståelse för varför det ser ut som det gör.
>
> *Ur Karls tillbakablick.*

Karls egen karaktäristik ligger långt ifrån paket- och verktygsmetaforer. Han markerar i sin kommentar den osäkerhet han känt både vad gäller själva uppgiften och dess mening. Men samtidigt har arbetet med dikterna betytt något för honom bortom det instrumentella. Han talar om hunger, passion och öppnade dörrar, och han nämner också hur han förhållit sig till den andra studentens Baudrillard-fynd (”industrispionage”). Det kanske viktigaste och intressantaste i citatet är att Karls förändring är rekursiv. Karl säger att han börjat gå tillbaka till tidigare läsupplevelser för att få ut mer av dem. Hans egen upplevelse har därmed mycket mer gemensamt med den kulturella omförhandling som Lundström, Manderstedt och Palo saknar i *Lgr11*, än med den (läroplansvariant av) formalism de vänder sig mot – trots att Karls lärande är centrerat kring genrefrågan i min ovanstående analys. Om Karl såg sig som en artist i sin inledande presentation i gruppen, ser han sig i tillbakablicken som en lyrikläsare i vardande. Det är en identitetsförändring som också är ouppl̈osligt förbunden både med lässystemets evolution och en förändring av omvärlden, genom att Jaskoviaks lyrik för Karl ändrat karaktär.

När Wertsch i *Mind as Action* diskuterar begreppet *cultural tool*, tar han upp Kenneth Burke och dennes ”termskärmar” (”terministic screens”). I korthet går Burkes resonemang ut på att varje begrepp visar på en del av verkligheten genom att *inte* visa på en annan del (Burke 1966:45; Wertsch 1998:15ff). Det är denna funktion som paketbegrepp lätt får i en sociokulturell kontext: Olika förmåge-, färdighets- och kompetensbegrepp är så inarbetade i språket att man per automatik kommer att tala om individer som *har* dessa kunskapspaket med sig. Karls och Gunillas lärande blir då inte längre en fråga om deras olika socialisationsförhållanden till sammanhangets deltagaridentiteter och maktstrukturer, utan en fråga om att så effektivt som

möjligt förvärva olika sorters befintliga literacies, kompetenser och strategier. Lena Sjöberg visar hur sociokulturella teorier koloniseras i sin artikel ”Vygotskij goes neoliberal: Den ideala eleven och läraren i lärarutbildningens examinationspraktik” (2011, s. 65 f.). Men paketbegreppen kan kanske ses som kolonisations*historiska* fenomen: Äldre, individcentrerade och subjekt–objekt-orienterade perspektiv som t.ex. kognitivismen, kan återerövra begrepp som i utbildningssammanhang fick sina betydelser problematiserade i samband med det internationella genombrottet för Vygotskijs teorier under åttiotalet.

Vill jag då argumentera för någon form av självcensur på fältet? Menar jag att vi helt bör sluta använda kompetens, literacy, genre och andra begrepp med paketpotential? Nej, det menar jag inte. Men man är samtidigt ingen frihetshjälte för att man sätter etikett på ännu ett kompetens-, verktygs- eller för den delen genrepaket. Jag menar att skolreformen 2011 och Bolognaprocessen visar att det behövs teori med starkare motståndskraft än formeln [förmåga + något sociokulturellt], om inte nya idéer ska ätas upp av sina historiska skuggor. Jag menar också att de ideologiska implikationerna av den enskildes begreppsanvändning är allas angelägenhet och borde diskuteras mer. Det är inte att stänga sig för någons perspektiv, utan att försöka ta det på allvar.

Litteratur

Agrell, Beata 2009. ”Mellan raderna: Till frågan om textens appellstruktur.” I Staffan Thorson & Christer Ekholm (red.) *Främlingskap och främmandegöring: Förhållningssätt till litteratur i universitetsundervisningen.* Göteborg: Symposion. S. 19–148.

Baudrillard, Jean 1988. *America.* London: Verso.

Bawarshi, Anis 2001. ”The Ecology of Genre”. I C. R. Weissner & S. Dobrin (red.). *Eco-composition: Theoretical and Pedagogical Approaches.* New York: State University of New York Press. S. 69–80.

Bawarshi, Anis 2000. ”The Genre Function”. *College English.* 62:3. S. 335–360.

Biesta, Gert 2006. *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid.* Lund: Studentlitteratur.

Burke, Kenneth 1966. *Language as Symbolic Action: Essays on Life, Literature, and Method.* Berkeley: University of California Press.

Hansson, Stina 1975. *”Bröllopslägrets skald och bårens”: En studie i Lucidors tillfällesdiktning.* Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Jaskoviak, Pamela 1995. *Svart tulpan: (Polycolor): Dikter.* Stockholm: Bonnier Alba.

Liedman, Sven-Eric 2011. *Hets! En bok om skolan.* Stockholm: Bonnier.

Luhmann, Niklas 1995. *Social Systems.* Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Luhmann, Niklas 2000. *Art as a Social System.* Stanford, California: Stanford University Press.

Lundström, Stefan, Manderstedt, Lena & Palo, Annbritt 2011. ”Den mätbara litteraturläsaren: En tendens i *Lgr11* och en konsekvens för svensklärarutbildningen. *Utbildning och demokrati.* 20(2). S. 7–26.

Martinsson, Bengt-Göran 1989. *Tradition och betydelse: om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968.* Diss. Linköping: Linköpings universitet.

Mehrstam, Christian 2009a. ”3xBaudelaire: Främlingar, kadaver och korrespondenser i forskning och läroböcker för gymnasium och universitet”. I Staffan Thorson & Christer Ekholm (red.) *Främlingskap och främmandegöring: Förhållningssätt till litteratur i universitetsundervisningen.* Göteborg: Symposion. S. 505–538.

Mehrstam, Christian 2009b. *Textteori för läsforskare.* Göteborg: Göteborgs universitet.

Mehrstam, Christian 2010. ”Världen slutar med dig: Om betydelsen av deltagarperspektiv på läsning”. *Tidskrift för litteraturvetenskap.* 3–4. S. 47–58.

Mehrstam, Christian & Widhe, Olle 2013. ”Att tämja monstret: Litteraturanalys i multimediamiljöer”. I Soly Erlandsson & Lena Sjöberg (red.) *Barn- och ungdomsforskning: Metoder och arbetssätt.* Lund: Studentlitteratur. S. 99–116.

Miller, Carolyn R. 1984. ”Genre as Social Action”. *Quarterly Journal of Speech.* 70:2. 151–167.

OECD 2005. *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary.* http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf. [Tillgänglig 2012-05-31.]

Ong, Aihwa. 2006. *Neoliberalism as Exception: Mutations in Citizenship and Sovereignty*. Durham: Duke University Press.

Persson, Magnus 2002. *Kampen om högt och lågt: Studier i den sena nittonhundratalsromanens förhållande till masskulturen och moderniteten.* Diss. Göteborg: Symposion.

Persson, Magnus 2007. *Varför läsa litteratur?: om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.

Saunders, Daniel B. 2010. ”Neoliberal Ideology and Public Higher Education in the United States. *Journal for Critical Education Policy Studies*. 2010:1. S. 41–77.

Sjöberg, Lena 2011. ”Vygotskij goes neoliberal: Den ideala eleven och läraren i lärarutbildningens examinationspraktik”. *Utbildning och Demokrati.* 20:2. S. 49-72.

Skolverket 2011a. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.* http://www.skolverket.se [Tillgänglig 2012-05-10.]

Skolverket 2011b. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011.* http://www.skolverket.se [Tillgänglig 2012-05-10.]

Skolverket 2011c. *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska.* http://www.skolverket.se [Tillgänglig 2012-05-10.]

Street, Brian V. 1995. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography, and Education*. London: Longman.

Säljö, Roger 2000. *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.

The Bologna Process 2009. *The European Higher Education Area.* http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Bologna_leaflet_web.pdf. [Tillgänglig 2012-05-13.]

Wertsch, James V. 1998. *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.

Öhman, Anders 2002. *Populärlitteratur: De populära genrernas estetik och historia.* Lund: Studentlitteratur.

Otryckt material

18 västsvenska lärarstudenters inlägg på fyra bloggar, insamlade 2012.

Författarpresentation

Christian Mehrstam är lektor i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning på Högskolan Väst. Han disputerade på avhandlingen Textteori för läsforskare (2009), som handlar om den teoretiska och filosofiska underbyggnaden för hur text förbereder läsupplevelser. Sedan avhandlingen har han arbetat med frågor om populärkultur och litteraritet i lärandekontexter. Han ingår i den barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön på Högskolan Väst.

Multimodalitet, medier och metoder

Utmaningar och möjligheter för SMDI som forskningsfält

Christina Olin-Scheller

SMDI fyller 10 år. Under dessa år har fältet framgångsrikt positionerat sig inom ett område som många gör anspråk på att beforska. Hur kan man då tänka om framtiden? Vilka utmaningar och möjligheter går att skönja? Ambitionen med denna artikel är att göra en utblick som innefattar aspekter som multimodalitet, medier och metoder.[1] Den något krångliga förkortningen SMDI betyder som många vet svenska med didaktisk inriktning. När området skapades var grundtanken, menar Tor Hultman, en av dem som startade SMDI, att fältet skulle vara tvärvetenskapligt eller flervetenskapligt och humanistiskt och att olika forskningstraditioner skulle mötas och befrukta varandra.[2] En annan tanke var, fortsätter Hultman, att fältet inte skulle ”begränsas till skolämnet svenska utan omfatta villkoren för språkutveckling i ett vidare perspektiv” (Einarsson 2005:10). Det handlade alltså om en utvidgning av det didaktikbegrepp som inramas av de så kallade didaktiska frågorna. Den ursprungliga tanken att se svenska med didaktisk inriktning som ett vidare begrepp som i sig innesluter svenskdidaktik och svenskämnets didaktik är fortfarande, menar jag, en viktig distinktion. Jan Einarsson, en annan nestor inom SMDI, menar att forskningen inom detta fält kan rymma ”allt från renodlad språkinriktad forskning till studier av skönlitteraturen och andra kommunikationsformers relation till undervisning på alla nivåer och i alla ämnen” (ibid:11). Med detta som utgångspunkt är det tydligt att fältet – i stället för att gränsa av och snäva in – öppnas mot ett vidare perspektiv på språk och litteratur.

Multimodalitet och medier

Detta vidare perspektiv innefattar inte minst den värld som vi lever i och som präglas av stora och snabba samhällsförändringar. Medielandskapet har antagit nya former och digitaliseringen har ökat tillgången till och användningen av multimodala texter, alltså texter som kommunicerar via mer än en kanal (t.ex. ord, bilder, ljudeffekter,

1. Delar av denna artikel är tidigare publicerad i artikeln ”Vis via webben?” (Olin-Scheller 2011a).
2. Texten finns publicerad på SMDI:s hemsida (http://forskning.edu.uu.se/smdi/historik.lasso?-session =ACCESS:C10B962602c951C420sxFFB4EA82).

film etc.). För forskningen inom SMDI-fältet är denna utveckling central eftersom vi här studerar språk och texter i ett vidgat perspektiv. En av många angelägna frågor är att öka kunskapen om vad det innebär att vara läskunnig eller besitta literacy när det handlar om multimodala texter. Här vet vi än så länge alldeles för lite.

Vi vet dock att många unga idag agerar som prosumenter, det vill säga både producenter och konsumenter av kulturella produkter där berättande ingår (Jenkins 1992, Tapscott 1996, Herman et al. 2006). Att enskilda individer återbrukar kultur är förvisso inget nytt fenomen och enligt Henry Jenkins drivs detta kretslopp av att "consumption naturally sparks production, reading generates writing, until the terms seem logically inseparable" (Jenkins 2004:41). Det återbruk vi ser idag är dock mycket omfattande och alla ingående aktörer måste förhålla sig till det faktum att kulturell produktion till stor del är såväl användarbaserad som baserad på redan publicerat material.

De kulturella aktiviteterna inom detta kretslopp är en del av det som allt oftare benämns konvergenskultur. Förutom den kulturella konvergensen, där den traditionella rollfördelningen mellan konsument och producent alltså utmanas, talar Jenkins (2006a) om en mediekonvergens, där distributionen och formaten av en ursprunglig berättelse går samman med varandra och skapar omfattande multimodala textuniversum (se bland annat Olin-Scheller 2011). De senaste åren har berättelserna Twilight och Hungerspelen blivit föremål för omfattande mediekonvergens och källtexterna bildar underlag för fortsatt berättande och nya uttrycksformer. Ytterligare ett bra exempel på mediekonvergens är berättelsen om Harry Potter (se figur).

Illustration: Thomas Molén

Förutom Rowlings sju böcker om Harry Potter, som också blivit filmatiserade, finns en mängd olika datorspel och merchandiseprodukter. I Orlando finns dessutom som en del av filmbolagets Universals temapark Island of Adventure, "The Wizarding World of Harry Potter", där attraktionerna är kopplade till Harry Potters textuniversum. Till detta kan läggas det gigantiska material som fansen skapar genom att

anta roller som *både* konsumenter och producenter av multimodala texter. Genom att sprida, tagga, berätta vidare, göra omtolkningar, vidareutveckla berättelsen och sedan publicera och distribuera detta material på olika fansajter medverkar fansen dessutom till en kulturell konvergens.

Att berättande går över mediegränser och att berättelser förekommer i olika medier är självklart inget nytt fenomen. Webb 2.0 har dock förändrat villkoren för människors deltagande i kulturella aktiviteter och medskapande av kulturella produkter. Ett flertal forskare menar också att denna utveckling förändrat villkoren för lärande (ex. Gee 2004, Buckingham 2005; Jenkins 2006b; Buckingham 2008, Olin-Scheller & Wikström 2010a; Olin-Scheller & Wikström 2010b). Olika nätgemenskaper, inte minst de som är organiserade kring fankulturer, erbjuder lärande- och identitetsskapande genom att deltagarna är del av så kallad ”remix culture” (Lessig 2008) eller “participatory culture” (Jenkins 2006). I en medskapande/deltagande kultur deltar människor på olika sätt beroende på intresse och förmåga och där man relativt enkelt kan pröva alternativa identiteter. Här byggs upp ett informellt lärlingskap där den som är mer erfaren hjälper dem med mindre erfarenhet och här återfinns ett starkt stöd för att skapa och dela produkter med andra vilket skapar en stark känsla av samhörighet – eller så kallade praxisgemenskaper – bland deltagarna (Wenger 2006:1).

Ett sätt att förstå det stora engagemang som barn och ungdomar har kring nätkulturernas berättande, är den skillnad som finns mellan den unga ”messengergenerationen” och den inte fullt så digitaliserade ”mejlgenerationen” (Selg & Findahl 2008).[3] Messengergenerationen beskrivs ibland som bestående av ”digitalt infödda” (digital natives, Prensky 2001), och har datorns och internets digitala språk som modersmål. Denna generation har under lustfyllda former utvecklat ett internetbaserat användarmönster utan omväg över tidigare tekniker. Messengergenerationens relation till och kompetenser på området skiljer sig från gruppen ”digitala invandrare” (digital immigrants) som inte föddes in i den digitala världen utan har tillägnat sig teknologin senare i livet. En stor skillnad är också att messengergenerationen ständigt är uppkopplade och huvudsakligen kommunicerar online.

Bland unga utgör dessutom de smarta telefonerna en allt viktigare del i det mediala flödet. Ett exempel på detta är Clara, 9 år, som i ett brev till sin pappa argumenterar för att just hon MÅSTE ha en smart telefon. ”Alla har en”, skriver hon och beskriver tydligt vad hon vill ha telefonen till. Att ringa är inte viktigt alls. I stället vill hon vara uppkopplad mot internet och kunna kommunicera och interagera med sin omgivning online oberoende av plats. Om Claras pappa är i samma digitala utvecklingsfas som sin dotter är det sannolikt att han köper dessa argument. Om inte är det lite mer tveksamt. För beroende av hur digitalt tillvanda vi är ser vi på användningen av en (smart) telefon på helt olika sätt. För Clara och hennes kamrater är telefonen huvudsakligen ett redskap för att umgås och att ständigt kunna ha tillgång till sajter och sociala medier. I denna form av kommunikation har det traditionella ringandet

3. Se också Olin-Scheller & Wikström 2010b.

en underordnad betydelse. Pratandet via telefon har ersatts av läsande och skrivande via digital teknik där telefonen är ett av flera verktyg.

För många börjar socialiseringen till att använda olika medier och tekniker i tidig ålder. På YouTube finns otaliga filmklipp av ”Toddlers play with iPad”. I klippet ”A Magazine is an iPad that doesn’t work” får vi under några minuter följa hur en pappa filmar sin ettåriga dotters utforskande av olika medieformat (se http://mashable.com/2011/10/13/baby-magazine-ipad/). Klippet avslutas med orden:

> For my 1-year-old daughter a magazine is an iPad that doesn’t work.
>
> It will remain so for her whole life.
>
> Steve Jobs has coded a part of her OS.

Ettåringen i detta klipp är ytterligare ett exempel på hur digitala infödingar föds. För henne är iPaden det format hon känner igen sig i och de avslutande orden – att Applegrundaren Steve Jobs har kodat en del av hennes ”OS” (operativsystem) − är på många sätt relevant. För fältet SMDI är inte bara medielandskapets förändrade villkor en stor utmaning − också forskning om läs- och skrivutveckling för de allra yngsta lyser i stort sett med sin frånvaro. För SMDI:s vidkommande finns det stora möjligheter att utveckla forskning som belyser de yngre barnen. Här skulle vi också kunna möta och lära oss mycket av den redan utbredda och väletablerade forskningstraditionen om barn och barndom.

Informella och formella lärandemiljöer

Nätsajter där man kan sprida och ta del av berättande fungerar alltså för en stor grupp unga människor som informella lärmiljöer. Till skillnad från många formella lärmiljöer i skolan är det meningsskapande och det lärande som sker inom de informella lärmiljöerna präglat av kollektiva, dynamiska processer där flera människor är inblandade. Trots att skolan och utbildningsväsendet ansträngt sig för att vara en del av den utveckling som skett i vår syn på kunskap, är det utanför skolans väggar de största landvinningarna har gjorts. ”I skolan”, skriver Elza Dunkels (2011), ”odlar man fortfarande myten att det är möjligt att välja ut kunskap som är sann, paketera den i åldersrelevanta doser och sedan organisera tester för att se hur mycket av den kunskapen som fastnat i eleven.” I stället, menar hon, är det internet som gjort oss än mer medvetna om att betrakta kunskap som något föränderligt och flerdimensionellt samt att information behöver granskas kritiskt.

