

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

 **omte nationella konferensen**
i svenska med didaktisk inriktning

Forskningens tillämpning i skolan

Växjö den 29–30 november 2007

Redaktörer:

Maria Lindgren (huvudredaktör)

Gunilla Byrman

Jan Einarsson

Solveig Hammarbäck

Astrid Skoglund

Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning

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

Årligen anordnas nätverksmöten och en forskningskonferens. Rapporter från konferenserna publiceras i nätverkets skriftserie "Texter om svenska med didaktisk inriktning". Med denna volym har hittills fem antologier publicerats.

Från 2006 till 2009 administreras nätverket från Umeå universitet av Institutionen för språkstudier och Institutionen för kultur- och medievetenskaper vid Humanistiska fakulteten samt Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen vid Fakulteten för lärarutbildning, Umeå universitet, 901 87 Umeå. Länkar för medlemskap i nätverket finns på hemsidan: <http://www.educ.umu.se/forskning/smdi/>

© 2008 Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning och författarna.
Distribueras av Växjö University Press : <http://vxu.se/forskning/universitypress/>

ISBN 978-91-7636-622-6

ISSN 1651-9132

Layout: Magnus Nilsson

Tryck: Intellecta, Docusys Göteborg, 2008

Innehåll

Förord	5
Sammandrag av artiklarna i konferensvolymen	8
Sofia Ask	
Att få tillgång till framgång	
Gymnasieskolans svenskämne som förberedelse för skrivande i högre studier	17
Ewa Bergh-Nestlog	
”Djuren ska också ha rättigheter”	
En 10-åringsskriftliga argumentation.....	29
Kristina Danielsson & Ulla Ekvall	
Kemi som skriftspråkspraktik	
i svenska och finlandssvenska skolor	
En projektpresentation	43
Rolf Hedquist	
Forskning i svenska med didaktisk inriktning	55
Britta Herder	
Vad händer med läsningen?	61
Mary Ingemansson	
Skönlitterär läsning och	
historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna	
Licentiatavhandling med fokus på läsning inom tematiskt arbete om vikingatiden.....	71
Ellen Krogh	
Fra dansklærer til fagdidaktiker	89
Maria Lindgren	
Språklig förmåga och kursplanemål	
i individuella utvecklingsplaner	106
Stefan Lundström	
Texturval i retorik och praktik	118
Maria Löfgren	
Att bestå helt av litteratur	
Om betydelsen av läsning och skönlitteratur i svenskämnet	130

Gun Oker-Blom	
Det nya finländska studentprovet i textkompetens	
Mål, visioner och reaktioner	145
Christina Olin-Scheller	
Att se gorillan	
Om osynligt och synligt i gymnasieelevers textvärldar	163
Sigmund Ongstad	
Morsmålsdidaktisk kunnskapsutveckling	
versus forskning og undervisning?	
Om koblingsformer mellom teori og praksis	174
Anne Palmér	
Doktoranden som bergsbestigare	
Reflektioner över en forskningsprocess om muntlighet.....	187
Anders Sigrell	
Progymnasmata	
Ett skrivdidaktiskt alternativ.....	200

Förord

Konferensserien Svenska med didaktisk inriktning, Smdi, startade i Växjö 2003. Året dessförinnan hade Nationella forskarskolan i svenska med didaktisk inriktning börjat sin verksamhet som ett samarbete mellan 15 universitet och högskolor. Växjö universitet var värd för forskarskolan, och konferensen var ett forum där de nya doktoranderna presenterade sina forskningsprojekt. Hösten 2007 hölls den femte konferensen, också den i Växjö. Det var då åter dags för doktoranderna att presentera sin forskning – den här gången i slutet av sin forskarutbildning eller som nya doktorer. Denna konferensvolym innehåller artiklar från de flesta av deltagarna i forskarskolan, men även andra forskare har bidragit med texter.

Konferensens plenarbidrag är skrivna av forskare från flera nordiska länder. Ellen Krogh, Danmark, beskriver personliga erfarenheter av den didaktiska forskningens anpassning till praxis om hur gymnasieämnet danska och danskämnets didaktik utvecklats under hennes tid som lärare i danskt gymnasium och vid Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Gun Oker-Blom, Finland, beskriver och diskuterar det nya provet i textkompetens som infördes i studentexamen i Finland 2007. Sigmund Ongstad, Norge, reflekterar om kunskapsutveckling och samband mellan utbildning och forskning.