Även om man bara delvis delar Dunkels åsikter går det att konstatera att unga människor idag interagerar och använder språket på helt andra sätt än tidigare. Unga har också erfarenheter och uppfattningar om världen baserade på och förmedlade via olika former av digital medieteknologi. Inte minst visar studier att dagens unga

generellt sett skriver betydligt mer än tidigare generationer (Elmfeldt & Erixon 2008). De blandar talspråk och chatspråk och skapar skriftliga hybrider som inte enkelt passar in i skolans och svenskämnets normer och värderingar kring språk (Elmfeldt & Erixon 2008, Olin-Scheller & Wikström 2010b). Skolan präglas sannolikt fortfarande av en traditionell uppfattning om text och läsning där det skrivna ordet och den tryckta boken dominerar stort. Även om Skolinspektionens rapport om läsundervisningen (Skolinspektionen 2012) visar att digitala medier i klassrummet är sällsynta, vet vi egentligen inte så mycket om hur det ser ut i skolan eftersom andelen studier av detta är få. Det vidgade textbegreppet verkar dock ha haft svårt att implementeras i svenskundervisningen (Olin-Scheller 2006, Bergman 2007, Fast 2007). I de nya kursplanerna för såväl grundskolan som gymnasiet, Lgr11 och Lgy11, finns begreppet inte längre explicit med, även om andra texter, som exempelvis film och teater, fortfarande nämns jämsides med litteratur (Skolverket 2011). Detta betyder dock inte att digitala och multimodala medier är borttagna från styrdokumenten. Tvärtom. Om man gör en sökning på ord som informationsteknologi, dator, digital, Internet, medier, webb etcetera i de nya kursplanerna för grundskolan, är det tydligt att dessa ord genomsyrar dokumenten.[4] Vikten av att skolan arbetar källkritiskt lyfts fram med formuleringar som att undervisningen ska bidra till att ”eleverna utvecklar ett kritiskt tänkande kring sina egna resultat, andras argument och olika informationskällor” (Skolverket 2011:41) och ge elever redskap för ”hur man sovrar i en stor informationsmängd och prövar källors tillförlitlighet med ett källkritiskt förhållningssätt” (Skolverket 2011:85).

En konsekvens av att lyfta in omvärlden på det vis som läroplanen föreskriver är att väggarna till klassrummet på ett sätt försvinner. Det innehåll som tidigare stannande i sammanhang där läraren många gånger var den enda mottagaren av det som eleverna producerade, kan idag publiceras för en mycket större publik. Ett exempel är klippet ”Late to school” som en grupp pojkar gjorde inom ramen för svenskämnet på en gymnasieskola och la ut på YouTube.[5] I klippet iscensätter och berättar fyra pojkar, med hjälp av parkour, en cirka 5 minuter lång historia.[6] Klippet har laddats ner över 3,4 miljoner gånger och flera efterföljande klipp har gjorts av andra personer. Möjligheten att nå en stor publik utanför skolan får sannolikt konsekvenser såväl för det som produceras som för det lärande som erbjuds. Frågor som vad dessa pojkar lär sig om läsande/skrivande/kommunicerande och hur relationen mellan dessa eventuella kunskaper och en traditionell syn på läs- och skriftspråklighet ser ut är angelägna och viktiga frågor att ta sig an för forskningen inom SMDI.

---

4. Detta åskådliggörs tydligt i ett klipp på YouTube tillgängligt på http://www.youtube.com/watch?v=UmO6fty3SL8.

5. Klippet är tillgängligt på http://www.youtube.com/watch?v=Qqtp8tqt-Ik.

6. *Parkour* är en aktivitet som går ut på att röra sig på ett smidigt, kontrollerat och snabbt sätt över hinder och genom alla sorters miljöer. Hinder kan vara allt från hustak, stolpar, bänkar och trottoarkanter till träd, stenar, staket och murar.

Att vara ”bortkopplad”

För många unga handlar det alltså inte längre bara om att uttrycka sin identitet via olika mediala uttrycksformer, utan också om att skapa och utveckla den med hjälp av exempelvis sociala medier, bloggar, poddcast, fansajter och YouTube. Till skillnad från vuxna uppvisar unga också en bättre utvecklad selektiv förmåga och de kan hålla igång olika mediekanaler samtidigt. Buckingham (2008) menar att denna utveckling kräver en ökad medvetenhet dels om skillnaden mellan information och kunskap, dels om det vi traditionellt kallar källkritik. Man bör dock komma ihåg att delaktigheten i det digitala medielandskapet är en generell trend och att det lätt uppstår myter kring barns och ungas nätanvändande. Medierådets senaste kartläggning av unga och internet (Medierådet 2012) visar visserligen att över 90 % använder internet varje dag och att bruket av sociala medier, datorspel och bloggar ökar, inte minst bland de allra yngsta. Enligt Medierådet är varannan treåring regelbundet på Internet. Samtidigt visar studier att 8–9 % i gruppen 12–30 år sällan eller aldrig använder datorn och internet (Zimic 2010:34).

Det går alltså inte att betrakta gruppen unga som en enhetlig massa. En del unga är mer aktiva skapare än andra, som kanske nöjer sig med att titta och följa olika inlägg och flöden. En del ser ingen mening alls i att vara uppkopplade. Att urskilja skillnader i medieanvändning bara utifrån ålder är därför omöjligt. I stället föreslår forskare att användarna, oberoende av ålder, betraktas utifrån digitala användarmönster och aktiviteter (Helsper & Eynon 2010). Horrigan (2007, 2009) urskiljer 10 olika grupper av användare kategoriserade utifrån vilken tillgänglighet de har till teknologin, hur man använder olika medietyper samt användarnas uppfattningar om hur media påverkar deras liv. Horrigan fann att bara två av dessa grupper var engagerade i aktivt skapande.

Sättet att agera och hantera teknologin varierar mellan olika individer och socioekonomiska grupper, liksom mellan olika geografiska platser. Mycket av det vi vet om relationen barn, literacy och medier utgår dessutom från ett storstadsperspektiv. Förutom att forskning om digitala kommunikationsformers relation till undervisning utifrån det nya medielandskapet är dåligt representerade inom SMDI, saknas också studier gjorda i glesbygden. Om Jan Einarssons ord ovan, om att forskningen bör innefatta studier av ”hur språkutveckling, skönlitteratur och andra kommunikationsformer kommer in i undervisning på alla nivåer” är utvecklingen av olika digitala användningsmönster en stor utmaning för fältet svenska med didaktisk inriktning. För att kunna fånga detta komplexa sammanhang krävs det samarbete över vetenskapliga ämnesgränser och konstruktiva möten mellan olika traditioner. Vi behöver öppna och vidga oss mot omvärlden, inte avskärma och exkludera.

Metoder

Hur kan då forskare och lärare inom fältet svenska med didaktisk inriktning möta alla dessa utmaningar? Sannolikt krävs det nytänkande, inte minst när det gäller metoder. Också här gäller det att öppna och hämta inspiration och impulser från andra fält. Forskningen inom SMDI har dominerats av ett sociokulturellt perspektiv och kvalitativa, etnografiskt inspirerade metoder. Detta har varit ett framgångsrikt koncept och har skapat enighet och en betydande gemensam förståelse. Det har också varit och är fortfarande nödvändiga perspektiv för att kunna undersöka många av de frågor som ställs inom forskningsfältet. Exempelvis producerar svenska med didaktisk inriktning många utförliga beskrivningar av läsundervisningens problem och möjligheter.[7] Den didaktiska forskningen beskriver ett önskescenario innehållande en undervisning med fokus på lässtrategier, kollektiva arbetsformer och dialogisk undervisning samt utökade skrivuppgifter. Inga studier är dock gjorda på vilka effekter denna undervisning har.

De senaste åren har antalet tester och jämförelser mellan länder i färdigheter som rör SMDI:s forskningsfält ökat både i omfattning och betydelse för politiska beslut etc. Ett flertal rapporter har de senaste åren visat att svenska elevers läsförmåga sjunker såväl i internationell jämförelse (Skolverket 2007, Skolverket 2010) som i jämförelse med resultat från tidigare nationella undersökningar (Gustafsson & Rosén 2005). I det senare fallet är det resultaten för uppgifter kopplade till läsning av skönlitteratur och sakprosa som försämrats. I PISA 2009 (Skolverket 2010a) framhålls att det är förmågan att läsa långa texter som har försämrats liksom förmågan att läsa texter inom olika genrer. Sammantaget bedöms andelen duktiga läsare ha minskat medan de svaga läsarna har blivit fler. Särskilt påtaglig är den här trenden bland pojkar.

Tester av det slag som PISA och PIRLS representerar bygger på flervalsfrågor och på generalisering av läsupplevelsen. Därför berättar dessa tester sällan hela sanningen om läsningens komplexitet. Andra rapporter menar dock att skolan inte i tillräcklig utsträckning stödjer elevers utveckling av mer avancerade läsförmågor (Skolverket 2010b:8). Skolverket framhåller dessutom att det saknas forskning "som relaterar undervisning om läsande och skrivande till vilka effekter den ger" (Skolverket 2007:16). I den ämnesdidaktiska forskningen om svenskämnet i allmänhet och om läsundervisningen i synnerhet förs visserligen en diskussion om metoder och om elevers lärande. Men den huvudsakliga inriktningen har snarare utgjorts av etnografiska klassrumsstudier och kursplaneanalyser än av aktionsforskning och systematiska uppföljningar av undervisningens resultat (se t.ex. Arfwedson 2006). Fördjupade analyser av skolkulturer och kritiska genomlysningar av kursplanerna fyller givetvis en viktig funktion i ämnesdidaktisk forskning, men de ger sällan något konkret stöd till lärarna för att utveckla undervisningen i ämnet. Det finns därför ett

7. Se exempelvis Bergöö 2005, Tinglev 2005, Hultin 2006, Elmfeldt & Erixon 2007, Ewald 2007, Molloy 2007, Liberg et al 2010, Tengberg 2011.

stort behov av praxisnära studier med direkt koppling till lärarnas planering, genomförande och till deras utvärdering av den egna verksamheten. För att kunna gå vidare och utvecklas behöver vi också öppna för andra teoretiska plattformar och metodiska angreppssätt. Det handlar alltså inte om antingen eller. Men om vi breddar oss teoretiskt och metodiskt kan vi sannolikt både ställa andra frågor och få syn på andra saker än de vi redan har svar på.

Slutligen

Denna artikel skissar några utmaningar och områden för fältet SMDI. Den årliga konferensen som ligger till grund för denna skrift är ett tillfälle att träffas, utbyta erfarenheter och få nya idéer. Konferensen är också ett viktigt forum för möten mellan seniora forskare, doktorander, licentiander och verksamma lärare. Genom att ta vara på olika inriktningar och stötta varandra i våra olika professionella utvecklingsprocesser kan vi fortsätta att växa oss starka.

Hur framtiden för SMDI ser ut är naturligtvis svårt att sia om. Sannolikt är det dock lite bredare, spretigare och aningen svårare att överblicka än idag. I denna artikel har jag exempelvis bara ytligt berört vad relationen mellan skriftspråket och globaliseringen gör med ämnesdidaktiken. Och jag har till exempel inte alls berört vårt lands etniska heterogenitet och kopplingen till svenskämnet/modersmålsämnet. Skolämnesstrukturen utmanas av medialiseringen och man kan också ställa sig frågan om skolämnet svenska behöver omdefinieras. Kanske finns det inte ens kvar i framtiden? Men om Jan Einarssons och Tor Hultmans idé om att fältet fortsätter att vara riktmärket för SMDI, är skolämnesindelningen av mindre betydelse. Frågorna om ”hur språkutveckling, skönlitteratur och andra kommunikationsformer kommer in i undervisning på alla nivåer” är eviga. Och ständigt växande. Så för att fortsätta vara en viktig del av kunskapsutvecklingen krävs det samarbete över vetenskapliga ämnesgränser och konstruktiva möten mellan olika traditioner. Låt oss alltså öppna och vidga oss mot omvärlden och bli fler!

Litteratur

Arfwedson, G.B. 2006. *Litteraturdidaktik från gymnasium till förskola.* Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 11:2006.

Bergöö, K. 2005. *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Lund: Lunds universitet.

Buckingham, D. 2005. The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Literature. In: Centre for the Study of Children Youth and Media Institute of Education. London: University of London. Tillgänglig på: http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_children.pdf.

Buckingham, D. (red.) 2008. *Youth, Identity, and Digital Media*. Cambridge, Mass.: MIT Press. Tillgänglig på: http://www.mitpressjournals.org/toc/dmal/-/6.

Dunkels, E. 2011. Källa på det, någon?. I: *Computer Sweden* 2011-01-11. Tillgänglig på: http://www.computersveden.idg.se/2.2683/1.362636/kalla-pa-det-nagon.
Einarsson, J. 2005. Svenskämnet och didaktiken. I S. Ask (red.). *Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus. Svenskläraförening*ens *årsskrift 2005*. Växjö: Växjö universitet.
Elmfeldt J. & Erixon, P-O 2007. *Skrift i rörelse. Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*, Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
Ewald, A. 2007. *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Lund: Lunds universitet.
Gee, J.P. 2004. *Situated Language and Learning: a Critique of Traditional Schooling.* New York: Routledge.
Helsper, E. J. & Eynon, R. 2010. "Digital natives: Where is the evidence?" *British Educational Research Journal*, 36(3). S 503–520.
Horrigan, J. 2007. *A Typology of Information and Communication Technology Users*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project. Tillgänglig på: http://www.pewinternet.org/Reports/2007/A-Typology-of-Information-and-Communication-Technology-Users.aspx
Horrigan, J. 2009. *The Mobile Difference*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project. Tillgänglig på: http://www.pewinternet.org/Reports/2009/5- The-Mobile-Difference--Typology.aspx.
Herman, A., Coombe, R.J. & Kaye, L. March/May 2006. YOUR SECOND LIFE? Goodwill and the performativity of intellectual property in online digital gaming. *Cultural Studies,* 20 (2-3). S. 184–210.
Hultin, E. 2006. *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie* . Diss. Örebro: Örebro universitet.
Jenkins, H. 1992. *Textual Poachers: Television Fans & Participatory Culture*. New York: Routledge.
Jenkins H. 2006. *Fans, Bloggers and Gamers: Exploring Participatory Culture.* New York: New York University Press.
Jenkins, H. 2008. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. ([New ed.]). New York: New York University Press.
Lessig, L. 2008. *Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. New York: Penguin Press.
Liberg, C., Geijerstam, Å. af & Folkeryd, J. Wiksten 2010. *Utmana, utforska, utveckla!: om läs- och skrivprocessen i skolan*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
Medierådet 2010. *Ungar & Medier 2010. Fakta om barns och ungas användning och upplevelser av medier*. Tillgänglig på: http://www.medieradet.se.
Molloy, G. 2007. *Skolämnet svenska: en kritisk ämnesdidaktik*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
Olin-Scheller, C. 2006. *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar.* Karlstad: Karlstad University Studies 2006:67.
Olin-Scheller, C. 2011a. Vis via webben?. I: Dahlin & Prieto (red.), *KAPET, Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, årgång 7, nr 1. S. 7-19.
Olin-Scheller, C. 2011b. 'I want Twilight information to grow in my head'. A fan perspective on convergence culture. I: M. Larsson & A. Steiner, (red.), *Interdisciplinary Approaches to Twilight. Studies in Fiction, Media, and a Contemporary Cultural Experience*. Lund: Nordic Academic Press. S. 159–174.

Olin-Scheller, C. & Wikström, P. 2010a. Literary Prosumers: Young people's reading and writing in a new media landscape. *Education Inquiry* vol. 1 (1), March 2010. Tillgänglig på: http://www.use.umu.se/digitalAssets/40/40554_inquiry_olin.pdf. S. 41–53.

Olin-Scheller, C & Wikström, P 2010b. *Författande fans*. Lund: Studentlitteratur.

Prensky, M. 2001. Digital Natives Digital Immigrants. *On the Horizzon* 9(5), NBC University Press 200010402. Tillgänglig på: http://www.marcprensky.com/.

Prensky, M. 2009. H. Sapiens Digital. From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate* 5(3). Tillgänglig på: http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=705.

Rosén, M., Myrberg, E. & Gustafsson, J-E. 2005. *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg Studies in Educational Sciences 236.

Selg, H. & Findahl, O. 2008. *InternetExplorers – Delrapport 6, Nya användarmönster. Jämförande analys av två användarstudier*. Uppsala: Uppsala universitet. Tillgänglig på: http://www.foruminternet.se/downloads/20081105-Forum-Internet-InternetExplorers-Delrapport-6-Nya-anvandarmonster.pdf.

Skolinspektionen 2010. *Läsprocessen i svenska och naturorienterande ämnen, årskurs 4–6.* Kvalitetsgranskning. Rapport 2010:5.

Skolinspektionen 2012. *Läsundervisningen inom ämnet svenska för årskurs 7–9*. Kvalitetsgranskningsrapport 2012-10-29.

Skolverket 2004. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport svenska/svenska som andraspråk, engelska, matematik och undersökningen i årskurs 5.* Rapport 251. Stockholm: Fritzes.

Skolverket 2007. *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007*. Rapport 304. Stockholm: Fritzes.

Skolverket 2010a. *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Rapport 352. Stockholm: Fritzes.

Skolverket 2010b. *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS 2006*, Stockholm: Fritzes.

Svanell, A. 2010. Berättelsen finns överallt. I: *Svenska Dagbladet* 2010-12-12.

Tapscott, D. 1996. *The Digital Economy: Promise and Peril in the Age of Networked Intelligence*. London: McGraw-Hill.

Tengberg, M. 2011. *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion AB.

Tinglev, I. 2005. *Inkludering i svårigheter: Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning*. Umeå: Umeå universitet.

Wenger, E. 2006. *Communities of Practice – A Brief Introduction*. Tillgänglig på: http://www.ewenger.com/theory/communities_of_practice_intro.htm.

Zimic, S. 2010. *Opening the Box. Exploring the Presumptions about the "Net Generation"*. Sundsvall: Mittuniversitetet.

Författarpresentation

Christina Olin-Scheller är fil dr i litteraturvetenskap och docent i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Hennes forskningsintressen är barns och ungas läsande, skrivande och identitetsskapande i det nya medielandskapet och hon studerar bland annat hur barn och unga i glesbygd använder medier för lärande och utveckling. I en pågående interventionsstudie arbetar hon också med frågor om hur svenskundervisningen kan utveckla elevers avancerade läs- och tolkningsförmåga.

Skrivdidaktiska diskurser bakom gymnasieskolans nationella prov

Anne Palmér

Det är inte mer än 16 år sedan nationella prov i svenska för första gången gavs i gymnasieskolan. Då var läroplanen Lpf 94 ny, och i den kurs- och målstyrda skolan skulle proven utgöra stöd för lärarnas betygssättning och en garanti för likvärdighet i bedömningen ”oavsett konkret ämnesinnehåll eller skolans profilering” (Garme & Palmér 1996:2). Det nationella provet i svenska gavs i kursen Svenska B, som ledde till högskolebehörighet. År 2012 genomgår proven en förändring i samband med reformen Gymnasieskola 2011. Elever på yrkesprogram kan nu avsluta sina svenskstudier efter 100 poäng, efter kurs 1. För högskolebehörighet krävs svenskstudier upp till och med kurs 3. Att pröva elevers förmåga till skriftlig framställning är fortfarande centralt i svenskproven, och prov i skriftlig framställning – hädanefter skrivprov – ges i både kurs 1 och kurs 3.

Både de gamla och de nya provens utformning är närmast en följd av aktuella styrinstrument – ämnesplaner, betygssystem och föreskrifter för proven. Styrinstrumentens påverkan diskuteras av utrymmesskäl inte här. Men såväl styrinstrument som nationella prov skapas också i ett sammanhang där skrivdidaktiska forskningsresultat och teorier möter praktiska lärarerfarenheter. För att förstå de nationella proven ur ett svenskdidaktiskt perspektiv behövs därför en analys av de skrivdidaktiska diskurser som proven ingår i. Vilka föreställningar om skrivande och skrivdidaktik finns inbäddade i de gamla och nya nationella skrivproven för gymnasieskolan? En fråga nära relaterad till skrivdidaktisk diskurs i samband med skrivprov är användningen av begreppet genre. Hur förhåller sig gamla och nya skrivprov till detta begrepp?

Syftet med artikeln är att föra in gamla och nya skrivprov i ett teoretiskt, skrivdidaktiskt perspektiv och att diskutera användningen av begreppet genre i skrivproven. En utförligare version av studien, bland annat med kursplaneanalys, kommer att publiceras under 2013 i serien *Svenska i utveckling*.

Diskurser och genrer

Undersökningen utgår från Roz Ivanič (2004) ramverk för analys av skrivdidaktiska diskurser i Discourses of Writing and Learning to Write. På s. 220 definierar hon begreppet skrivdidaktisk diskurs enligt följande:

> (---) recognisable associations among values, beliefs and practices which lead to particular forms of situated action, to particular decisions, choices and omissions, as well as particular wordings.

En skrivdidaktisk diskurs omfattar alltså värderingar, uppfattningar och praktiker som leder till ett visst agerande, vissa beslut, val och bortval liksom till användning av särskilda språkliga uttryck och begrepp. Ivanič beskriver sex olika skrivdidaktiska diskurser, som alla har speciella kännetecken vad gäller språksyn och uppfattningar om skrivande, skrivinlärning, skrivundervisning samt bedömning av texter. Syftet är, enligt Ivanič (2004:220), att möjliggöra för forskare att identifiera diskurser i t.ex. skrivundervisning, läroböcker och läroplaner.

De sex diskurserna motsvarar olika uppfattningar om språk och text: en färdighetsdiskurs, en kreativitetsdiskurs, en processdiskurs, en genrediskurs, en diskurs om sociala praktiker och en sociopolitisk diskurs. Här beskrivs de tre diskurser som är mest relevanta för kommande analys.

Ivanič (2004:231ff.) skriver att *processdiskursen* växte fram via kognitivt inriktad skrivforskning under 1970-talet, som visade bl.a. hur skrivande består av planering, formulering och bearbetning. Den kognitiva skrivforskningens resultat ledde till en omvälvning av skrivundervisning och syn på skrivande världen över. Den s.k. processorienterade skrivundervisningen har blivit ett begrepp som är svårt att förbise. Denna skrivinriktning är idag väl spridd i världen och rymmer en mångfacetterad skrivundervisning som ofta går utöver kognitivt inriktad skrivdidaktik. Olika riktningar har utvecklats inom processorienterad skrivundervisning med det gemensamt att skrivprocessens olika faser behandlas i undervisningen: förarbete, formulering och efterarbete.

Huvudsaken i *genrediskursens* teori är enligt Ivanič (2004:232–234) intresset för texters lingvistiska variation beroende på syfte och kontext och de texttyper som kan härledas ur denna variation, t.ex. återberättande, beskrivande och instruerande texter. I den undervisning som har utvecklats i Australien inom genrediskursen från mitten av 1980-talet har särskilt fokus legat på akademiskt (i betydelsen studie- och skolrelaterat) skrivande, sådana texttyper som betecknats som ”powerful genres” (s. 233). I Martin & Rose (2008:7 ff.) beskrivs hur den s.k. Sydneyskolans skrivundervisning växte fram som en reaktion mot processorienterad skrivundervisning så som den bedrevs i Australien. Kritiken gällde en ensidighet i skrivundervisningen, vars fokus låg på berättande skrivande, och låg genremedvetenhet bland både lärare och elever. Slutsatsen drogs att eleverna behövde förberedas bättre för sådant skrivande och läsande som förekom i skolans alla ämnen, inte minst i de högre klasserna.

Ivanič (2004:234–237) placerar den teoretiska hemvisten för *diskursen om sociala praktiker* i *New Literacy Studies*. Denna diskurs utmärks av ett vidare perspektiv på skrivande än föregående diskurser, och Ivaniç framhåller en öppenhet mot skrivande utanför skolans väggar liksom intresse inte bara för verbal kommunikation. Enligt Ivanič finns det ingen självklar pedagogisk realisering av denna diskurs, men

tre möjliga tillämpningar av synsättet presenteras. En snäv tolkning av tankarna om det sociala sammanhangets betydelse för skrivandet resulterar i vad som betecknas som funktionell undervisning. Elever får i denna undervisning arbeta med givna uppgifter i autentiska, alternativt fiktiva situationer. Syfte och kontext för skrivuppgifterna är alltid beskrivna men normer för uppgifterna definieras av givna auktoriteter (s. 235–236). En öppnare pedagogisk tillämpning representeras av kommunikation i autentiska situationer där alla sociopolitiska faktorer som påverkar skrivandet ingår. Den tredje varianten innebär att elever eller studenter arbetar som etnografer (s. 236–237).

Det ramverk som Ivanič skisserar innehåller också olika syn på vilka kriterier som är relevanta vid bedömning i de skrivdidaktiska diskurserna. I processdiskursen utgör själva processen det dominerande bedömningskriteriet, men Ivanič (2004:231) menar att det är tveksamt om någon meningsfull bedömning av processen kan göras utan att själva produkten bedöms. Inom genrediskursen är lämplighet i fråga om språkliga strukturer i förhållande till texttyp det centrala kriteriet. Ivanič (2004:233–234) problematiserar genom att fråga sig i förhållande till vems normer en text anses lämplig. Bedömningskriterierna inom diskursen om sociala praktiker – effektivitet att uppnå sociala mål – ifrågasätts också. Detta kriterium är svårt att pröva eftersom bedömningen ofta sker i dekontextualiserade sammanhang (s. 237).

Många forskare har använt sig av detta ramverk, t.ex. Baker (2011) som studerar övergången från brittiska A-levels till universitetsskrivande utifrån studentperspektiv. Randahl (2011) undersöker diskurser i svensk gymnasieskola utifrån elev- och lärarperspektiv.

Begreppet genre är svårfångat men ändå centralt i såväl skrivforskning som skrivundervisning. En välkänd definition är Carolyn Millers s.k. sociala genrebegrepp. I sin artikel *Genre as social action* (1984) förespråkar Miller en klassificering av texter som bygger på vanliga människors uppfattningar om kategorier så som rekommendationsbrev, användarmanual och rapport. Hon argumenterar för att genre ska ses som en social och retorisk handling, nära förknippad med den situation den ingår i (s. 155). Vidare hävdar hon (s. 165) att genre bör ses som en fusion av form och innehåll.

Inom Sydneyskolan används begreppet genre på ett annat sätt. Martin & Rose (2008:6) definierar genre som ”staged, goal oriented, social processes”. Per Holmberg (2008) sätter in Sydneyskolans teorier i en svensk kontext. Uttrycket ”staged” syftar enligt Holmberg på en funktionellt orienterad makrostruktur som tydligt skiljer sig från andra. Man kan säga att en genre enligt Sydneyskolan motsvarar ett grundläggande framställningssätt för att fylla vissa syften, som att beskriva, berätta och förklara. Det är alltså sådana framställningssätt som utgör genrer enligt Sydneyskolan. Varje framställningssätt har en given makrostruktur, en uppbyggnad i flera steg, så som att en beskrivning innehåller både helteman och delteman medan en förklaring är uppbyggd av en problemformulering av något slag, en utredning och ofta även en slutsats (Holmberg 2008).

Metod och material

Undersökningens metod är diskursanalytisk. Utifrån Ivanič (2004) definition av diskurs analyseras gamla och nya nationella skrivprov med avseende på värderingar, uppfattningar och praktiker relaterade till skrivkompetens och skrivundervisning. De analyserade texterna speglas mot de tre ovan nämnda skrivdidaktiska diskurserna: processdiskursen, genrediskursen och diskursen om sociala praktiker. Huvudfråga i analysen är vilka drag från dessa diskurser som återfinns i skrivproven, och Ivanič beskrivningar av de tre diskurserna fungerar därmed som analysverktyg. Dessutom analyseras begreppet genre i proven utifrån analysverktygen socialt respektive lingvistiskt genrebegrepp.

Ivanič nämner inte explicit prov som ett material lämpligt för undersökning med hjälp av hennes ramverk, men min uppfattning är att diskursbegreppet, såsom hon beskriver det, även lämpar sig för en analys av prov. Den analys jag gör kan betecknas som självreflexiv, eftersom jag själv varit och fortfarande är delaktig i provkonstruktionen. Det inifrånperspektiv jag har på proven bör vara en tillgång i analysen, men jag är också medveten om att min analys skulle kunna uppfattas som partisk, då jag som provkonstruktör skulle kunna ha svårt att anlägga kritiska synpunkter på proven. Min ambition är emellertid inte att bedöma om provgruppen har fattat rätt eller fel beslut utan snarare att belysa vilka beslut som fattats och hur dessa relaterar till skrivdidaktisk forskning. Min undersökning bör kunna göra det delvis omedvetna uttalat och därmed underlätta den kritiska granskning som bör göras av nationella prov.

Studiens material är de nationella provens instruktioner till skrivuppgifter samt anvisningar för provens genomförande och bedömning. Jag bygger analysen på kännedom om materialet som helhet från 1996 till 2012, men den mer detaljerade analysen görs utifrån tre skrivuppgifter som citeras nedan. De citerade skrivuppgifterna är utvalda för att de kan anses vara kännetecknande för det aktuella provet, även om en enskild skrivuppgift egentligen inte kan representera alla de kännetecken som ett prov med flera olika skrivuppgifter har.

Svenska B

En analys av anvisningarna till provet i Svenska B visar att det är uppbyggt som en arbetsprocess kring ett tema, ofta allmänt inriktat. Arbetsprocessen omfattar flera led – läsning och bearbetning av ett texthäfte, muntligt delprov, skrivprov – varav skrivprovet utgör det sista. Eleven kan under processens gång samla stoff inför sitt skrivande. Skrivuppgifterna presenteras dock inte förrän vid skrivtillfället, vilket innebär att stoffsamlingen blir relativt allmänt hållen. Vid skrivtillfället arbetar eleven helt individuellt och den angivna tiden är beräknad för att eleven ska både formulera och bearbeta texten. Det är den skrivna texten, produkten, som bedöms. Av

bedömningsanvisningarna framgår att ett viktigt kriterium i bedömningen är textens genreanpassning i fråga om såväl innehåll som form.

Uppläggningen av provet som helhet uppvisar alltså en viss anpassning till processdiskursens syn på hur skrivande går till. Anpassningen till skrivprocessen är dock inte långtgående. Formulering och bearbetning av texten sker t.ex. vid samma tillfälle och utan respons av andra läsare.

De skrivuppgifter som löses i provet innehåller beskrivningar av s.k. fiktiva skrivsituationer (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005:16), där textens tänkta publiceringsställe och genre anges. Genom att studera skrivuppgifter från olika prov får jag fram att många men inte alla genrer hör till tidningsdomänen, t.ex. artikel, krönika, debattinlägg. I följande skrivuppgift från 2007 ska eleven skriva en krönika som ska kunna publiceras i en lokaltidning.

> **Vad betyder drömmarna?**
>
> Alla människor drömmer när de sover, men drömmarnas funktion och betydelse tolkas olika. I vissa kulturer anser man att själen lämnar kroppen under sömnen och det är vad själen då upplever som visar sig i drömmen. I västvärlden tror många på en psykologisk förklaring enligt Sigmund Freud eller C.G. Jung.
>
> I din lokaltidning får du som är i slutet av din gymnasieutbildning möjligheten att skriva en krönika om drömmars betydelse. En krönika är en personligt hållen och slagkraftigt formulerad text om något aktuellt ämne som kan intressera många.
>
> *Skriv krönikan. **Återberätta** kort en dröm och **resonera** om din syn på drömmars betydelse. **Jämför** med något annat synsätt i texthäftet.*
>
> **Rubrik**: Vad betyder drömmarna?

Den fiktiva skrivsituationen ger uppgiften en funktionell inriktning, och uppgiften kan därmed räknas till vad Ivaniç (2004:235–236) beskriver som en snävare tolkning av diskursen om sociala praktiker.

Den genre som elevens text ska tillhöra – krönikan – är ett exempel på en socialt förankrad textsort med kännetecken som berör både innehåll och form. Texter klassificeras alltså i detta prov enligt det sociala genrebegreppet (Miller 1984). Även om inte varje språkbrukare kan redogöra för vad som utmärker en krönika, skulle många vara överens om vilka texter som kan räknas till kategorin. I den citerade skrivuppgiften är genren definierad i skrivuppgiften. Definitionen rör både innehåll (”aktuellt ämne som kan intressera många”) och form (”personligt hållen och slagkraftigt formulerad”), vilket ansluter till Millers (1984:165) genrebegrepp. Det genrebegrepp som används här är alltså något helt annat än det lingvistiska genrebegreppet.

Hur ansluter den bedömning som görs i provet till de tre skrivdidaktiska diskurserna? Bedömningen av elevens text sker i Svenska B-provet med fokus på produkten, själva texten, varför den inte följer processdiskursen. Inriktningen i bedömningen på

genreanpassning för främst tankarna till Ivanič (2004:233–234) beskrivning av genrediskursen, där lämplighet (appropriacy) i förhållande till texttyp anges som centralt bedömningskriterium. Men det är inte enbart den lingvistiska anpassningen till texttyp som efterfrågas i provet utan också en innehållslig genreträff. Bedömningen ligger nog närmast bedömningskriteriet i diskursen om sociala praktiker, dvs. effektivitet i uppnåendet av sociala mål.

Sammanfattningsvis är alltså skrivuppgifterna i Svenska B-provet funktionellt inriktade, och genrebegreppet är socialt. Även om inslag finns från processdiskurs och genrediskurs är det diskursen om sociala praktiker som ligger närmast skrivprovet i Svenska B.

Svenska 1

Av anvisningarna till provet i kursen Svenska 1 framgår att även detta prov genomförs som en arbetsprocess i flera led kring ett allmänt inriktat tema. Skrivprovet kommer i detta prov som nummer tre i raden efter delprov i muntlig framställning och läsförståelse. Eleven får alltså, liksom i Svenska B, tillfälle till förberedelse inför skrivandet i form av stoffsamling, men skrivandet sker helt individuellt vid ett tillfälle och det är dess produkt som bedöms.

Skrivuppgifterna liknar uppgifterna i Svenska B genom att de beskriver fiktiva kommunikationssituationer. Följande uppgift är hämtad ur det första provet som gavs ht 2011.

> **Min passion för …**
>
> ”Fotbollen som rus, som flykt. Men fotbollen är också hemkomst.” Så beskriver Marcus Birro i krönikan ”Kärleksmanifest” (blogg.expressen.se 10/10 2009) sitt passionerade intresse för fotboll. Vad kan ett intresse, såsom sport, musik, mode etc. betyda i människors liv?
>
> Din lokaltidning har en artikelserie om fritidsintressen. Nu efterlyser tidningen läsarinlägg om vad ett fritidsintresse kan betyda i en människas liv. Du bestämmer dig för att skriva ett inlägg om ditt fritidsintresse. Syftet med inlägget är att göra läsarna intresserade och väcka nya tankar.
>
> *Skriv ditt inlägg.* ***Redogör*** *för ett fritidsintresse och* ***förklara*** *varför det är viktigt för dig.* ***Presentera*** *någon/några synpunkter från Marcus Birros krönika och jämför dessa med ditt eget intresse och hur du känner för det.*
>
> **Rubrik**: Min passion för ...

Publiceringsställe, läsare, syfte och genre (eller textsort) anges i dessa skrivuppgifter. Alla de texter eleverna ska skriva kan dock inte klassificeras som socialt kända genrer. Det är t.ex. inte självklart allmänt känt vad ett inlägg är. En analys av flera skrivprov visar också att de genrer som eleven kan välja att skriva inte heller

är lika varierade i Svenska 1-provet som tidigare och tonvikten på publicering i tidningar är svagare än i Svenska B. I Svenska 1 kan eleverna skriva debattinlägg, andra inlägg och ibland bidrag i ett temaarbete i skolan. Publiceringsställena är en lokaltidning, skolans nättidning, en nätsajt eller ett häfte som ska läsas i en annan klass. Skrivsituationerna är alltså varierade, men här märks en öppning mot genrediskursens betoning på skrivande i utbildningssammanhang, det akademiska skrivandet.