Tema för volymen är *Forskningens tillämpning i skolan*. I denna formulering ligger en önskan om att den didaktiska forskningen ska nå ut till skolorna. Två texter tyder på att så inte sker. Rolf Hedquists text handlar om den forskningsinformation som han får ta del av som jordbrukare och hästägare och lyfter fram den som ett gott exempel på forskningsförmedling. Han poängterar också att forskningsproblemen bör genereras i skolan och belysas i nära samarbete med skolans lärare. Hans text inspirerar till en bättre koppling mellan den didaktiska forskningen och skolpraktiken. Britta Herder presenterar en översikt om forskning om läs- och skrivundervisning som hon arbetat med åt Skolverket, och även den uppvisar en bild av att forskningen inte når ut till skolorna, men också att det är mycket som är utforskat vad gäller läs- och skrivundervisningen. De andra artiklarna visar att det finns en stark koppling mellan svenskdidaktisk forskning och skolpraktik, men problemet är att forskningsresultaten inte tycks nå ut till dem som närmast berörs av dem.

Några bidrag innehåller beskrivningar av svenskdidaktiken. Sofia Ask visar att det är de enskilda gymnasielärarnas didaktiska ställningstaganden som avgör om eleverna förbereds för det akademiska skrivandet. Maria Lindgren har studerat individuella utvecklingsplaner (IUP) i tre årskurser i grundskolan och visar att skrivandet får stort utrymme i planerna i åk 2, att

muntligheten får stort utrymme i åk 8 och att kommentarer om att läsa och skriva endast tas upp i åk 5 om språkfärdigheterna upplevs som problematiska. Stefan Lundström beskriver hur fiktionstexter väljs i gymnasiets svenskundervisning. Han pekar på att läroplaner kan vara svåra att tolka och därför leder till osäkerhet bland lärarna, vilket i sin tur leder till en reproduktiv undervisning. Maria Löfgren resonerar om varför skönlitteratur är viktig inom svenskämnet och beskriver hur läsningen gestaltas i två klassiska verk.

Några andra bidrag handlar om hur undervisningen kan förbättras i överensstämmelse med de mål som finns i kursplanerna. Ewa Bergh Nestlog ger idéer till undervisning om argumenterande skrivande för 10–12-åringar, Mary Ingemansson ger förslag på hur skönlitteratur kan användas för att ge ökad historiemedvetenhet hos 10–11-åringar, och Christina Olin Scheller uppmanar lärarna att utnyttja de digitala mediernas ”medskapande kulturer” som informella lärandemiljöer. Anne Palmér beskriver sitt avhandlingsarbete om muntlig kommunikation i gymnasieskolan – hur hon bestämde sig för ämne och teoretisk anknytning och hur hon valde material och analysmetoder – när hon problematiserar begreppet ’språklig färdighet’ och argumenterar för att innehåll och form ska ses som en språklig enhet i undervisningen. Slutligen argumenterar Anders Sigrell för att lärarstudenter som ska undervisa i svenska själva bör ha tränat sitt skrivande, och han rekommenderar de antika progymnasmataövningarna, som också beskrivs i artikeln.

En mer teoretisk ansats finns i Kristina Danielssons och Ulla Ekvalls artikel som sätter forskningsmetoden i centrum när de diskuterar sina planer på att analysera ett forskningsmaterial hämtat från ämnet kemi i svenska och finska klassrum.

De tidigare Smdi-konferenserna och Nationella forskarskolan i svenska med didaktisk inriktning har bidragit till att det svensksdidaktiska forskningsfältet har vuxit betydligt under den senaste femårsperioden. Vi tror att fältet kommer att växa sig ännu starkare, inte minst tack vare det ekonomiska bidrag som Nordiska rådet (Nordforsk) gett för att Smdi-nätverket ska intensifiera det nordiska samarbetet för forskning om modersmålsdidaktik. Det finns således skäl att se fram mot mer intressant forskning inom fältet.

Vi vill tacka Svenska Akademien och Institutionen för humaniora vid Växjö universitet för ekonomiska bidrag till konferensen och utgivningen av den här konferensrapporten.

Här följer artiklarna som bygger på plenarföreläsningarna och ett urval av sektionföredragen i bokstavsordning efter skribenternas namn. I en första avdelning har skribenternas sammandrag av artiklarna samlats. Vi önskar er en angenäm läsning!

Växjö i september 2008

Maria Lindgren (huvudredaktör)

Gunilla Byrman

Jan Einarsson

Solveig Hammarbäck

Astrid Skoglund

Sammandrag av artiklarna i konferensvolymen

Att få tillgång till framgång. Gymnasieskolans svenskämne som förberedelse för skrivande i högre studier

Sofia Ask

Allt fler gymnasieungdomar studerar idag vidare på högskola och universitet. Gymnasieskolans styrdokument understryker att gymnasiestudier skall förbereda för både studier och arbetsliv. Men långt ifrån alla studenter får den förberedelse för akademiskt skrivande som de skulle behöva för att kunna göra ett språkligt inträde i den nya diskursen. I den här texten beskriver ett antal lärare på gymnasieskolan sina motiv för att förbereda eller inte förbereda sina elever för nästa utbildningsnivå. Texten innehåller också studentröster som vittnar om hur studieövergången till högre utbildning kan upplevas när förkunskaperna är dåliga och skrivandet inte fungerar i den nya miljön.