I bedömningsunderlaget märks också en viss förskjutning från Svenska B:s fokus på många olika genrer till en vad jag vill kalla tydligare holistisk bedömning av textens funktion. I tidigare helhetsbedömning av lösningen skulle bedömaren fråga sig hur väl elevtexten fungerade som en text tillhörande den angivna genren. Situationen fanns också med i bedömningen men särskilt genre lyftes fram i Svenska B. I Svenska 1 uppmanas bedömaren att ta ställning till hur väl texten fungerar i situationen som helhet – hur väl är texten anpassad efter syfte, mottagare och situation? Denna modell för skrivuppgift och bedömning följer den inriktning på funktionellt skrivande som finns inom diskursen för sociala praktiker.

Provet i Svenska 1 ligger alltså nära diskursen om sociala praktiker medan enstaka inslag finns av process- och genrediskurs. Begreppet genre är mindre framträdande än i Svenska B.

Svenska 3

En analys av anvisningarna till skrivprovet i kursen Svenska 3 visar att även detta prov ingår i en temaanknuten arbetsprocess. I Svenska 3 kommer dock skrivprovet som nummer ett av två delprov. Utrymme finns för elevens förberedelser inför skrivandet, dock främst individuella. Eleven skriver sin text vid ett tillfälle och det är texten som produkt som bedöms.

En nyhet i detta prov är att temat är svenskämnesanknutet, dvs. inriktningen på allmänhumanistiska teman har ersatts av teman som behandlar språk och litteratur. Här märks en anpassning till genrediskursens inriktning på ämnesspråk.

Skrivuppgifterna är fyra varav eleven ska välja en, men alla ingår i en enda skrivsituation, en universitetskurs där eleven ska skriva ett pm som ska läsas av lärare och kurskamrater. Det är alltså ett akademiskt skrivande som sker – eller efterliknas – i detta skrivprov. Anpassningen till genrediskursen blir därmed relativt tydlig, men diskursen om sociala praktiker är också aktuell genom den fiktiva och utförligt beskrivna skrivsituationen. Den genre som elevernas texter ska utgöra – pm – kan betecknas som en genre ur social synvinkel. Instruktionen till en skrivuppgift kan se ut som följer:

> **Instruktion**
>
> Du har just börjat läsa på universitetet. Den första uppgiften din lärare ger dig är att skriva ett pm på temat *Vändpunkter i mediehistorien.* Det innebär att du med utgångspunkt i en

frågeställning ska sammanställa fakta och åsikter från olika källor, analysera dessa samt dra slutsatser. Dina kurskamrater ska läsa ditt pm för att få information och intressanta idéer om temat, och din lärare kommer att bedöma det.

Ett pm är i det här sammanhanget en sammanhängande utredande text med en inledande problemformulering, en utredning och en avslutning i form av en slutsats eller jämförelse. Ett lämpligt omfång på din text är 600–800 ord.

Välj en av följande uppgifter. Använd texterna i texthäftet och ange källorna i ditt pm.

Den sumeriska kilskriften och den koreanska skriften hangul är två skriftsystem som skapades och utvecklades under helt olika omständigheter. Kan man ändå hitta likheter mellan de två skriftsystemens tidiga historia – hur de skapades och de förutsättningar som skapade dem?

***Presentera** frågeställningen. **Beskriv** med hjälp av texthäftet kilskriftens och hanguls historia. **Jämför** hur de två skriftsystemen växte fram.*

Rubrik: Kilskrift och hangul – två skriftsystem

Av exemplet framgår att pm-genren definieras explicit. Jämfört med definitionen av genren krönika, som inbegrep beskrivning av både genrens innehåll och dess form, är denna definition tydligare inriktad på textens form. Det är en makrostruktur i tre steg som beskrivs: inledning med problemformulering, utredning och avslutning i form av slutsats eller jämförelse. Också i detta fall finns en anknytning till genrediskursen och dess sätt att beskriva texter, bland annat utifrån olika steg.

Bedömningsanvisningarna till detta skrivprov visar att fokus i bedömningen ligger på anpassning till vad som benämns den vetenskapliga texttypen, även om den situationsanpassning som efterfrågas också inbegriper mottagare och syfte. Som helhet är svenska 3-provet alltså i relativt hög grad anpassat till genrediskursen medan inslag av processdiskurs och diskursen om sociala praktiker också finns.

Nationella skrivprov – skrivdidaktiska hybrider?

Ett försök att kategorisera skrivprov i den ena eller andra diskursen visar – precis som Ivanič (2004:224) framhåller – att det inte finns några vattentäta skott mellan diskurserna. En praktik, som ett prov, kan ha inslag av flera diskurser. Av utrymmesskäl har jag inte hänvisat till alla de diskurser som Ivanič skisserar, men det skulle inte vara svårt att t.ex. finna spår av en färdighetsdiskurs i de diskuterade proven.

Analysen visar att de nationella skrivproven skulle kunna betecknas som skrivdidaktiska hybrider (jfr Baker 2011). Spår av processdiskursen finns i alla tre proven. Denna diskurs har länge varit tongivande inom skrivdidaktik, men att den inte fullt ut tillämpas i nationella prov är rimligt utifrån Ivanič resonemang om svårigheten att bedöma processer. Genrediskursen har stärkt sina positioner genom de nya skrivproven, men proven kan inte ses som helt igenom anpassade till denna diskurs. Det

är den funktionella synen på skrivande, en variant av diskursen om sociala praktiker, som har stått och står sig starkast i de nationella skrivproven för gymnasiet.

Tyngdpunkten på funktionellt, kommunikativt inriktat skrivande grundlades i Svenska B och torde vara en följd av det synsätt som utvecklas i Siv Strömquists olika böcker (t.ex. 2007 och 2010), där processorienterad skrivundervisning kombineras med retorik och vikten av tydligt angivna skrivsituationer framhålls. Siv Strömquist ingick i provgruppen under 1990-talet och var tillsammans med Birgitta Garme den som stod bakom huvuddragen i Svenska B-provet. Funktionellt inriktade skrivuppgifter hade också prövats tidigare i centrala prov (Hultman 1991).

Det kan synas motsägelsefullt att placera ett nationellt skrivprov i diskursen om sociala praktiker (med inslag från andra diskurser), om man ser till kärnan i *New Literacy Studies*. En berättigad invändning är t.ex. att skrivande ses som starkt kontextbundet inom teorin om sociala praktiker, och i de nationella proven är skrivandet lösgjort från en verklig kontext. Det finns inte heller några direkta referenser till *New Literacy Studies* i Strömquists böcker. Därför blir min slutsats att de nationella skrivproven framför allt bygger på en funktionell syn på skrivande – och ligger i utkanten av diskursen om sociala praktiker. Det funktionella synsättet har anpassats till det faktum att provet är ett prov. Detta faktum har, tillsammans med kursplanernas innehåll (Palmér kommande), stor betydelse för provens utformning.

Jag har vidare kommit fram till att genrebegreppet i alla tre proven bör betecknas som socialt, även om vissa av de textsorter som förekommer i Svenska 1 kan vara mindre kända. En genre i de tre skrivproven är nära knuten till en skrivsituation och den definieras utifrån både innehåll och form. I kurs 3-provet innebär öppningen mot genrediskursen att det pm som ska skrivas definieras utifrån enbart form. Enligt Borgström (2012:217) tillämpar Svenska B-provet varken ett lingvistiskt genrebegrepp utifrån Sydneyskolan eller ett socialt genrebegrepp. Vi är överens i fråga om det lingvistiska genrebegreppet, men argumentet bakom tanken att genrebegreppet i detta prov inte heller är socialt håller enligt min mening inte. Borgström framhåller bl.a. att genrerna är fastlagda i proven och därmed inte namngivna av brukarna själva, eleverna. Att genrerna är på förhand givna är en följd av att skrivandet sker i ett prov som ska kunna bedömas efter givna kriterier. Jag menar att eleverna i detta prov visar sin förståelse av genre utifrån det sociala genrebegreppet, även om de är begränsade av instruktioner och därmed inte själva får bestämma genre eller innehåll till sina texter.

Att konstruktionen och bedömningen av skrivuppgifter inte är problemfri belyses i Borgström 2010 och Nyström Höög 2010. Dessa forskare visar hur efterfrågad genre och detaljinstruktion kan ställa motstridiga krav i vissa enskilda uppgifter. Provgruppens slutsats utifrån dessa resultat är att ökad uppmärksamhet bör ägnas åt instruktionens olika komponenter, något som underlättas av att genrerepertoaren i ett och samma prov begränsas.

Litteratur

Baker, Sally 2011. *Student's writing and the transitions from school to university: hybrid 'discourses of writing' positions of students and teachers*. The Open University: Milton Keynes, UK. S. 600–611.

Borgström, Eric 2010. Att skriva prov. I: *Språk & stil*. Tidskrift för svensk språkforskning 20. S. 132–164.

Borgström, Eric 2012. Skrivförmåga på prov. I: Gustaf Skar & Michael Tengberg (red.), *Svenskämnet i går, i dag, i morgon*. (Svensklärarföreningens årsskrift 2012). Stockholm: Natur & Kultur. S. 209–223.

Garme, Birgitta & Palmér, Anne 1996. *Samspel och Kommunikation – om utvecklandet av nationella kursprov i svenska för gymnasieskolan*. (Svenska i utveckling 4. FUMS Rapport 27). Uppsala: Uppsala universitet.

Holmberg, Per 2008. Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydneyskolan i två klassrum. I: Cecilia Falk, Andreas Nord & Rune Palm (red.), *Svenskans beskrivning 30* Stockholms universitet. S. 123–132.

Hultman, Tor G 1991. Prov i svenska. I: *"Allt är relativt". Centralt utarbetade prov i svenska, matematik, engelska, franska, tyska, fysik och kemi – beskrivning, analys, förslag* red. (Lindblad). (Rapporter från Institutionen för pedagogik 1991:03). Göteborg: Göteborgs universitet.

Ivanič, Roz 2004. Discourses of Writing and Learning to Write. I: *Language and Education, 18,* 3. S. 220–245.

Miller, Carolyn 1984. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70. S. 151–167.

Martin, James & Rose, David 2008. *Genre Relations. Mapping Culture*. London: Equinox.

Nyström Höög, Catharina 2010. *Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9*. (Svenska i utveckling 27). Uppsala: Uppsala universitet.

Palmér, Anne kommande. *Nationella prov i ett skrivdidaktiskt perspektiv. En studie av tre nationella prov i skriftlig framställning för gymnasieskolan*. (Svenska i utveckling). Uppsala: Uppsala universitet.

Palmér, Anne & Östlund-Stjärnegårdh, Eva 2005. *Bedömning av elevtext. En modell för analys*. Stockholm: Natur & kultur.

Randahl, Ann-Christin 2011. *Elever som skribenter i skolans skrivpedagogiska diskurser*. Litentiatuppsats. Göteborg: Göteborgs universitet.

Strömquist, Siv 2007 [1993]. *Skrivprocessen. Teori och tillämpning*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Strömquist, Siv 2010 [1998]. *Skrivboken. Skrivprocess, skrivråd, skrivstrategier*. 6 uppl. Malmö: Gleerups.

Författarpresentation

Anne Palmér är lektor i svenska vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. Som projektledare i Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk ansvarar hon för nationella prov för gymnasieskolan. Anne Palmérs forskning har tidigare mest berört muntlighet i undervisning och bedömning, t.ex. avhandlingen Samspel och solostämmor (2008) och läroboken Muntligt i klassrummet (2010). Hon är också medförfattare till Bedömning av elevtext (2005).

Synligt och osynligt i individuella utvecklingsplaner

Gudrun Svensson och Ann-Christin Torpsten

Individuella utvecklingsplaner har sin grund i kvartssamtalet vars syfte var att föra dialog med vårdnadshavare om deras barns skolresultat (Lindgren 2007) och är nu obligatoriska för lärarna i grundskolan. I den individuella utvecklingsplanen ska lärare formulera omdöme om kunskapsutveckling i relation till målen för de aktuella skolämnena och sammanfatta eventuella stödinsatser (SFS 2005:179). Utvecklingsplanen ska vara dialogisk och ligga till grund för terminsvisa utvecklingssamtal i samverkan mellan eleven, lärare och vårdnadshavare samt vara ett verktyg för att främja utveckling av elevernas kunskaper och sociala förmågor (Skolverket 2008, 2011). Social utveckling och kunskapsutveckling ska beskrivas i förhållande till målen i läroplanen och därför ska läraren inte kommentera elevens ambition, arbetsförmåga, uppträdande, uppmärksamhet, samarbetsförmåga, kreativitet, självbild eller trivsel i skolmiljön. Detta kan vid behov i stället tas upp muntligt under utvecklingssamtalet. Rektor beslutar om utvecklingsplanens utformning men det saknas samordnade regler för hur utvecklingsplaner ska skrivas, och därför kan utformningen vara olika från kommun till kommun, liksom mellan skolor inom samma kommun (Andreasson 2008, Vallberg, Roth & Månsson 2007).

Enligt Lahdenperä (1997) grundas ofta individuella utvecklingsplaner för elever med utländsk bakgrund i ett etnocentriskt tänkande där flerspråkighet framstår som ett problem som ska åtgärdas med hjälp av experter. Lärarna håller på så vis avstånd till eleverna genom att frånsäga sig ansvaret för dem. Flerspråkiga elevers behov av begriplig undervisning formuleras inte i relation till skolans kunskapsmål, och skolans svårigheter att bemöta eleverna eller deras föräldrar berörs inte utan föräldrarna förväntas komma till skolan för att samarbeta och lärarna bestämmer villkoren (a.a.).

Med utgångspunkt i ovanstående är vårt syfte att belysa individuella utvecklingsplaner i en flerspråkig klass med avseende på hur de speglar synen på kunskap och lärande, flerspråkighet samt lärar- och elevrollen.

Teoretiska utgångspunkter

Enligt kritisk mångkulturalism (May 1999) präglas det västerländska tänkandet av ett kulturarv som vilar på grundvalen en nation, ett folk och ett språk. Via språket

formuleras vad som är sant och hur vi ska betrakta världen, och på så vis skapas makt och mening genom gemensamma normer och referensramar, där de som har makten får tolkningsföreträde (Fanon 1997). För att något ska kunna betraktas som norm behövs något annat som avviker och på så vis konstrueras *vi* gentemot *de andra*, dvs. de vanliga i förhållande till dem som avviker. Sådana tankegångar präglar vardagen även i dagens svenska samhälle och ses som både självklara och naturliga (Wikström 2007). För skolans del har detta till följd att den legitima kulturen blir den förhärskande, och makt utövas genom att en viss kultur framhålls medan andra nonchaleras och elevers olika modersmål och flerspråkighet betraktas som svårigheter eller brist (Cummins 1996). Detta medför i sin tur att man anser att det är eleverna som bär problemen och bortser därmed från att det kan vara lärarens attityd och interaktionen mellan elev och lärare som är avgörande för om eleven ska lyckas eller inte i sin kunskapsutveckling (Cummins & Schecter 2003; Lahdenperä 1997).

I Lgr 11 (Skolverket 2011) framhålls att skolan har både ett fostrans- och kunskapsuppdrag, vilket innebär att skolan dels ska utveckla elevers attityder till gemensamma värden i samhällslivet, dels utveckla deras kunskaper och dels främja lust till lärande. I kunskapsbegreppet innefattas såväl teoretiska kvantitativa faktakunskaper och kvalitativa förståelsekunskaper som praktiska färdighetskunskaper liksom förtrogenhetskunskap, vilken baseras på egna erfarenheter och kan komma till uttryck i värderingar. Läraren, som en av skolans makthavare, har stor inverkan på hur skolans uppdrag realiseras i undervisningen.

I Skolinspektionens (2010) granskning av flerspråkiga skolor framkom att de flesta pedagogerna saknade kunskaper såväl om barnens livserfarenheter som om deras språkliga och kunskapsmässiga nivå. Man hade inte tagit hänsyn till att eleverna var flerspråkiga och inte heller införlivat ett interkulturellt arbetssätt i sin pedagogiska verksamhet. Förutsättningen för att flerspråkiga elever ska nå framgång i skolan är en förändring av synen på flerspråkighet som en avvikelse (Lindberg 2011) liksom att man överger den rådande idealiseringen av en enspråkig norm och homogen svenskhet inom skolan till förmån för ett mångfaldstänkande (Torpsten 2011). När utbildning innebär fostran enligt den svenska kulturella och monospråkliga normen sviks idealet om en utbildning som utgår från elevers individuella behov och deras möjligheter begränsas (a.a.).

Empiri och analysmetod

Studiens empiri består av individuella utvecklingsplaner, IUP, för 21 elever på höstterminen i årskurs 5 i en skola med 98 % flerspråkiga elever samt en intervju på 15 minuter med klassläraren om hennes tankar bakom formuleringar i IUP och om hur de har följts upp i samtal med elever och vårdnadshavare.

De individuella utvecklingsplaner som utgör underlag för denna studie har en förtryckt förlaga som upprättats på skolan ett par år tidigare. Förlagan innehåller en

mall med några inledande ord om måluppfyllelse och utvärdering av tidigare uppsatta mål. Därefter följer rubriken *Bedömningar i relation till läroplan och kursplaner* med ett underordnat rutsystem indelat i *Social utveckling* och *Studieförmåga* samt *Kunskapsutveckling* med en ruta för varje aktuellt ämne. Slutligen kommer ett avsnitt, *Nya utvecklingsmål*, där man förutom själva målen också ska skriva in och underteckna vem som ansvarar för uppfyllandet av de nya utvecklingsmålen.