”Djuren ska också ha rättigheter” – en 10-åringsskriftliga argumentation

Ewa Bergh Nestlog

”Redan det lilla barnet argumenterar och diskuterar” konstateras i grundskolans kursplan för svenskämnet. Men forskning visar att elever inte på tillfredsställande sätt lär sig skriva diskursiva genrer i ungdomsskolan. Därför är det angeläget att studera elevers argumenterande texter och undervisning som inriktar sig såväl på skrivprocess och texters funktion som på innehållsliga och språkstrukturella aspekter.

Ewa Bergh Nestlog undersöker i en textfokuserad studie 10–12-åriga elevers skriftliga argumentation med fokus på perspektiv i texterna. Resultatet av textanalyserna sätts i relation till interaktionen i undervisningen. I studien medverkar tre lärare i grundskolans år 4–6 och deras klasser. Teoretiskt förankras undersökningen i systemfunktionell lingvistik och dess triadiska textsyn där relationella, ideationella och textuella aspekter samverkar i varje yttrande. Angreppssättet är också diskursanalytiskt.

I artikeln fokuseras perspektiv i en 10-årig elevs argumenterande text genom så kallad reliefanalys. Analysen sätts i relation till den diskursiva praktik texten vuxit fram i.

Kemi som skriftspråkspraktik i svenska och finlandssvenska skolor

Kristina Danielsson & Ulla Ekvall

Vi presenterar en nystartad studie rörande elevers skriftspråkspraktik, vilken ingår i projektet *Kemitexter som redskap för naturvetenskapligt lärande. En komparativ studie av undervisningspraktiker i svenska och finlandssvenska klassrum*. Vi redovisar tidigare forskning inom fältet, såväl nationellt som internationellt. Utifrån vår teoretiska anknytning, till dels inriktningen New Literacy Studies, dels den SFL-baserade genrepedagogiken söker vi svar på följande frågor: I vad mån och i vilka situationer används text i undervisningen? Vilka attityder till textanvändning har man? Vilka texter aktualiseras och hur kan dessa texter beskrivas? Hur använder och förhåller sig lärare/elever till läroboken och/eller andra texter? Hur arbetar läraren med elevernas insocialisering i naturvetenskaplig genre och hur svarar eleverna på detta? I vilken mån förekommer klassrumsaktiviteter med outnyttjad potential för arbete med insocialisering i den naturvetenskapliga genren?

Vidare redogörs för materialinsamling och det planerade materialets art och omfattning. Men störst utrymme ges analysmetodiska frågor, och särskilt analyser av lärobokstexter ägnas uppmärksamhet. Utifrån tidigare prövade infallsvinklar urskiljer vi två perspektiv. Det ena gäller texternas utformning med avseende på begriplighet, det andra vilka läs- och lärmål texterna kan tänkas styra mot. Resultaten vill vi ställa i relation till klassrumsaktiviteter, elevernas läs- och skrivstrategier samt lärarnas och elevernas förhållningssätt till läroböcker och andra texter.

Forskning i svenska med didaktisk inriktning

Rolf Hedquist

Svenska är ett av kärnämnen i skolan och bedöms vara ett av de viktigaste ämnena för ett kommande yrkesliv och för en levande demokrati. Forskning i ämnet förekommer på samtliga lärosäten där undervisning i svenska förekommer. Det bedrivs också forskning i svenska med didaktisk inriktning. Men omfattningen är relativt liten om man jämför med den rent ämnesinriktade forskningen. Orsaken står att finna i tradition; man har av tradition sökt sina forskningsproblem inom andra områden vid institutionerna för litteraturvetenskap och nordiska språk. Ordentliga summor behöver avsättas och riktas direkt mot forskningsområdet för att en verkligt betydande ändring skall ske. Utbildningsvetenskapliga kommitténs medel förslår inte, och de används i ganska stor utsträckning till allmänpedagogisk forskning. Forskningen behöver få en större omfattning.

För spridning av forskningens resultat behöver man skapa en organisation som kan sörja för att de lärare som är berörda verkligen nås, SLUs organisation för forskningsinformation kan ses som en förebild.

För att forskningen skall få en verklig betydelse i skolan behöver forskningsproblemen upplevas som relevanta. Det innebär i normalfallet att de genereras i skolan och att forskningsprojekten genomförs i nära samverkan med i skolan verksamma lärare. Forskarna behöver således uppjobba nära relationer med skolvärlden för att kunna medverka och leda en forskningsprocess som leder till resultat som förändrar skola och lärande.

Vad händer med läsningen?

Britta Herder

Artikeln grundar sig på en genomförd kunskapsöversikt åt Skolverket sommaren och hösten 2007 baserad på svenska avhandlingar och vetenskapliga artiklar under perioden 1995–2007 om undervisning om läsning och skrivning i grundskolan.

I stort visar översikten att formell färdighetsträning dominerar undervisning i läsning och skrivning trots att läroplanen och kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk betonar att lärande ska ske i meningsfulla sammanhang så att språkutveckling knyts till ett innehåll. Men det finns även undervisning som bedrivs enligt läroplanens intentioner där läsande och skrivande ingår i olika sammanhang och där innehåll och funktion samspelar. Forskningen visar att sådan undervisning kan förbättra alla elevers resultat på läsprov – pojkarna blir lika duktiga som flickorna, och eleverna med utländsk bakgrund blir lika bra som övriga.

Skönlitterär läsning och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna. Hur kan elever utveckla sitt historiemedvetande genom att läsa skönlitteratur inom skolkontexten?

Mary Ingemansson

I min licentiatavhandlingen (Växjö universitet 2007) berättar jag om en klass med 10- och 11-åringar och deras arbete med temat vikingatiden. Eleverna fick läsa Maj Bylocks *Drakskeppet* som utspelar sig på vikingatiden. Innan de började läsa skrev de ner vad de visste om tiden, en övning som upprepades när de hade läst färdigt. Under läsandets gång intervjuades några av barnen enskilt och berättade om texten. Dessutom hölls två samtal i helklass om boken, efter de inledande kapitlen och vid bokens slutläsning. Läsprocessen följdes i kronologisk ordning och utifrån litteraturforskaren Judith Langers teorier om barns olika föreställningsvärldar analyserades resultaten.

Skönlitteraturens roll är viktigast i undersökningen och fokus är dessutom på läs-, skriv- och samtalsprocessen i arbetet med en klass 4-5 inom ett historiskt tematiskt arbete. Med hjälp av elevexempel resonerar jag om resultat och slutsatser. Varför läser och skriver eleverna som de gör? Hur stor roll har samtalet om litteratur för förståelsen? Även om undersökningen är gjord med fokus på mellanåldrarna blir resultaten generella – för både lägre och högre ålder. Hur kan vi arbeta med läsning kopplat till skrivande inom ett tema: fällor/möjligheter/lärares roll/kunskaper som krävs? Hur fungerar skönlitterära texter och fackböcker för utveckling av historiemedvetande?

Mina slutsatser var både förväntade och överraskande. Vid genomgången presenterar jag kort bakgrundsforskning, kommenterar processen och påvisar ett antal slutsatser.

Fra dansklærer til fagdidaktiker

Ellen Krogh

I artiklen anlægger jeg en personlig vinkel på spørgsmålet om forskningens tilpasning til praksis. Gennem beretningen om min personlige historie med danskfagets didaktik gennem fire årtier belyser jeg både udviklingen i det gymnasiale danskfag og udviklingen af danskfagets didaktik som fagdidaktisk forskningsfelt. Jeg peger herigennem på aktuelle mønstre og dilemmaer i forholdet mellem teori og praksis, forskning og skolevirkelighed i den danske kontekst. Fagdidaktisk forskning rettet mod det gymnasiale felt har i Danmark en kort historie, primært knyttet til etableringen af "Dansk Institut for Gymnasiepædagogik" på Syddansk Universitet i 1998. Institutet har været en succeshistorie om et gennembrud af forskning og om etableringen af en Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik, men gymnasielærernes forhold til instituttet er ambivalent. Med instituttet som case analyserer jeg dilemmaer i institutionalisering og professionalisering af forskning og konkretiserer det centrale dilemma i forholdet mellem teori og praksis gennem min egen forskning og formidling. Afsluttende dokumenterer jeg nødvendigheden af fagdidaktisk forskning med beretningen om den danske stil og dens aktualisering efter gymnasireformen i 2005.

Språklig förmåga och kursplanemål i individuella utvecklingsplaner

Maria Lindgren

Som ett moment i en pågående studie om individuella utvecklingsplaner, IUP, i grundskolans årskurs 2, 5 och 8 har jag studerat hur kursplanemål ligger till grund för kommentarer om språklig förmåga. Sammanfattnings-

vis visar studien två olika mönster för hur de språkliga förmågorna framställs i utvecklingsplanerna.