Vid vår analys av relationer mellan talare och mottagare utgår vi från, SFG, den funktionella grammatiken, och använder dess beskrivningar av den interpersonella metafunktionen (Halliday 1985, Holmberg & Karlsson 2006). Vi undersöker hur läraren med utgångspunkt från lexikogrammatiska medel uttrycker språkhandlingar och modalitet för att skapa betydelse i relationen mellan sig själv och mottagarna (Holmberg & Karlsson 2006). En individuell utvecklingsplan är avsedd att vara en dialogisk text med givna mottagare, dvs. elev och vårdnadshavare, och dess funktion är att ligga till grund för utvecklingssamtalet. Utgångspunkten för denna textsort är lite specifik därför att den riktar sig dels till eleven om eleven, dels till vårdnadshavaren om eleven, varför själva tilltalet inte är självklart. Ett *du*-tilltal utesluter vårdnadshavaren ur tilltalet medan ett omtal av eleven med *han* eller *hon* visserligen inbegriper vårdnadshavaren men gör eleven till objekt.

Resultat

Detta avsnitt är strukturerat utifrån rubrikerna Kunskap och lärande, Flerspråkighet samt Lärar- och elevroller. I de förstnämnda avsnitten diskuterar vi de beskrivningar av kunskap och lärande samt flerspråkighet som på ett synligt sätt åskådliggör värderingar och ställningstaganden. I det tredje avsnittet tillämpar vi SFG:s beskrivningar för att lyfta fram det som är mindre synligt, dvs. hur roller och maktförhållanden skapas och upprätthålls.

Kunskap och lärande

Under rubriken *Bedömning i relation till läroplan och kursplaner* ska läraren först yttra sig om elevens sociala utveckling. Denna lärare visar tydligt att av sina 11-åriga elever förväntar hon sig förmåga till samarbete, respekt för andra, att vara en god kamrat samt förmågan att ta eget ansvar, delta i samtal och framföra sin åsikt. Dessutom ska eleven vinnlägga sig om ett vårdat språk och hålla ordning på sina saker.

Läraren formulerar oftast sina uttalanden som påståenden som innebär förtäckta uppmaningar med olika grader av förpliktelse. När läraren skriver

(1) Du kan samarbeta med alla dina kamrater

placeras eleven i en kontext där färdigheter i att samarbeta framstår både som önskvärda och viktiga. Utan att säga det rakt ut blir det tydligt att samarbetet inte fungerar lika väl med formuleringar som

(2) Du samarbetar bra tillsammans med din grupp och några till i klassen.

I detta fall tycks det underförstådda budskapet vara att eleven i fråga inte kan samarbeta med alla klasskamrater, men bör lära sig att göra det. Riktigt tydligt blir budskapet då läraren uttrycker direkta krav som förpliktigar till utveckling av samarbetsförmågan:

(3) Du behöver träna dig på att skapa fler kontakter med dina klasskamrater.

Vidare är respekt för andra och gott kamratskap något som tycks värderas högt av läraren:

(4) Du respekterar de andra i klassen och är en god kamrat.

Förutom samarbete och respekt framstår förmåga att uttrycka sig som viktig. Läraren berömmer några elevers förmåga att samtala men uttrycker direkta krav gentemot andra elever att utveckla denna förmåga:

(5) Du kan delta i samtal i klassen, men du kan bli bättre.

(6) Du behöver bli bättre på att framföra dina åsikter.

I avsnittet *Social utveckling* framgår det tydligt att läraren påtar sig den roll som skolans fostransuppdrag ålagt henne.

Studieförmågan är nästa punkt som ska bedömas av läraren. Att ansvara för sina studier genom att arbeta flitigt och koncentrerat på lektionerna, vara aktiv och att göra sina läxor är positiva faktorer som lyfts fram som studieförmågor:

(7) Du visar att du tar skolan på allvar och vill lyckas med dina studier.

(8) Du tar stort ansvar för dina studier. Lämnar alltid in i tid och planerar din studietid väl. Du visar att du har viljan att lära dig.

Det personliga ansvaret betonas särskilt och läraren gör uttalat värderande beskrivningar av elevernas osäkerhet, negativa attityder och brist på ansvar. Läraren betonar att ansvarstagande, vari ingår läxläsning, är bästa vägen till framgång, och det framgår tydligt att läraren ser den idealiska eleven som den som läser sina läxor och också kommer ihåg dem. Begreppet studieförmåga innefattar här flit, ansvar, viljan att lära sig och koncentration under lektionerna.

I avsnittet om kunskapsutveckling har varje ämne en punktformad beskrivning över vilka moment som legat till grund för bedömningen. Alla elever har samma

beskrivning. Oftast kommenteras endast huruvida eleven nått målen förutom i ämnet svenska respektive svenska som andraspråk som oftast har en fylligare beskrivning. Medan många individuella utvecklingsplaner är knapphändigt skrivna med endast en kommentar om att eleven nått målen, innehåller de IUP där eleverna inte nått målen ofta längre motiveringar till varför de misslyckats med att nå dem:

(9) Du är på god väg att nå målen, men det är knappt. Din läsförståelse är god, men däremot tar du inte tillvara på de stunder vi har läsning i klassen. Likaså kan du sammanfatta information, men du väljer den enkla vägen som innebär att du inte skriver det med egna ord utan kopiera text. Det är fusk! Du kan föra samtal i både stor och liten grupp. Du kan skriva texter med ett bra innehåll, form och utseende, men även här väljer du den enkla vägen genom att göra så lite som möjligt. Du hastar igenom uppgifter och de blir slarvigt gjorda. Likaså slarvas det mycket när du skrivet vilket gör att många ord blir felstavade och interpunktionen blir fel. Gör det ordentligt och noggrant så kommer du att nå målen.

I ovanstående information till eleven framhålls att denne har god läsförståelse, kan sammanfatta information, kan föra samtal och skriver förhållandevis bra, vilket tyder på att eleven har förhållandevis goda kunskaper i svenska men inte når målen på grund av lättja och slarv.

Vid diskussion med läraren om hur hon arbetat med bedömningsavsnittet framhöll hon att det inte var lätt att skriva utvecklingsplanerna eftersom hon fått sig förelagt en mall utan instruktion hur den skulle fyllas i och att hon därför skrivit så som hon själv trodde att det skulle vara. Att bedöma social utveckling och studieförmåga i förhållande till läroplanen som det står i rubriken är en ganska otydlig instruktion, och därför har läraren skrivit in exempelvis ambition, arbetsförmåga, uppträdande, uppmärksamhet och samarbetsförmåga trots att sådant enligt skollagen inte ska kommenteras. Att särskilja elevernas sociala utveckling, studieförmåga och kunskapsutveckling hade inte heller varit lätt eftersom de enligt läraren i flera avseenden förutsätter och påverkar varandra. I de studerade utvecklingsplanerna syns detta tydligt då likartade uttalanden kan hamna under tre olika rubriker. I bedömningsavsnittet har problem med elevernas uppträdande, flit, koncentration och läxläsning fått betydligt större utrymme än utlåtanden om kunskaper och framgångar.

Den individuella utvecklingsplanen avslutas med utformning av nya utvecklingsmål i samband med utvecklingssamtalet. Vid det tillfället, då oftast också vårdnadshavare deltagit, har läraren via dator noterat direkt i dokumentet. I dessa avsnitt, som många gånger handlar mer om elevens personliga förhållningssätt än kunskapsutveckling, är det elevens egen röst som träder fram:

(10) Jag ska bli bättre på att stanna upp och tänka igenom hur jag skriver när jag skriver berättelser så att meningen blir rätt.

(11) Våga tro mer på mig själv och inte ge upp när det känns för jobbigt.

Man kan dock undra om det är elevens egna spontana tankegångar som legat till grund, eftersom de formulerade målen oftast utgår från ett icke önskvärt beteende som läraren tagit upp i sin bedömning tidigare i texten.

I såväl avsnittet om bedömning som *Nya utvecklingsmål* speglar formuleringarna i dessa utvecklingsplaner en kunskapssyn som mer präglas av faktainlärning och färdighetsträning än förståelse och förtrogenhet. Vägen till framgång handlar om flit i skolan och läxläsning snarare än om förlitande på egna erfarenheter, insikt och kreativitet.

Flerspråkighet

Av klassens 21 elever är 13 antingen födda i Sverige eller har anlänt så tidigt att de börjat inlärningen av svenska i förskoleåldern, 7 har anlänt efter skolstart och 1 elev har svenska föräldrar. Under rubriken *Kunskapsutveckling i svenska alternativt svenska som andraspråk* kan man utläsa att 10 av eleverna har uppnått ämnesmålen, därav 2 av de elever som anlänt efter skolstart. 5 är på god väg att uppnå målen och för övriga 6, som inte uppnått ämnesmålen, upprättas åtgärdsprogram. För 3 elever har läraren satt ett kryss i rutan för svenska och för övriga i rutan för svenska som andraspråk. Endast en av dessa 3 elever har svensk bakgrund, men för de övriga två kan man inte av utvecklingsplanen utläsa varför just de har bedömts i ämnet svenska och inte i svenska som andraspråk som alla de andra. De likalydande inledningarna visar på att alla elever blivit bedömda efter hur väl de förstår vad de läser, att de kan bearbeta källor och sammanställa information, föra samtal och redovisa muntligt, skriva begripligt med röd tråd och säkerhet i svenska språket. I kriterierna och bedömningarna finns inget som tyder på att ämnena svenska och svenska som andraspråk har särskiljts.

Ungefär 60 procent av eleverna har reguljär modersmålsundervisning vilket inte framgår av utvecklingsplanen. Trots att modersmålet är ett ämne som alla andra i den svenska skolan finns ämnet inte med i den förtryckta blanketten. Ämnen som eleverna inte undervisas i för tillfället finns med i ämnesförteckningen men ämnet modersmål lyser med sin frånvaro. Detta kan tolkas som att modersmålet inte är ett ämne att räkna med beträffande de flerspråkiga elevernas utveckling. Klassläraren har dock tagit upp betydelsen av modersmålet vid bedömning av tre elever som inte uppnår målen:

(12) Du är på god väg att nå målen i svenska. För att nå dem måste du läsa mycket hemma både på ditt modersmål men också på svenska.

(13) Du är på god väg att nå målen i svenska. För att nå dem måste du läsa mycket hemma både på ditt modersmål men också på svenska. När du stöter på ord du inte förstår måste du ta reda på vad de betyder.

(14) Du når inte målen [...]. Du behöver träna på att läsa, både på svenska och somaliska. Det är när ens modersmål är starkt i läsning och skrift som det går lättare även med andra språk.

Av klassens 20 elever med annat förstaspråk än svenska är det dock bara tre elever som får påpekande om att modersmålet kan påverka deras skolresultat. Ingen av eleverna som uppnått målen får uppmuntran att förkovra sig på förstaspråket för att därmed kunna nå ännu bättre resultat. Detta tyder på att man på denna skola med 98 procent flerspråkiga elever inte till fullo insett vilken resurs flerspråkigheten kan innebära för barn med annat förstaspråk än svenska. De individuella utvecklingsplanerna tycks ge en återspegling av ett monokulturellt klassrum vilket genom osynliggörande av flerspråkighet och flerkulturalitet lägger grunden till ett *vi-de-andra*-tänkande (Fanon 1997).

Lärar- och elevroll

I sina formuleringar använder sig läraren i stort sett genomgående av påståendesatser med subjektet *du* men aldrig *jag*, och tydliggör därmed inte att det de facto är hon själv i form av en person med egna värderingar som står bakom. I en interpersonell relation är val av subjekt en fästpunkt för respons (Holmberg & Karlsson 2006). Förekomst av subjektet *jag* skulle bättre ha öppnat för respons eftersom det inbjuder till svar av ett *du.* Läraren har dock valt att konsekvent använda ett *du*-subjekt och har därmed sett till att eleven, *du-et,* blir den punkt kring vilken interaktionen kommer att röra sig i det jag-du-växelspel som kan följa i en diskussion med hennes text som utgångspunkt. Detta *du* kombineras alltid med finitet i presens och kan vid användning av verben *är* och *har* ge intryck av att eleverna är permanenta bärare av goda eller mindre goda egenskaper:

(15) Du är en mycket omtänksam kamrat som gärna vill hjälpa.

(16) Du har svårt att lyssna och respektera de vuxna på skolan.

I sin text har läraren oftast valt språkhandlingen *påstående* vilket i detta fall innebär att hon förmedlar information till eleven om eleven, men hon ställer inga frågor och erbjuder inga tjänster. Påståendena saknar tydliga modala modifieringar eller uttryck för talarattityd, och det förekommer inte heller uttryck som visar på att det som påstås kan vara tillfälligt eller ha en grad av vanlighet. Ett omodifierat påstående är den språkhandling som minst manar till respons. Genom att påståendena aldrig innehåller modifieringar, som skulle kunna visa på att det finns andra tolkningsmöjligheter blir texten mindre dialogisk än om läraren använt försiktighetsstrategier, exempelvis modalitetsmarkörer som *jag tycker*, *ibland* eller *kanske*. Det krävs mycket mod av en elev för att motsäga det som läraren lägger fram som om det inte fanns fler uppfattningar än hennes. Av noteringarna i IUP kan man utläsa att eleverna accepterar

denna ordning när de formulerar sina egna nya mål, som oftast är en exakt kopia av lärarens bedömning i texten strax ovanför.

På så sätt slår läraren fast att den information som framförs via henne är den sanna, och man får intrycket att läraren ser sin roll som den som har det absoluta tolkningsföreträdet (Fanon 1997). Elevernas roll framträder som underordnad i utvecklingsplanerna och det finns få återspeglingar av den delaktighet som är förutsättning för en optimal inlärningssituation (Cummins 1996).

Förutom påståenden använder läraren även uppmaningar genom vilka man med språkets hjälp knyter an till handlingar:

(17) Tänk på att det är viktig att stå för vad man har gjort och följa skolans regler.

(18) Du har kapacitet att göra bättre ifrån dig. Visa det!

Uppmaningssatser har varken subjekt eller finit verb och uppmanar inte till dialog utan till aktion. Sådana satser används i praktiken mest då talaren har ett tydligt maktöverläge (Holmberg & Karlsson 2006), vilket i utvecklingsplaner förstärker lärarens överordnade roll. De uppmaningar som eleverna får är tämligen allmänt hållna och övergripande utan handgripliga och konkreta mål eller något som tyder på att det finns någon som kan hjälpa dem att komma vidare. Ansvaret läggs på elevernas egna axlar:

(19) Gör det ordentligt och noggrant så kommer du att nå målen.

Att påtala elevers ansvar utan att ge anvisningar om hur man kan ge dem stöd kan ses som att läraren avsäger sig ansvaret (Lahdenperä 1997) och lägger en börda på elevernas axlar. Men man kan samtidigt tolka detta som motsatsen, nämligen att i enlighet med anvisningarna i Lgr11 (Skolverket 2011) låter läraren eleverna själva ta ansvar för sin inlärning, ett myndigförklarande av elevens egen förmåga och försök att öka elevens tilltro till sig själv. Den lärarkritik som vi sett gentemot eleverna kan alltså vara ett tveeggat svärd, antingen att eleverna känner sig kritiserade och misslyckade, *disempowered,* eller uppmuntrade och *empowered* (Cummins 1996) genom att de förväntas ta eget ansvar.

Allt ansvar läggs således på eleven, och man kan inte utläsa att det kan finnas andra bakomliggande mekanismer om eleverna inte uppnår målen, exempelvis skolans svårigheter att bemöta eleverna (Lahdenperä 1997).

Diskussion

Som namnet *individuella utvecklingsplaner* antyder bör de vara individuella och dessutom handla om elevens utveckling. De utvecklingsplaner vi studerat har skrivits in i mallar som är gemensamma för alla elever på skolan. I de olika ämnena har klassens lärare satt upp samma kriterier för alla elever, klistrat in samma utdrag ur

kursplaner i samtliga utvecklingsplaner och därefter endast noterat att eleven uppnått eller inte uppnått målen. IUP blir på så vis snarare en sammanställning över kollektivets kunskapsutveckling än något unikt för varje elev. De IUP vi undersökt har en tydlig slagsida åt bedömning av nuläget och endast en bråkdel upptas av utveckling och planer inför framtiden.

IUP tycks vara ett trubbigt instrument i kontakten mellan skola och hem, men Andreasson (2008) betonar att när utvecklingsplanerna kompletteras med samtal kan relationen bli mer jämlik och diskussionerna uttömmande. Oavsett hur utvecklingssamtalet avlöper kan man dock inte bortse från att det finns risk att utvecklingsplanerna, vars avsikt är att vara ett dialogiskt verktyg, ändock blir ett maktinstrument och en envägsprodukt där aktuella problem fokuseras mer än framtida utveckling, och att elev och vårdnadshavare reduceras till att vara enbart mottagare.

Litteratur

Andreasson, Ingela 2008. *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Cummins, Jim 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.

Cummins, Jim & Schecter, Sandra R. 2003. School-based Language Policy in Cultural Diversity Contexts. I: S.R. Schecter & J. Cummins (ed*.), Multilingual Education in Practice: using diversity as a resource*. Portsmouth: Heinemann.

Fanon, Frantz 1997 (1952). *Svart hud, vita masker*. Göteborg: Daidalos.

Granath, Gunilla 2008. Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringstekniker. Göteborg: Göteborgs universitet.

Halliday, Michael A.K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar.* London: Edvard Arnold Ltd. Press.

Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin 2006. *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Lahdenperä, Pirjo 1997. Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Lindberg, Inger 2011. Fostering multilingualism in Swedish schools – intentions and realities. I R. Källström & I. Lindberg (red.), *Young Urban Swedish. Variation and change in multilingual settings*. Göteborgs universitet: Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 14.

Lindgren, Maria 2007. Språklig förmåga och kursplanemål i individuella utvecklingsplaner. I: M. Lindgren & G. Byrman (ed.) *Femte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Forskningens tillämpning i skolan.* Växjö 29–30 november 2007.

May, Stephen 1999. Critical Multiculturalism and Cultural Difference Avoiding Essentialism. I: M. Stephen (ed.), *Critical Multiculturalism Rethinking Multicultural and Antiracist Education.* London: Falmer Press.

SFS 2005:179. Svensk Författningssamling. Förordning om ändring i grundskoleförordningen. http://www.notisum.se/rnp7sls/fakta/a9941194.htm.