För det första visar den att kommentarer om talandet, lyssnandet, läsandet och skrivandet förekommer relativt ofta i planerna. Förmågorna återfinns delvis som mål på kort sikt och i samband med insatser som ska utföras av skolan, föräldrarna eller eleverna. Skriftligheten får störst utrymme i utvecklingsplanerna för årskurs 2, och muntligheten får störst utrymme i planerna för årskurs 8. I årskurs 5 är det endast elever som har problem med läsandet och skrivandet som får något inskrivet om detta i sina planer.

För det andra visar studien att komplexa språkliga förmågor såsom de beskrivs i mål och betygskriterier i grundskolans kursplaner endast i undantagsfall utgör underlag för de individuella utvecklingsplanerna.

Texturval i retorik och praktik

Stefan Lundström

Artikeln behandlar förutsättningar för urval av fiktionstexter i gymnasiets svenskundervisning. Med hjälp av tre olika empiriska material skapas förståelse av vilka villkoren är för textens väg in i klassrummet. Det första materialet utgörs av styrdokument från 1970 till 2005. I detta syns en tendens där eleven går från att vara ett objekt för kunskaper till att bli ett subjekt som själv skapar sina kunskaper. I linje med detta blir innehållsbeskrivningarna allt mer abstrakta, vilket innebär att läroplanens ramar blir mer svårtolkade.

Det andra materialet består av artiklar från tidskriften *svenskläraren* mellan 1970 och 2005. Artiklarna visar hur den övergripande ideologiska debatten kring ämnet under perioden dör ut, hur diskussioner om ämneskonceptioner ersätts av fler och fler konkreta metodexempel och hur det konkreta texturvalet går från att vara fastslaget till att hamna i en situation där vissa texter har ett tillräckligt kulturellt kapital för att inte behöva motiveringar, medan andra kräver det.

Det tredje materialet utgörs av intervjuer med och observationer av en lärare, Annika, för att utröna vilka förutsättningar som råder för texturval i hennes retorik och praktik. Resultaten visar en tydlig påverkan av informella institutionella faktorer och skolkultur. I detta förefaller yrkesprofessionalitet, till exempel i form av kunskaper i ämnesdidaktik, vara av stor betydelse.

Att bestå helt av litteratur. Om betydelsen av läsning och litteratur i skönlitteratur och i svenskämnet

Maria Löfgren

Frågan om varför vi ska läsa litteratur har varit en underprioriterad forskningsfråga i svenska med didaktisk inriktning och inom litteraturvetenskapen. I mitt bidrag diskuterar jag detta i relation till skönlitterära gestaltningar av läsningen och litteraturens betydelse i ett lär- och kunskapsperspektiv. Frågeställningar som behandlas är: varför är läsning av skönlitteratur viktig, hur och varför? Men också, vilka implikationer har litteraturens prövande och undersökande samtal kring dessa frågor för skolans svenskämne? Analysen utgår från två litterära verk, Emily Brontës *Svindlande höjder* (1847) och Lucy Maud Montgomerys *Anne på Grönkulla* (1905). Där *Anne på Grönkulla* mer fungerar som ett litteraturdidaktiskt skolexempel i sin syn på litteraturens möjligheter att bidra – med empati, förståelse, kunskap, vidgade perspektiv, identitetsutveckling och kritiskt tänkande – är *Svindlande höjder* mer komplex och ambivalent. I Brontës roman är läsning visserligen centralt och romanens problematik cirkulerar kring de negativa effekter som uppstår när individer förvägras berättelser, i form av utanförskap, våld och brutalitet. Läsningens betydelse för individers möjligheter att utvecklas språkligt, intellektuellt och kunskapsmässigt framhävs tydligt i *Svindlande höjder*. Däremot ställer sig verket tveksamt till om läsning i sig kan stävja trångsynthet och fördomar, utan framhåller att det är genom självupplevda svårigheter som människor kan utveckla etisk och empatisk förmåga.

Det nya finländska studentprovet i textkompetens. Mål, visioner och reaktioner

Gun Oker-Blom

Denna artikel behandlar den nya provformen i modersmål i studentexamen i Finland, provets syfte och de didaktiska frågor provet kan anses aktualisera. Det nya provet i textkompetens fungerar här som ett prisma genom vilket man även får en inblick i utvecklingen inom modersmålsämnet i stort.

Studentprovet i modersmål genomgick få förändringar mellan 1874 och 2007. Den historiska överblicken påvisar en stark kontinuitet och stabilitet gällande studentprovets syfte och innehåll, vilket även kan anses säga något allmänt om synen på skola och undervisning i Finland. Det följande avsnittet i artikeln behandlar den aktuella provreformen och processen då det nya provet i textkompetens infördes. Här diskuteras orsaker till förnyelsen av provet och det pilotförsök som genomfördes år 1999 och som bland annat

gav ny information om gymnasisternas allmänbildning och kunskaper i litteratur.

I slutdelen av artikeln behandlas textkompetensprovet utgående från resultat och erfarenheter från den första provomgången våren 2007. Frågor som det nya provet har aktualiserat är hur väl och på vilket sätt ett prov som detta kan mäta gymnasisters allmänbildning och mognad, kulturella läsförmåga, kritiska analytiska förmåga och allmänna textkulturella kompetens. Artikeln avslutas med en diskussion kring betydelsen av att lära sig textanalys i skolan och kring frågan huruvida provet mäter sådana kompetenser som anses viktiga i dagens samhälle, bland annat förmåga att tänka kritiskt och reflektera, och att formulera problem och uttrycka sina tankar och reflektioner i skrift på ett klart och tydligt sätt.

Att se gorillan. Om osynligt och synligt i gymnasieelevers textvärldar

Christina Olin-Scheller

Barns och ungdomarnas fritidstextvärld skiljer sig mycket från den de möter i svenskämnet. Samtidigt tycks intresset bland barn och ungdomar för berättande och berättelser, inte minst via multimedier, vara större än någonsin. Vem som läser och vad som läses är därför allt svårare att svara på, liksom vad som innefattas i att läsa och förstå text.

Virtualiteten innebär nya villkor för berättandet i vår samtid, men också för hur vi samspelar och upprättar gemenskaper. Den digitala tekniken erbjuder nya möjligheter för människor att vara aktiva i skapandet av nya kulturella uttryck. "Participatory culture", medskapande kultur, är en central drivkraft bakom unga människors engagemang i verksamheter kopplade till medier. Barn och ungdomar ägnar idag många timmar åt att vara medskapare i mötesplatser på nätet kring spel och fankultur.

Alla medskapande kulturer, som exempelvis fanfiction, kan betraktas som informella lärandemiljöer. Dessa innefattar kraftfulla möjligheter till lärande eftersom unga människor här deltar mer aktivt och engagerat än i formella lärandesammanhang. Dessa möjligheter till lärande ställer svenskämnet inför stora utmaningar. Skolans och lärares ansvar och betydelse i det nya medielandskapet har inte minskat. Multimodaliteten ersätter inte det skrivna språket med ett visuellt. För att kunna möta de utmaningar som nya mediers medskapande kulturer ställer formella lärandemiljöer inför behöver dock forskning och praxis verka tillsammans i ett nära samarbete.

'Kunnskapsutvikling' versus 'forskning og undervisning'? Kritisk blikk på koblingsformer mellom morsmålsdidaktisk 'teori og praksis'

Sigmund Ongstad

Bakgrunnen for spørsmålet er en økende mistanke om at økt sektorisering og profesjonalisering av og fagoppdeling innen forsknings- og utdanningsfeltet bidrar til svekket kobling mellom teori og praksis. Selve kategoriseringen av typer av aktiviteter (som 'undervisning', 'læring', 'fagutvikling', 'utviklingsarbeid', 'forskning' og 'formidling') på kunnskapens område synes å skape en faglig og laugsmessig egeninteresse som viser seg vanskelig å overskride. Om en med en enkel metafor kunne bevisstgjøre hva som eventuelt kan være en fellesnevner mellom 'kategoriene', så kunne en etablere en plattform for å diskutere overganger mellom dem. Med utgangspunkt i begrepet 'kunnskapsutvikling' rettes derfor søkelyset på bestemte intenderte og faktiske former for forskningstilknytning innen morsmålsdidaktikk i Norge og internasjonalt.

Kunnskapsutvikling innen et fagområde skjer både konkret individuelt (f.eks. hos elev, student, lærer og forsker) og (dermed samtidig) abstrakt kollektivt, som generell fagliggjøring. Kunnskapsutvikling som begrep har ellers den fordelene fremfor 'kunnskap' at en positivt 'påtvinges' et diakront, longitudinelt og subjektrelatert syn på forholdet mellom nivåene informasjon, kunnskap og visdom (i tillegg til det isolert synkrone, hva kunnskap 'er', kan 'defineres' eller 'måles' som). Med eksempler fra ulike tiår, bl.a. fra 1970-tallets skolereformer, 1980-tallets prosessorienterte skrivepedagogikk, klasseromsforskning på 1990-tallet og økt tendens til didaktisering og akademisering siden år 2000, vises at suksess og fiasko på dette området er lite forutsigbart.