Skolinspektionen 2010. Rapport 2010:16. *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket 2008. *Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen. Allmänna råd och kommentarer.* Stockholm: Skolverket.
Skolverket 2011. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.* Stockholm: Skolverket.
Torpsten, Ann-Christin 2011. Global Citizenship and Lingual Identity: the ability to perform in different lingual settings. *Citizenship, Social and Economics Education* (10)1. S. 37–45.
Vallberg Roth, Ann-Christin & Månsson, Annika 2007. *Individuella utvecklingsplaner för skolår 3, 6 och 8 i fyra sydsvenska kommuner.* Malmö: Malmö högskola.
Wikström, Hanna 2007. *(O)möjliga positioner. Familjer från Iran & postkoloniala reflektioner*. Göteborg: Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet.

Författarpresentation

Gudrun Svensson är fil.dr i nordiska språk och lektor vid Linnéuniversitetet i Växjö med inriktning mot svenska som andraspråk och forskning om språkutveckling i flerspråkiga klassrum.

Ann-Christin Torpsten är fil.dr i pedagogik och lektor vid Linnéuniversitetet med inriktning mot utbildning och lärande, svenska som andraspråk och modersmål. Hon deltar i forskningsprojekt där lärande och språkutveckling i flerspråkiga klassrum samt ensamkommande ungas utbildning och deltagande studeras.

Interventionsforskning om läsning och läsundervisning

Michael Tengberg och Christina Olin-Scheller

Inledning

Den här artikeln handlar om interventionsforskning i relation till läsundervisningen i svensk skola. Syftet är dels att problematisera metodval och analysperspektiv i svensk forskning om läsundervisning, dels att presentera några preliminära resultat från ett nystartat forskningsprojekt om relationen mellan genomförd läsundervisning och förändringar av elevers sätt att läsa och förstå texter av olika slag. Resultaten kommer från en pilotstudie i vilken vi under sex veckor lät fyra undervisningsgrupper följa två olika slags undervisningsupplägg i syfte att empiriskt pröva den explicita läsundervisningens betydelse för elevers sätt att läsa och förstå noveller.

Forskning och andra inventeringar indikerar att läsundervisningen i skolan är ett svagt utvecklat område, och att explicit undervisning om läsning och läsprocesser är sällsynt i svenska klassrum (Skolverket 2007, Skolinspektionen 2010). Ofta är läsundervisningen starkt individualiserad och ostrukturerad och bygger i högre grad på tyst, enskild läsning än på kollektiva, lärarstyrda arbetsformer.

Samtidigt har den befintliga empiriska forskningen på området egna brister. Vi saknar exempelvis kunskap om vilka generella mönster som egentligen kännetecknar läsundervisningen. Andelen experimentella studier och interventionsstudier med syfte att empiriskt pröva olika metoder för läsundervisning är dessutom påfallande liten. För skönlitteraturens del är den helt obefintlig. Vi vet därför alldeles för lite om vilka nya undervisningssätt som skulle kunna bidra till att utveckla svenskämnet och skapa bättre förutsättningar att utveckla elevers förmåga att tolka och förstå texter av olika slag. Detta får två allvarliga konsekvenser. Den ena är att det inte blir ämnesdidaktiska forskare, med kunskap om både forskningsfältet och svenskämnessundervisningens praktiska villkor, som får utrymme att definiera och leda debatten om hur läsundervisningen ska utformas i framtiden. Istället övertas den här rollen av politiskt styrda enheter som Skolverket och Skolinspektionen, eller av internationella organ som OECD och IEA. Kort sagt, en stor del av arbetet med att offentligt diskutera och definiera hur läsundervisningen i Sverige ser ut och hur den borde se ut görs av politiskt styrda tjänstemän, inte av forskare. Den andra olyckliga konsekvensen är att vi har, och kommer att ha, alldeles för dåligt underlag för att på allvar kunna reformera svenskundervisningen och svensklärarutbildningen på ett

sätt som är vetenskapligt underbyggt och som kan ha någon signifikant betydelse för svenska elevers läsutveckling.

Forskningsmetoder och teorival

Under de senaste decennierna har svensk litteraturdidaktisk forskning huvudsakligen bedrivits i form av kvalitativ, ofta etnografiskt inriktad, klassrumsforskning. Denna baserar sig främst på intervjuer och/eller passivt deltagande observationer (Skolverket 2007, Reichenberg 2012). Studierna prioriterar ofta ”tjocka” eller ”täta” porträtt (Geertz 1973) av autentisk undervisning i ett fåtal klassrum framför bredare genomlysningar med kvantitativa eller hypotesprövande ansatser. Det antal lärare och elever som blivit föremål för litteraturdidaktiska studier är därför sammantaget väldigt litet. Vidare är den tid under vilka dessa småskaliga studier bedrivits lång och flera av de referenser som ständigt återkommer i berättelsen om svenskämnet börjar bli gamla. Detta påkallar frågan om forskningsresultatens *representativitet* och *validitet*. Eftersom vi saknar tidseriestudier är kunskapen om de förändringar som svenskämnet och läsundervisningen genomgått dessutom begränsad till enskilda lärares *berättelser om* dessa förändringar.

Till dessa begränsningar kommer också ett påtagligt återbruk av teoretiska och analytiska perspektiv, åtminstone i den forskning som intresserat sig för läsning av skönlitteratur i skolan. Ett relativt litet antal modeller har utgjort det bärande lästeoretiska ramverket i en stor mängd svenska studier. Detta gäller framför allt Louise Rosenblatts transaktionella läsaktsteori, Lars-Göran Malmgrens modell över olika svenskämnesämneskonceptioner, Judith Langers sociokulturellt orienterade läsprocessteori och Kathleen McCormicks fenomenologiskt grundade repertoarmodell.

Givetvis finns det en styrka i att teoretiska perspektiv återanvänds i flera studier. Varje forskningsfält behöver en uppsättning av etablerade konceptuella kategorier för att kunna jämföra forskningsresultat både över tid och i olika kontexter. Det borgar för en kumulativitet i forskningen. Samtidigt är det ett problem att vi inte har en bredare analytiskt lins när vi går ut och observerar det som händer i klassrummen. Det teoretiska perspektivet sätter gränser för vad som blir möjligt att undersöka och möjligt att över huvud taget urskilja i samband med observationer av undervisning och av elevers prestationer. Med ett alltför snävt urval av teorier riskerar vi därmed att endast få syn på en liten del av det som är potentiellt meningsbärande för elever och lärare i dagens skola.

Trots att de förekommande studierna på fältet huvudsakligen undersöker autentisk undervisning och sällan prövar effekter av undervisningen så anammar många studier ett normativt anslag i den meningen att de bidrar med förslag till hur den framtida undervisningspraktiken skulle kunna eller borde se ut. Sällan är dessa förslag emellertid förankrade i sådana empiriska resultat som visar att en viss undervisningsmetod eller ett visst förhållningssätt är mer framgångsrikt, eller leder till en

kvalitativt annorlunda kunskapsutveckling hos eleverna, än vad andra metoder och förhållningssätt gör. Detta är både ett forskningsmetodiskt problem och ett problem för metodutvecklingen av skolans läsundervisning.

I länder som USA, Nederländerna och Tyskland är rigorösa studier om läsundervisningen med prövande anslag betydligt vanligare (se t.ex. Murphy et al. 2009, Spörer et al. 2009). Det handlar både om interventionsstudier och om större surveystudier. Vid en jämförelse framstår den svenska och nordiska ämnesdidaktiska forskningen som svagt metodiskt utvecklad och i behov av en större pluralism när det gäller valen av både forskningsmetod och teoretiska antaganden.

Detta betyder förstås inte att svenska läs- och litteraturdidaktiska studier inte producerat intressanta forskningsresultat. Pedagogiska gruppens i Lund problematiseringar av både den fria läsningen och den instrumentella, icke-funktionella svenskundervisningen liksom deras beskrivning av läsutvecklingen som en identifikations- och socialisationsprocess är viktiga analytiska redskap för läsforskare (Malmgren 1983, 1997). Man kunde bara önska att dessa resultat givits större internationell spridning än vad som varit fallet. Även senare svenska studier har genererat intressanta, kritiska analyser av skolkulturer, textval, institutionella traditioner och populärkulturens potentiella möjligheter i svenskämnesundervisningen (se t.ex. Lundström 2007 och Mehrstam 2010). På teoretisk grund har forskningen också påtalat behovet av en mer dialogisk klassrumsmiljö där texter läses och diskuteras tillsammans, där uppgiften att tolka och skapa mening i skönlitteraturen inte är ett tyst, enskilt arbete utan en social process i vilken uppfattningar möts, prövas och utvecklas gemensamt. Huruvida dessa pedagogiska alternativ också har signifikanta effekter på elevers sätt att läsa och förhålla sig till texter av olika slag vet vi inte, eftersom de alternativa metoderna inte prövats empiriskt.

Som undantag kan nämnas några hypotesprövande studier av hur elever utvecklar läsning av sakprosa. Reichenberg (2008) visade t.ex. hur undervisningsmodellen *Questioning the author* genererade positiva effekter på utvecklingen av läsförmågan hos elever i årskurs 4–6. I en annan studie fann Lundberg & Reichenberg (2011) att både undervisningsmodellen *Reciprocal teaching* och ett särskilt inferensträningsprogram gav en signifikant ökning av läsförståelsen hos elever i grundsärskolan. I vår studie prövar vi en undervisningsmodell som är bredare än dessa olika läsprogram i den bemärkelsen att den bygger på flera olika principer och omfattar flera olika typer av innehåll och undervisningssätt. Detta har praktiska fördelar eftersom en mer allsidigt designad metod kan få mer omfattande effekter på elevernas läsförmåga (jfr Spörer et al. 2009). Samtidigt innebär den här typen av ”kitchen sink approaches” (modeller som vilar på flera olika ben) att det blir svårt att följa och analysera effekten av enskilda beståndsdelar i modellen. Därmed går det inte att säga vilka aspekter av undervisningen som egentligen varit verkningsfulla. Resultaten ger därför endast ett svagt empiriskt stöd till de teoretiska förutsägelser som modellen bygger på (jfr Graesser 2007). I gengäld kan det alltså erbjuda svensklärare ett mer komplett stöd för utvecklingen av läsundervisningen i skolan.

Studien

Inom ramen för en pilotstudie konstruerade vi tillsammans med tre svensklärare två olika undervisningsupplägg med inriktning mot att utveckla elevers läsförmåga. Vi ville pröva om det med utgångspunkt i tidigare litteraturdidaktisk forskning gick att designa undervisning som vid jämförelse med alternativa upplägg skapade kvalitativt annorlunda och bättre förutsättningar för detta. Ytterligare ett syfte med pilotstudien var att pröva de forskningsmetodiska möjligheterna att fånga dessa eventuella skillnader i elevernas lärande.

Det ena undervisningsupplägget som vi iscensatte bygger på en kombination av dialogiska principer (Nystrand et al. 1997) och kognitivt orienterad läsförståelseteori (Duke & Pearson 2002). Undervisningen fokuserar på samtal om de lästa texterna och inom ramen för mindre gruppsamtal och lärarledda helklassamtal prövas och diskuteras olika tolkningar av skönlitterära texter. Successivt introducerar lärarna ett antal läsförståelsestrategier.[1] Det börjar med att läraren inom ramen för högläsning av kortare texter *modellerar*, d.v.s. tänker högt och förklarar, för eleverna hur strategierna ska eller kan användas i läsningen av den specifika texten. Därefter får eleverna gradvis ta ett större och större ansvar för att själva använda strategierna och tillsammans diskutera vad det innebär för läsningen och texttolkningen. På det sättet söker undervisningen uppmuntra eleverna till att använda teoretiska och metakognitiva redskap för att kunna förhålla sig aktivt, strategiskt och kritiskt medan de läser.

Undervisningen är också tänkt att få eleverna att se och uppleva litteraturläsning som en meningsbärande aktivitet, i betydelsen tankeväckande och intellektuellt och emotionellt stimulerande. Samtalen och den gradvisa introduktionen av läsförståelsestrategierna används som ett sätt att socialisera in eleverna i en mer aktiv dialog med (och omkring) texten. Inom ramen för det här undervisningssättet, som vi kallar *Dialogisk strategiundervisning* (DSU) gör vi också ett medvetet bruk av vad vi kallar utmanande skriftliga frågor. Läsförståelseforskning har visat att det sätt på vilket skrivuppgifter formuleras har stor betydelse för elevers läsutveckling (Marshall 1987, Graham & Hebert 2010). I vårt projekt försöker vi utveckla skrivuppgifter som fokuserar på texten som helhet istället för på detaljer i texten, uppgifter som uppmuntrar eleverna att tolka och inta ett självständigt förhållningssätt till texten.

Detta är förstås en ambitiös målsättning, som den faktiska praktiken inte alltid lyckas motsvara. Vi menar att det ändå är intressant att försöka formulera uppgifter som styr elevernas sätt att förstå och förhålla sig till de lästa texterna just i den här riktningen.

Om det här upplägget representerar den dialogiska undervisningen så kan det alternativa upplägg, som vi också iscensatte, sägas representera en monologisk undervisning. Utgångspunkten var att undersöka om den undervisning, som frekvent be-

1. 1) göra förutsägelser, 2) ställa frågor till texten, 3) summera vad man vet, 4) värdera och ta ställning, 5) visualisera, tänka i bilder, 6) jämföra texten med andra texter, och 7) hitta luckor i texten och göra inferenser.

nämns som ”traditionell” eller monologisk, inverkade annorlunda på elevernas sätt att läsa och förstå texter än den avsiktligt dialogiska undervisningen gjorde. Det alternativa upplägget kom därför att utgå från individuell bearbetning av de lästa texterna och skrivuppgifter som i högre grad fokuserade på detaljer och s.k. textfakta – svar som eleverna finner genom sökläsning – än på sammanhang och tolkningar. Här ingick även recensionsskrivande. Några diskussioner om texterna förekom inte alls. Däremot läste och jobbade eleverna med samma texter. De använde också lika mycket lektionstid till läsningen av och arbetet med texterna.

Metod och material

I undersökningen deltog två svensklärare och deras två klasser i årskurs sju.[2] Klasserna delades slumpmässigt in i fyra undervisningsgrupper så att två av grupperna (en från varje klass) kom att följa DSU och de andra två grupper det alternativa (monologiska) undervisningsupplägget (MUU).[3] Varje lärare undervisade således i en halvklass åt gången på två olika sätt. Detta för att vi skulle kunna bortse från den s.k. lärarfaktorn, d.v.s. att läraren skulle vara den faktor som mest påverkade resultatet.

Undervisningen pågick i sex veckor. Inför undervisningsperioden genomfördes ett förtest bestående av Ernest Hemingways novell ”En dags väntan”. Eleverna fick efter individuell läsning besvara tre frågor till texten. Efter undervisningsperioden genomfördes ett eftertest bestående av Pär Lagerkvists novell ”Far och jag” samt tre frågor som eleverna skulle besvara. Mycket skiljer givetvis dessa texter åt och även om frågorna i båda testen syftar till att mäta samma typ av läsförmåga (två frågor på mer formell inferensnivå och en fråga på personligt tolkande nivå) kan man inte förutsätta att eleverna vid de två testtillfällena ställts inför exakt lika svåra test. Detta är givetvis ett mättekniskt problem, som innebär att numeriska jämförelser mellan för- och eftertest inte blir särskilt intressanta. Däremot har alla elever gjort samma för- och eftertester, vilket innebär att om resultaten på eftertestet systematiskt skiljer sig olika mycket från resultaten på förtestet så kan det ses som en indikation på att undervisningen i de olika grupperna haft olika inverkan på elevernas läsförmåga. Elevernas svar på testerna bedömdes på en skala från 1 till 3. För att få bedömningen 2 skulle eleven ge ett tillfredsställande svar på minst två av frågorna. För att få bedömningen 3 skulle eleven ge ett mycket tillfredsställande svar på minst två av frågorna.[4]

---

2 Antalet klasser var ursprungligen tre, men omständigheter i en av klasserna, som inte hade med själva undersökningen att göra, kom att inverka menligt på datainsamlingen. I resultatredovisningen har vi därför endast inkluderat resultaten från de två övriga klasserna.

3 Sammanlagt deltog 37 elever.

4 Vid bedömning fastställdes kriterier för vad som räknades som tillfredsställande respektive mycket tillfredsställande svar för var och en av de sex testfrågorna. Interbedömarreliabiliteten mellan två bedömare visade sig mycket hög (Cohen’s Kappa 0.936; $p < 0.001$).

För att dessutom få inblick i *vilket slags* skillnader som egentligen präglade elevernas läsningar av de två texterna genomfördes kvalitativa responsanalyser av elevsvaren. Dessutom besvarade alla elever efter undervisningsperioden en enkät, som handlade om deras upplevelser av den genomförda undervisningen och deras uppfattningar om sitt eget lärande. Här redovisar vi några delar av studiens resultat.

Resultat

En kvantitativ jämförelse av elevernas resultat på de två testerna antyder att den dialogiska undervisningen gett eleverna lite bättre förutsättningar att klara av eftertestet än vad undervisningen i det andra upplägget gjort. Som framgår av tabell 1 nedan visar resultaten på förtestet att det inte är någon skillnad mellan DSU-gruppen och MUU-gruppen. På eftertestet däremot presterar DSU-gruppen påtagligt bättre än MUU-gruppen. En ANCOVA (Analysis of covariance) avslöjar att skillnaden mellan de två grupperna på eftertestet ligger nära gränsen för att anses vara statistiskt signifikant (p=0,055). Beräkning av effektstorlek indikerar vidare att effekten av interventionen i DSU jämfört med MUU är medelstor–stor (η^2=0,104).

Tabell 1. Medelpoäng på för- och eftertest. Bedömningsskala 1–3.

	Förtest	Eftertest
DSU (N=19)	M=2,11 SD=0,66	M=2,21 SD=0,71
MUU (N=18)	M=2,11 SD=0,68	M=1,78 SD=0,73

Ett p-värde på 0,055 (alltså strax över den vedertagna gränsen för statistisk signifikans som ligger vid $p \leq 0{,}05$) betyder att vi inte helt kan utesluta att det är fråga om en slumpmässig variation, vilket i sin tur innebär att vi bör vara försiktiga med generella slutsatser utifrån resultaten. Med tanke på den begränsade urvalsstorleken är detta dock inget dåligt värde och tillsammans med den uppmätta effektstorleken ger det anledning till att avvakta med att avfärda hypotesen om fördelarna med DSU-upplägget.