Dermed kan det stilles spørsmålsteget ved realismen i vår måte å tenke på når det gjelder konkret organisering av forholdet mellom teori og praksis, forskning og utdanning. En slik mulig konklusjon kan på den ene siden virke pessimistisk, men vil på den annen side kanskje være et nødvendig grunnlag for en mer nøktern forventning til hvordan kunnskapslinjer mellom skole, høyere utdanning og forskning begge veier best kan etableres.

Doktoranden som bergsbestigare. Reflektioner över en forskningsprocess om muntlighet

Anne Palmér

I artikeln diskuteras några av de val en doktorand behöver göra under sitt avhandlingsarbete. Diskussionen utgår från författarens arbete med avhandlingen *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan* (2008). Artikeln behandlar ämnesvalet, val av teoretisk anknytning

och vetenskapliga begrepp samt avgränsningar av såväl material som perspektiv inför analyserna. Ämnesvalet beskrivs som en successiv process som pågått i många år, där erfarenheter från lärarpraktik, provkonstruktion och mindre forskningsprojekt haft betydelse. Författaren redogör för hur den teoretiska anknytningen till fältet *New Literacy Studies* blev ett sätt att lyfta fram muntlighetens betydelse i skolans skriftspråkliga kultur, och för hur hon anpassade teoretiska begrepp till en svensk kontext och ett muntligt perspektiv. Ursprungliga planer på ett genusperspektiv valdes bort under arbetets gång för att skapa ett tydligt fokus i avhandlingen och en hanterlig analysmodell. Delar av materialet bearbetades översiktligt, bland annat i syfte att variera analysens metodiska infallsvinklar. Artikeln diskuterar olika sätt att i svenskämnesdidaktisk forskning förstå språkutveckling utifrån en funktionell språksyn (Teleman 1991:13 f.). Begreppet språklig färdighet problematiseras. Författaren argumenterar för att innehåll och form i en språklig aktivitet i undervisningen inte ska ställas mot varandra utan i stället ses som en helhet.

Progymnasmata – ett skrivdidaktiskt alternativ

Anders Sigrell

Progymnasmata är grundläggande retoriska övningar. Redan från början användes de som en del av en medveten skrivdidaktik. Utifrån såväl de retorik- och didaktikteoretiska tankarna bakom övningarna, som utifrån den mycket handfasta praktik övningarna erbjuder, kan det finnas anledning att uppmärksamma övningarna som ett möjligt bidrag till dagens skrivdidaktiska överväganden. De retorikteoretiska tankarna bakom övningarna har sin grund i en inherent kunskapssteori som kan sägas utmärkas av en normativ perspektivism. Talet om perspektivism försöker fånga att retorikens kommunikativa domän är det som med Aristoteles ord "kan vara på annat sätt" (i översättning). Normativiteten kommer av att alla sätt inte är lika bra. När vi ska skriva något måste vi välja, på en mängd olika nivåer, utifrån det register eller repertoar vi har till förfogande. Retorik föddes som en didaktisk vetenskap, ur en önskan att lära sig tala och skriva övertygande. För detta syfte har retoriken utvecklat metareflexiva redskap för att hjälpa oss välja så konstruktivt som möjligt, och övningar för att utöka denna repertoar av möjliga språkval. Eftersom alla val inte är lika bra finns det alltid en etisk dimension i våra språkval. Ur en sådan infallsvinkel hävdas det i artikeln att det går att se skrivövningarna som en etisk träning. Exempel ges från skrivkursen "Progymnasmata – antika retorikövningar för modern undervisning" vid Umeå universitet.

Att få tillgång till framgång

Gymnasieskolans svenskämne som förberedelse för skrivande i högre studier

Sofia Ask

Utbildningspolitiska förändringar innebär att gymnasieskolorna idag utbildar allt fler elever med sikte på högre utbildning. Det ställer ökade krav på medvetenhet hos lärare i svenska, dels allmänt om skriftspråkutveckling, dels specifikt om vikten av förberedelse för det akademiska skrivandet för alla elever på gymnasieskolan. Men på de obligatoriska kärnämneskurserna i svenska finns både elever som är skoltrötta och längtar ut till ett lockande arbetsliv och elever som är drivna av lusten att studera vidare. Detta gör lärarnas arbete svårt.