I den kvalitativa analysen av testsvaren letade vi efter systematiska skillnader i elevernas strategier för att förstå och beskriva olika aspekter av de två texterna. Vid jämförelse av de två gruppernas förtester befanns dessa skillnader vara mycket små. I DSU-gruppen fanns en tendens till mer nyanserade karaktärsteckningar, vilket alltså kan tyda på en initial skillnad mellan de två elevgrupperna. I analysen av eftertesterna framgår dock mer markanta skillnader, framför allt på tre områden. För det första finns i DSU-gruppen en tydligare benägenhet att referera till, och att motivera sina svar med stöd i, den aktuella novelltexten. Detta förekommer mycket sparsamt i MUU-gruppen. För det andra ger eleverna som följt DSU mer nyanserade

svar. I eftertestet finns exempelvis en fråga om relationen mellan de två huvudpersonerna i ”Far och jag”. Ett mindre nyanserat svar kan vara att beskriva den här relationen antingen som ”bra” eller ”dålig”. Ett mer nyanserat svar, menar vi, är att beskriva fler sidor av relationen antingen dessa beskrivs som positiva eller negativa. Detta är alltså ett drag som är mer framträdande i DSU-gruppen. För det tredje visar eleverna som följt DSU fler exempel på associativt tänkande och inre visualiseringar av textvärlden. Detta framgår i svaren på en av frågorna till ”Far och jag”, som handlar om det nedsläckta tåg som kommer farande i mörkret i slutet av novellen. Här finns flera tydliga exempel på associationer bl.a. till ”Gud” och ”Djävulen” i textens spel mellan ljus och mörker samt associationer till andra texter (bl.a. Harry Potter). Dessa elever beskriver också hur de ser det framstörtande svarta tåget framför sig. Redogörelser av de här slagen förekommer inte i MUU-gruppen.

De här tre skillnaderna mellan grupperna kan också relateras till de aktiviteter som karaktäriserat undervisningen. Att söka stöd i texten och att i sin texttolkning vara öppen för olika perspektiv (nyansering) ingår som en del i flera av de lässtrategier som introduceras i DSU. Likaså utgör visualiseringar och att jämföra det lästa med andra texter två av lässtrategierna. Därmed blir det möjligt att, om än hypotetiskt, förklara de skillnader som kan iakttas i de båda gruppernas testsvar.

Ett tredje spår i vår analys utgör jämförelsen av hur eleverna uppfattar sitt lärande om läsning under interventionen. En öppen fråga i den enkät vi lät dem besvara efter interventionen löd: ”Om du med egna ord skulle beskriva *vad* du har lärt dig under det här arbetsområdet, hur skulle du då beskriva det?” I elevsvaren går det att utläsa både tydliga likheter och tydliga skillnader mellan grupperna. Till likheterna hör att eleverna i båda grupperna i hög grad anser att undervisningen bidragit till att utveckla deras läsförståelse.

Tabell 2. Elevernas uppfattningar om vad de lärt sig under arbetsområdet.

	Kategorier av kunskap i elevernas utsagor	DSU	MUU
1	*Generell ny kunskap om text/läsning* (t.ex. ”förstå noveller” eller ”förstå texter”)	40 %	37,5 %
2	*Specifik ny kunskap om läsprocess* (t.ex. “göra förutsägelser, “summera”)	40 %	6 %
3	*Generell ny kunskap om läsprocess* (t.ex. ”läsa mellan raderna”, ”läsförståelse”)	35 %	31 %
4	*Specifik ny kunskap om text* (t.ex. “vad noveller är”)	15 %	13 %
5	*Ny kunskap om skrivprocess* (t.ex. “att skriva noveller”)	5 %	6 %
6	*Övrig ny kunskap* (t.ex. “lite nya ord”)	10 %	25 %

En påtaglig skillnad är dock att eleverna som följt DSU i betydligt högre grad definierar *vad* de har lärt sig. Här skiljer vi analytiskt på svar som anger *generell ny kunskap om läsning* (t.ex. ”Jag har blivit bättre på att förstå noveller”) och svar som anger *specifik ny kunskap om läsning* (t.ex. ”Jag har lärt mig att dra slutsatser och göra förutsägelser”). Som framgår av tabell 2 är andelen svar som refererar till generell ny kunskap om läsning hög i båda grupperna (40% resp. 37,5% av dem som svarat på frågan). När det gäller andelen svar som refererar till specifik ny kunskap om läsning är den betydligt högre i gruppen som följt DSU (40%) än i den grupp som följt MUU (6%). Här benämner DSU-gruppen sådana läsprocesser som man kan anta att de på ett eller annat sätt gjorts medvetna om (”ställa frågor till texten”, ”göra inferenser”, ”göra förutsägelser”), och visar på det sättet tillgång till ett metaspråk, ett mer nyanserat och ämnesrelevant språk, för att tala och skriva om text och läsning. Oavsett vad dessa uttryck representerar i grad av medvetenhet hos eleverna om processer i det egna läsandet, menar vi ändå att det tyder på en begreppslig och kommunikativ utveckling i umgänget med litteraturen. Det i sig motiverar ett mera noggrant utforskande av potentialen i den dialogiska strategiundervisningen.

Behovet av interventionsforskning

Tendenserna i det empiriska materialet som här skisseras i komprimerad form tyder på att det med hjälp av experimentella metoder går att pröva och kartlägga hur olika undervisningsmodeller inverkar på elevernas läsning. Detta är ett område som vi skulle behöva veta mycket mer om. Forskningsmetodologiskt är det också att betrakta som ett utvecklingsområde för svensk litteraturdidaktik. De här resultaten kommer från en pilotstudie, och är tänkta att ligga till grund för fortsatta studier om läsundervisning med experimentell metod där kvalitativa och kvantitativa analyser kombineras. Redan nu går det dock att se flera aspekter av vår forskningsmetod som måste förfinas. Till exempel måste vi kunna förutsätta att för- och eftertester är av samma svårighetsgrad och att de mäter samma typ av läsförmågor. Det kan lösas med en så kallad ABBA-design, där båda tester används vid båda tillfällena och att hälften av eleverna i varje undersökningsgrupp gör det ena testet och den andra hälften gör det andra testet. Vid eftertestet växlar man helt enkelt och kan på så sätt säga att man på gruppnivå mätt samma sak vid båda mättillfällena. Vidare kommer vi att behöva ett större urval lärare och elever för att undvika slumpmässiga avvikelser och för att få bättre signifikansvärden i den statistiska analysen. Vi tror också att det är rimligt att förlänga undervisningsperioden för att kunna urskilja tydligare effekter i fler elevers läsning. Här kan man tänka sig att pröva utfallet efter en hel termins arbete, eller kanske ännu längre.

Förutsättningarna för att utveckla interventionsstudier av det här slaget skulle dock kunna bli mycket bättre. Än så länge saknas det en bredare kunskap om det här sättet att bedriva forskning, vilket gör metodutvecklingen till en långsam process.

Inflödet av resultat från internationella interventionsstudier om läsning är också litet. Den forskning vi bedriver i projektet *Läsa mellan raderna* betraktar vi därför som en försöksverksamhet. Men om man vill att den empiriska ämnesdidaktiska forskningen ska kunna ta en starkare roll i den offentliga debatten om svenskämnet, och om man vill kunna bidra till en konkret och systematisk utveckling av svensklärares läsundervisning, då måste litteraturdidaktiken också kunna producera forskningsresultat som ger ett substantiellt och konkret underlag för svensklärares ämnesmässiga planering och för deras metodiska vägval. Här menar vi att interventionsforskning med läsning och läsundervisning i fokus har en stor och än så länge outnyttjad potential.

Litteratur

Duke, Nell K., & Pearson, P. David 2002. Effective Practices for Developing Reading Comprehension. I A.E. Farstrup & S.J. Samuels (red.), *What Research Has to Say about Reading Instruction*. 3 uppl. Newark, DE: International Reading Association. S. 205–242.

Geertz, Clifford 1973. *The Interpretation of Cultures. Collected Essays.* New York: Basic Books Inc.

Graesser, Arthur C. 2007. An Introduction to Strategic Reading Comprehension. I: D. S. McNamara (red.), *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. S. 3–26.

Graham, Steve & Hebert, Michael 2010. *Writing to Read: Evidence for How Writing Can Improve Reading*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Lundberg, Ingvar, & Reichenberg, Monica 2011. Development of Reading Comprehension Among Adolescents with Mild Intellectual Disabilities – An intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research* 57. S. 89–100.

Lundström, Stefan 2007. *Textens väg: Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Umeå: Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, Umeå universitet.

Malmgren, Lars-Göran 1983. *Litteraturreception och litteraturpedagogik: Utgångspunkter för ett forskningsprojekt*. Lund: LU.

Malmgren, Lars-Göran 1997. *Åtta läsare på mellanstadiet: Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Marshall, James D. 1987. The Effects of Writing on Students' Understanding of Literary Texts. *Research in the Teaching of English* 21(1). S. 30–63.

Mehrstam, Christian 2010. Fallet med den muterade science fictiondeckaren. Om populärkulturens litteraritet och didaktiska potential. *Tidskrift för litteraturvetenskap* 40(1). S. 35–49.

Murphy, P. Karen, Wilkinson, Ian A.G., Soter, Anna O., Hennessey, Maeghan N. & Alexander, John F. 2009. Examining the Effects of Classroom Discussion on Students' Comprehension of Text: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology* 101(3). S. 740–764.

Nystrand, Martin, Gamoran, Adam, Kachur, Robert & Prendergast, Catherine 1997. *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.

Reichenberg, Monica 2008. “But Before You Said You Believed That…” A Longitudinal Study of Text Talks in Small Groups. *The Reading Matrix* 8. S. 158–185.
Reichenberg, Monica 2012. Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige – en översikt. *Acta Didactica* 6(1).
Skolinspektionen 2010. *Läsprocessen i svenska och naturorienterande ämnen, årskurs 4–6.* Kvalitetsgranskning. Rapport 2010:5.
Skolverket 2007. *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. Rapport 304. Stockholm: Fritzes.
Spörer, Nadine, Brunstein, Joachim C. & Kieschke, Ulf 2009. Improving Students’ Reading Comprehension Skills: Effects of Strategy Instruction and Reciprocal Teaching. *Learning and Instruction* 19. S. 272–286.

Författarpresentation

Michael Tengberg är lektor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet och forskar om läsning och läsundervisning.

Christina Olin-Scheller är docent i pedagogiskt arbete och forskar om läsundervisning och om ungdomars språk- och läsutveckling i dagens medielandskap.

Spår av gymnasiesvensklärares skrivdidaktiska kunskapsbildning

Blivande och verksamma gymnasielärares beskrivning av nödvändig kunskap i skrivundervisningen

Helen Winzell

Bakgrund och syfte

Elevers skrivande har länge varit föremål för forskning. Jag kommer i denna artikel att betrakta skolskrivandet utifrån en annan aspekt, nämligen gymnasiesvensklärares tidiga skrivdidaktiska kunskapsbildning.

En förutsättning för god skrivundervisning är att svensklärarен har en gedigen kunskapsbas som utöver metakunskaper om språk, text och skrivande också bör omfatta didaktisk kunskap (Bergman 2007; Bommarco & Parmenius Swärd 2012, Dysthe 1996). Enligt Dysthe (1996:217) är det just kunskaper i skrivpedagogik som är avgörande för lärarnas förmåga att hjälpa eleven i skrivutveckling och textarbete. Den skrivdidaktiska kunskap som krävs för att undervisa i svenska på gymnasiet torde därför till stor del grundläggas inom lärarutbildningen.

Det finns olika sätt att beskriva lärares kunskapsbildning. Shulman (1987) beskriver den speciella ämnesdidaktiska lärarkunskapen, ”pedagogical content knowledge”, som ett ”amalgam” (1987:8) i vilket de ämnesteoretiska och pedagogiska kunskaperna smälter samman. Martinsson (2012) ser Shulmans beskrivning som alltför statisk och menar att den måste kompletteras för att visa en dynamisk ämnesdidaktisk utveckling. Ur ett sociokulturellt perspektiv är lärarens bildning inte heller så enkel som att isolerade kunskaper och färdigheter sammanförs till helheter. Snarare kan betydande delar av lärarkunskapen endast växa fram i praktiken (Säljö 2000). Om ämnesdidaktiska kunskaper även omfattar undervisningserfarenhet, kan blivande och nya lärare endast ha utvecklat dem till viss del (Knutas 2008:71), vilket innebär att ämnesdidaktiska kunskaper svårligen kan utvecklas inom lärarutbildningen. Dessutom verkar delar av lärarutbildningen gå lärarstudenterna förbi, eftersom de utan praktisk undervisningserfarenhet inte ser relevansen i vissa teorier (Claesson 2007:108, Korthagen 2010:671). När de senare i lärarrollen upplever kunskapsbrister inom dessa områden, kritiserar de lärarutbildningen.

I studiet av skrivdidaktisk utveckling bör en eventuell förändring i synen på textarbete och skrivande beaktas, och inom skrivforskning och skrivpedagogik finns

olika perspektiv på vad skrivande är. Fokus kan ligga på exempelvis skrivandets funktion eller skolskrivandets grammatiska aspekter (Blåsjö 2006/2010). Ett sätt att närma sig talet om textarbete och skrivande är att likt Hoel (2001) betrakta texters delaspekter från detalj till helhet och, kopplat till detta, skrivandets skiftande kognitiva delprocesser. Enligt Hoel (2001:27–30) är skrivande en process som sker på olika kognitiva plan beroende på vilken aspekt av texten som bearbetas. Textarbete på detaljnivå (lokal nivå) omfattar konkreta aspekter som rättstavning och användning av skiljetecken medan den övergripande (globala) nivån spänner över abstrakta företeelser som syfte och texttyp. Skribenters erfarenhetsbaserade utveckling går, enligt Hoel, från detaljfokus till ett mer övergripande textarbete där alla delaspekter kan hanteras samtidigt.

Mot denna bakgrund är det värdefullt att veta mer om den skrivdidaktiska kunskapsbildningen under och efter lärarutbildningen. På vilket sätt utvecklas förståelsen av den skrivdidaktiska kunskapen under lärarutbildningen, och vilka delar av lärarutbildningen uppfattar blivande och verksamma lärare som speciellt värdefulla för skrivundervisningen? Syftet med denna artikel är alltså att skildra och problematisera hur blivande och verksamma svensklärare beskriver och förhåller sig till den skrivdidaktiska kunskap som är nödvändig för att undervisa i skrivande på gymnasiet samt hur de uppfattar att svensklärarutbildningen förbereder för skrivundervisning. Dessutom problematiseras lärarstudenternas möjlighet att under svensklärarutbildningen utveckla skrivdidaktisk kunskap.

Material och metod

Det empiriska material som används i artikeln är insamlat inom ramen för ett större forskningsprojekt. Jag har genomfört semistrukturerade djupintervjuer med blivande och verksamma gymnasielärare i svenska. Fokus i intervjuerna är elevers behov av skrivundervisning, nödvändig kunskap för att bedriva skrivundervisning samt den skrivdidaktiska kunskapens ursprung.

Då min avsikt är att avspegla en *utveckling* av de skrivdidaktiska kunskaperna ingår individer från tre olika faser av svensklärares tidiga bildningsbana i studien. Det gemensamma för faserna är praxisnärheten. Därför omfattar den första fasen svensklärarstudenter som har läst svenska som sitt första ämne och som precis före intervjun har genomgått den första ämnesinriktade verksamhetsförlagda utbildningen (VFU). I den andra fasen ingår svensklärarstudenter som är i slutet av sin utbildning och som just avslutat sin sista VFU, och i den tredje fasen ingår relativt nyutbildade verksamma gymnasielärare i svenska. Lärarna har undervisat i mellan ett och tre år och befinner sig i en fas som kan betraktas som en förlängning av lärarutbildningen (SOU 2008:109). Skillnaden i undervisningserfarenhet gör denna grupp heterogen, men också lärarstudenter kan ha olika erfarenheter och bakgrund.

Artikeln behandlar den första och tredje fasen med totalt åtta intervjuer. De tre verksamma lärarna har valts utifrån att de har genomgått sin utbildning på samma lärosäte som lärarstudenterna. En av lärarna har läst fristående kurser och sedan genomgått det s.k. korta lärarprogrammet. Denna studieform innebär att ämnesstudier kompletteras med en pedagogisk utbildning. De övriga två har genomgått det vanliga lärarprogrammet. De lärarstudenter som ingår i studien har själva angett intresse för att deltaga då jag strax före den ämnesinriktade VFU:n presenterade behovet av intervjupersoner. Mitt specifika önskemål var studenter som skulle leda någon form av skrivande under VFU:n.

I analysen av intervjuerna betraktar jag innehållet i utsagorna, alltså *vad* som sägs. Först presenteras vilken kunskap som identifieras och beskrivs som nödvändig för skrivundervisning i de olika faserna. Därefter problematiserar jag förutsättningarna för en skrivdidaktisk kunskapsbildning utifrån vad lärarstudenterna och de verksamma lärarna talar om när de beskriver sin bildningsbana.

Att identifiera nödvändig skrivdidaktisk kunskap

Det finns ett mönster i materialet som indikerar att en skrivdidaktisk kunskapsbildning tar sin början i fokus kring textdetaljer och övergår till en mer övergripande textsyn. De verksamma lärarna anger som central skrivdidaktisk kunskap övergripande kompetensområden, nämligen förmåga att skapa kommunikationssituationer och att utveckla en metaspråklig medvetenhet hos eleverna. De betonar också behovet av att själva skriva väl inom de genrer som eleverna ska tillägna sig och att ha en känsla för vad som är en välskriven och funktionell text. Då läraren dessutom ska kunna undervisa i exempelvis argumenterande skrivande, måste han förutom att behärska såväl språk som textstrukturer och mottagaranpassning även följa med i samhällsdebatten, menar de. Deras utsagor griper över mer omfattande och komplexa aspekter av skrivande (exempelvis sammanhang och genre) som kräver större abstraktionsförmåga (Hoel 2001). Vi kan se på ett exempel hur en av lärarna talar om värdet av att som lärare kunna röra sig på flera plan i en text:

> Ja, jag behöver ju själv ha en väldigt metaspråklig förmåga. Att kunna liksom läsa en text och sen… ganska snabbt kunna flytta upp mig en nivå och se vad är det som händer här egentligen. (William, lärare)

Genomgående i intervjun talar han om metaspråklig förmåga – även när han talar om metakunskaper på andra nivåer än den språkliga. Den förmåga han hänvisar till här, dvs. att identifiera vad som händer bortom den språkliga nivån i en text, utvecklas med tiden, menar William. Han tillskriver erfarenheten stor del i utvecklingen. Ju fler argumenterande elevtexter man bedömer, desto snabbare tycks man kunna identifiera och bedöma argument. William beskriver sin utveckling från detaljarbete

till helhetsfokus. Första året koncentrerade han sig på elevernas språk och kommenterade särskrivningar och stavfel. Idag ger han respons på elevernas texter på en mer övergripande nivå i syfte att föra eleverna framåt, eftersom han har märkt att elevernas skrivglädje försvinner när koncentrationen ligger på språkdetaljer.

Lärarstudenternas förmåga att identifiera kunskapsområden som är centrala för skrivdidaktik varierar. Deras resonemang rör sig i väsentligt större omfattning kring kunskaper om texters lokala nivå, bl.a. interpunktion, språkriktighet och syntax. Ett exempel på detta är Stefan som flera gånger återkommer till grammatiken som ett centralt kunskapsområde i skrivundervisningen. Han har under VFU:n upptäckt att eleverna har problem med meningsbyggnaden, och han uppfattade grammatikkursen som den första intressanta och positivt utmanande kursen i lärarutbildningen. Det är också grammatik han anger som ett grundläggande behov hos eleverna när vi samtalar om argumenterande skrivande:

> I: Men om du tänker att… att du har en elevgrupp framför dig. Vad tror du att de behöver veta? Vad behöver de för skrivundervisning för att de ska klara av att skriva argumenterande på ett bra sätt?
>
> Stefan: Grammatik, känns det nästan som.

Vi kan fundera på varför grammatiken får en så framträdande position i resonemanget kring argumenterande text. Också lärarstudenten Charlotte anger grammatikkursen som en av de få delar av lärarutbildningen som hon kan tillämpa i sin skrivundervisning. Kunskaper om hur man bygger en mening och en text har sin källa där, menar hon, och lärdomar från grammatikkursen gjorde det möjligt för henne att identifiera ett syntaktiskt problem i en elevtext under VFU:n. Konkreta och tillämpbara kunskapsverktyg av det slaget är vad hon efterfrågar i utbildningen.

Emellertid rör sig lärarstudenternas resonemang inte endast mot de lokala textnivåerna. Kunskaper om texters globala nivå kan skönjas också i deras beskrivningar. Den som tydligast ger prov på detta är Maria:

> Men jag tänker… dels också kring att man har ju olika kognitiva förutsättningar också att kunna skriva sammanhängande, kunna skriva kanske begripligt, det har ju inte bara med att kunna skriva att göra utan det handlar ju om liksom vad du kan hålla i huvet samtidigt och… vilka processer du kan få att stämma, liksom. Högt och lågt. Att du liksom måste kunna tänka på flera saker samtidigt. (Maria, lärarstuderande)

Här reflekterar hon kring den kognitiva förmåga som krävs för att klara de simultana processer som mer avancerat skrivarbete innebär, och resonemanget visar att hon närmar sig den helhetssyn på skrivande som de verksamma lärarna verkar ha.

Svårigheter att identifiera nödvändig skrivdidaktisk kunskap

Samtliga intervjuade har utifrån ett utdrag ur kunskapskraven för betyget A i kurserna Svenska 1 och Svenska 2 fått beskriva de kunskaper som krävs för att undervisa i skrivande:

> Eleven kan skriva argumenterande texter och andra typer av texter, som är sammanhängande, begripliga och väldisponerade samt anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Dispositionen i den skriftliga framställningen är tydligt urskiljbar. Eleven ska i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet, och språket är varierat och innehåller goda formuleringar. (Skolverket 2011)

> Språket är träffsäkert, klart och varierat och innehåller goda formuleringar. (Skolverket 2011)

Trots denna konkreta ingång tycks det vara svårt att beskriva vilka kunskaper läraren måste behärska för att kunna bedriva skrivundervisning. En av de verksamma lärarna sammanfattar efter ett resonemang kring kunskapskravens högt ställda mål vilka kunskaper han behöver i rollen som skrivdidaktiker:

> Men du frågar vad behöver jag kunna? Och då… räknar jag upp då alltså jag behöver kunna argumentation, disposition, språkriktighet och stil. Så bryter jag ner det. Och det är ju metaspråkliga verksamheter allting. […]Så jag måste ge en grundläggande metaspråklig medvetenhet… till eleverna. Att kunna ta ett steg bakåt och se vad språket är för nånting. Och det här måste jag ge dem dels genom att de får kunskaper *om* språket men sen också att de får massor av övningar för att praktiskt göra rätt. (William, lärare)

Detta citat visar spår av en helhetssyn på kommunikation, text och skrivande. Argumentation och stil inbegriper såväl syfte som situations- och mottagaranpassning, och William förmår att med generella termer uttrycka något av sin skrivdidaktiska kunskap.

Samtliga studenter uppvisar svårigheter när de ska identifiera nödvändig skrivdidaktisk kunskap, vilket illustreras av följande citat:

> Ja, jag har svårt att sätta ord på sakerna. Läraren ska kunna det som står här (skratt). (Stefan, lärarstudent)

> Det är svårt att sätta ord på vad jag på vad jag tänker nu. (Karl, lärarstudent)

Detta kan förvisso likväl visa att de ännu inte har utvecklat en begreppsapparat som tillåter dem att uttrycka de insikter de har om skrivdidaktik. Snarare än att tala om nödvändig kunskap, talar de om uppgifter som de har fått i lärarutbildningen eller hur man kan undervisa om skrivande. Två av dem uttrycker behovet av breda ämneskunskaper men har svårt att identifiera delarna i denna bredd. Ett exempel är Karin,

som visserligen har svårt att ange särskilda kunskapsområden men pekar på vikten av omfattande kunskaper:

> Alltså nu har vi ju lärt oss… mycket didaktik i teori och praktik hur man ska även lite skrivandeprocesser och vi skriver själva… men för att få allt det där måste man måste vi ha kunskap om… språkhistoria och… alltså vi behöver väldigt breda kunskaper om ämnet svenska för att kunna… eh. Sen så behöver vi en väldigt bred bas av bokläsning, tror jag. (Karin, lärarstudent)

Samma iakttagelse om behovet av breda kunskaper gör lärarstudenten Maria som först blir tyst när hon har läst kunskapskraven och sedan lite uppgivet utbrister: ”Ja… Du behöver… allt!”. Hur detta ”allt” urskiljs och sammanförs till en helhet under och efter lärarutbildningen bör vara centralt i den skrivdidaktiska utvecklingen. Låt oss därför betrakta det närmare.

Förutsättningar för skrivdidaktisk kunskapsbildning

Under lärarutbildningen exponeras blivande svensklärare för öar av kunskap som måste sammanföras till en helhet. Häri ligger förutsättningen för att utveckla en holistisk förståelse för skrivande och skrivundervisning. Till syvende och sist verkar det bli upp till studenten att sammanföra delarna till den sammansatta kunskap som krävs för skrivundervisningen, och frågan är om skrivundervisningens komplexitet går dem förbi. En av lärarstudenterna sätter fingret på detta problem:

> Alltså, jag känner väl kanske inte att jag såhär konkret just om skrivundervisning har lärt mig såhär… jättemycket. För att jag tycker att *allt blandas samman* på nåt sätt. Och att man får göra sina egna avvägningar i slutet av dagen. Eh… Men självklart liksom de här… de här texterna som vi har skrivit inom olika genrer, det är klart att de har varit för att utveckla vårt eget skrivande. Det är ju väldigt konkret, liksom. Man kan peka på sen såhär är det. Och sen såklart så har vi läst… ja, vi har läst Dysthe… flerstämmiga klassrummet… och det är ju väldigt inriktat på skrivande. Man följer ju tre lärare där som jobbar på olika sätt som med med skrivande. Eh… och sen såklart olika… texter om processorienterad skrivundervisning och så. Så det är klart att man har läst om det och kanske portfölj…metodik och såna saker. *Men jag tycker att allt går liksom lite in i varandra.* Och jag kan liksom se det lite som att om vi gör textanalysen, till exempel, så läser vi olika litteratur och analyserar den. *Man man själv måste så koppla det kanske till skrivandet.* Alltså det blir ändå på nåt sätt att du utvecklar din genrekompetens och din… du vidgar din syn på text…eh… och det då får du en hjälp i… i din skrivundervisning. (Maria, lärarstudent)

Lärarstudenterna uppvisar dock skillnader i förståelse för hur olika kursdelar bygger upp skrivdidaktisk kunskap samt hur de kan appliceras i en framtida undervisning. Detta kan ha sin grund i deras förförståelse av skrivande och skrivundervisning.

Stefan, som ännu inte tycks beakta skrivandets olika delaspekter, ger prov på en mycket begränsad bild av skrivundervisning då jag frågar om han har sett något skrivande under sin VFU:

> Ja… men inte skrivundervisning på det sättet att… inte grammatik och såna saker. Men men det har ändå kretsat kring (paus) ja, jag gav mina elever… recension-recensionsuppgift, så det är väl lite skriva där… men jag har ändå inte haft (paus) nej, det har mer varit former för olika texter, alltså. (Stefan, lärarstudent)

Är det kanske bara så att Stefan ännu inte har tillräckligt mycket praktisk erfarenhet för att kunna värdesätta all teori inom lärarutbildningen (Korthagen 2010)? Detta framkommer när jag ber honom berätta om delar i lärarutbildningen som han ser som värdefulla i en framtida skrivundervisning:

> Vi arbetar väldigt mycket med textanalys av någon anledning. Det känner jag är lite… ovidkommande i vissa avseenden. Mikro- och makroteman och allt vad det heter. Lite såna saker. Och det… ärligt talat. Jag hade inte hört talas om det innan jag kom till universitetet och lär nog aldrig använda det efter. (Stefan, lärarstudent)

Att kunna värdera kursdelar och delkunskaper och härleda dem till skrivande och en framtida skrivundervisning tycks vara avgörande för förmågan att tillägna sig lärarutbildningen.

Den kunskap lärarna beskriver som nödvändig är till sin natur en blandning av olika teoretiska och erfarenhetsgrundade kunskaper, och det verkar som om just den praktiska undervisningserfarenheten väger tungt i den skrivdidaktiska kunskapsbildningen. Därför bör den första tiden i läraryrket ses som en förlängd lärarutbildning. Det framgår i lärarintervjuerna att mötet med klassrumsverkligheten leder till en ny studieperiod i egen regi, eftersom de nyutbildade lärarna upplever att deras ämneskunskaper är ofullständiga. Anna ser ännu efter tre års undervisning brister i sina ämneskunskaper och påtalar behovet av teoretisk fortbildning. Detta problemområde upptäcks när den första ”praktikchocken” har lagt sig. Noel, som har undervisat kortast tid av de tre lärarna, uttrycker explicit att lärarutbildningen ger en otillräcklig grund för svenskundervisning:

> På två år på universitetet så fick man ju inte med sig allt som man behöver undervisa i. Så är det ju verkligen. (Noel, lärare)

Ett annat problemområde som nya lärare erfar är konsten att hitta begrepp för att beskriva ett undervisningsinnehåll. I detta avseende anser Noel att den didaktiska förmågan är avgörande i undervisningen:

> Jaa, sen den de andra färdigheterna som man alltid behöver, att kunna förmedla det man själv kan så att det blir greppbart för eleverna. Det är ju ändå där det är ju det som är svårt. (Noel, lärare)

> Du måste ju ha begrepp för att förklara det. Inte bara säga att det här är *fel*. (Noel, lärare)

Lärarna uppger att det krävs rutin för att hitta begrepp, uttryck och former som fungerar, och de tycks reflektera mycket över undervisningens didaktiska sida. Hur ger man en bra respons? Hur övar man upp en snabbhet i bedömningen? I detta sammanhang framhålls erfarenhet som framgångsfaktor. Efter ett antal lektioner med samma innehåll blir det lättare att hitta uttryckssätt. I sökandet efter arbetssätt och förklaringsmodeller anges även fortbildning, kollegial hjälp och läromedel som viktiga faktorer.

Hur ser då studenterna på sin ämnesteoretiska och didaktiska kunskap? De två lärarstudenterna Charlotte och Karl upplever att den ämnesteori de har fått sig till del före VFU:n varit alltför knapphändig för att utgöra grund i skrivundervisning. Båda går det nya lärarprogrammet som antog de första studenterna 2011, och de berättar att de till viss del fått hantera undervisningen under VFU:n med hjälp av kunskaper från sin egen gymnasieutbildning. Charlotte anser att den didaktiska delen av utbildningen tar för stor plats och kommer för tidigt. Didaktikkunskaperna saknar värde när ämneskunskaperna inte finns:

> Jag tror att vi behöver *få* mer undervisning i skrivande. Jag kan tycka att det hittills har varit ganska mycket fokus på didaktik. Och självklart så behövs det didaktik när man ska bli lärare. Men det spelar ingen roll ifall man är duktig på att lära ut om man inte har någonting att lära ut. (Charlotte, lärarstudent)

Upplevelsen av bristfälliga ämneskunskaper innebär inte nödvändigtvis att lärarutbildningen inte erbjuder ämneskunskaper, och här är det viktigt att ha studenternas svårigheter att identifiera nödvändig skrivdidaktisk kunskap i åtanke.

Diskussion

Det tycks vara möjligt att se en förändring i hur blivande och verksamma lärare talar om kunskap som är nödvändig för skrivundervisning. Denna förändring kan beskrivas som en parallell till den utveckling mot ett avancerade skrivande som skildras av Hoel (2001). De blivande lärarna verkar endast till viss del ha tillskansat sig den globala textsyn som de verksamma lärarna har, och i den mån lärarstudenterna greppar över helheten tycks det ha att göra med hur de urskiljer och värdesätter olika delar av utbildningen i relation till en framtida skrivundervisning, vilket stämmer överens med den teori som bl.a. Korthagen (2010) refererar till. Det ter sig alltså troligt att delar av den skrivdidaktiska kunskap som behövs för en funktionell undervisning endast kan tillskansas *efter* lärarutbildningen. Resultatet indikerar att den speciella sammansmälta lärarkunskap som Shulman (1987) talar om inte räcker som förklaringsmodell och att skrivdidaktisk kunskap endast till fullo kan utvecklas i en undervisningspraxis enligt ett sociokulturell perspektiv.

Vad gäller balansen mellan ämnesteori och ämnesdidaktik kan idag enligt Ongstad (2006) en didaktiseringstrend skönjas i lärarutbildningen. Utvecklingen går, enligt Ongstad, mot en lärarutbildning med större andel ämnesdidaktik utan erforderlig diskussion. Intressant ur denna aspekt är att William, den ende i studien som har läst fristående kurser och därefter byggt på med en lärarutbildning, är den som verkar känna sig mest trygg i sina ämneskunskaper. Frågan är om han har fått den ämnesfördjupning som Charlotte efterfrågar. Eller blir diskussionen mer balanserad om ämnesdidaktiken fick status som ett klassiskt akademiskt undervisningsämne?

I min vidare bearbetning av materialet kommer ytterligare en grupp studenter att ingå. Dessa befinner sig i slutet av lärarutbildningen. Dessutom kommer jag att analysera informanternas sätt att uttrycka sig för att se huruvida en progression vad gäller metaspråk och metakunskaper om text och skrivande medföljer en skrivdidaktisk utveckling. En eventuell utbyggnad av studien skulle kunna inkludera svensklärare med mångårig erfarenhet för att studera en långsiktig och praxisbaserad skrivdidaktisk utveckling.

Litteratur

Bergman, Lotta 2007. *Gymnasieskolans svenskämnen.* Malmö högskola.

Bommarco, Birgitta & Parmenius Swärd, Suzanne 2012. *Läsning, skrivande, samtal. Textarbete i svenska på gymnasiet.* Lund: Studentlitteratur.

Blåsjö, Mona 2006/2010. *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt.* MINS Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet, Nr 56.

Claesson, Silwa 2002/2007. *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel.* Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga 1996. *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära.* Lund: Studentlitteratur.

Hoel Løkensgard, Torlaug 2001. *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper.* Lund: Studentlitteratur.

Knutas, Edmund 2008. *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnena och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994.* Umeå: Umeå universitet.

Korthagen, Fred A. J. 2010. The Relationship Between Theory and Practice in Teacher Education. I Baker, E., McGaw, B. & Peterson, P. (red.), *International Encyclopedia of Education.* Vol 7. Oxford: Elsevier. S. 669-675.

Martinsson, Bengt-Göran 2012. Litteraturundervisning som motståndets estetik. Om förhållandet universitetsämne, ämnesdidaktik och skolämne. I Ongstad, Sigmund (red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt och fag*. Oslo: Novus forlag. S. 185–202.

Ongstad, Sigmund 2006. Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. I *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.

Shulman, Lee S. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*. 57 (1) S. 1–22.

Skolverket 2011. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2008:109 *En hållbar utbildning.* Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning (HUT 07). Stockholm: Fritzes.
Säljö, Roger 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.

Författarpresentation

Helen Winzell är doktorand i pedagogiskt arbete med inriktning mot svenskämnets didaktik vid Linköpings universitet. Parallellt med forskarutbildningen är Winzell verksam gymnasielärare i svenska samt universitetsadjunkt inom avdelningen för svenska och litteratur vid Linköpings universitet.

Den tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning hölls på Stockholms universitet i oktober 2012. Temat för konferensen var Genre – litteraturvetenskapliga och språkvetenskapliga perspektiv. I denna volym presenteras artiklar som bygger på två av plenarföreläsningarna och på ett urval av sektionsföredragen.

SMDI

ISBN: 91-86762-69-9
ISSN: 1651-9132