Svensklärare har en lång akademisk utbildning bakom sig och har skaffat sig en bred textkompetens under sin utbildning. Men de har gått sin lärarutbildning vid olika tidpunkter, och för några kan detta innebära att de befunnit sig i högre utbildning under en period då tonvikten inte lades på skrivande i den omfattning som idag är vanlig på universitet och högskolor. Idag skriver studenter kanske mer än någonsin under hela utbildningstiden och behöver därför ett hållbart skriftspråk som sitt viktigaste verktyg. Men gymnasieskolans svensklärare uppvisar ofta en viss tveksamhet om vilken skriftspråkskompetens som idag krävs på nästa utbildningsnivå, alltså på högskola och universitet. Vad akademiskt skrivande innebär kan vara svårt för verksamma lärare att få grepp om eftersom det är ett språk i språket som ständigt är i rörelse. Ur ett lärarperspektiv är det tydligt att akademiskt skrivande ofta uppfattas som starkt knutet till de nationella proven och gymnasiekursen projektarbete eftersom det är i detta skrivande som formella krav som lärare uppfattar som "akademiska" kommer till användning. Projektarbetet syftar till att utveckla förmågan att *planera, strukturera* och *ta ansvar för ett större arbete*, men det syftar också till att *tillämpa* och *fördjupa* kunskaper inom ett kunskapsområde. De kursiverade språkhandlingarna ovan är också centrala inom det akademiska skrivandet.

Uppdrag: Att förbereda för studier och arbetsliv

Gymnasieskolan (och svenskämnet där) ska förbereda alla elever för kommande arbetsliv eller vidare studier. Läroplanen är tydlig i sitt allmänna krav på att varje elev ska ha en god skriftlig förmåga med sig från gymnasieskolan. Ett mål att uppnå är att "varje elev som har slutfört ett nationellt eller specialutformat program [...] kan uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier" (Lpf 94:30).

I kursplanen i svenska för gymnasieskolan står visserligen inget konkret om att undervisningen ska innehålla träning i akademiskt skrivande. Där- emot är formuleringen av svenskämnets syfte och mål tydlig: svenskämnet ska förbereda för arbetsliv och studier. Läroplanen säger dessutom tydligt att gymnasieskolan ska "fördjupa och utveckla elevernas kunskap som förberedelse för yrkesverksamhet och studier vid universitet och högskolor" (Lpf 94:27). Detta innebär att svenskundervisningen bör inbegripa någon slags introduktion i akademiskt skrivande, eftersom just skrivandet i ökande omfattning är en bärande del av all universitetsutbildning oavsett inriktning eller ämnestillhörighet. Även om skrivande och tänkande självklart sker i fler ämnen än i svenska är den expertkompetens svensk- lärarna besitter genom sina kunskaper om språk och skriftspråkliga konventioner oersättlig.

I min licentiatavhandling *Tillgång till framgång. Lärare och studenter om studieövergången till högre utbildning* (Ask 2005a) svarar tio gymnasielärare i svenska på frågan "Förbereder du dina elever för akademiskt skrivande och i så fall hur?" Utifrån de förutsättningar som finns i deras vardag på olika gymnasieskolor i Sverige resonerar i föreliggande text ett urval av dessa lärare om någon typ av skriftspråklig förberedelse för högre studier ingår i deras undervisning. Lärarna förhåller sig till det akademiska skrivandet i undervisningen på olika sätt – från att låta eleverna skriva utkast till vetenskapliga rapporter till att inte beröra ämnet alls.

Kajsa och Staffan: God förberedelse för akademiskt skrivande

Två lärare exemplifierar nedan hur de motiverar valet att ge sina elever en god förberedelse för det akademiska skrivandet och hur de går tillväga. Kajsa, som undervisar i svenska på Komvux, säger att hon ger eleverna goda färdigheter i det akademiska skrivandet genom att arbeta med referenssystem och mönstertexter hämtade från universitetsvärlden:

Jag tycker att vi förbereder våra elever ganska väl i skrivandet för högre nivåer. Och det bekräftar elever jag möter ute på universitetet.

'Utan svenska B hade det aldrig gått', säger de. Ofta ställer de frågor hur det ser ut på universitetet. Och några testar det här med noter, vad har man för krav där och vi tittar på de här olika systemen som finns och så. När jag har haft svenska C har vi ofta hämtat uppsatser på biblioteket och vi har lagt fram dem och jämfört och sett på kraven. Jag kan känna att det är viktigt att de har en mental förberedelse för vad som väntar, att det kan se väldigt olika ut på olika institutioner. (Kajsa)

Kajsa betonar den mentala förberedelsen för universitetsstudier, men också den praktiska försmaken på det akademiska skrivandet inför övergången till högskola eller universitet. Hon arbetar med konkreta exempel på texter skrivna på universitetet, och ger på så sätt eleverna en påtaglig bild av kraven på skrivandet inom högre utbildning.

På en friskola jobbar Staffan med elever på de studieförberedande programmen. Han är medveten om hur viktigt det är att lämna gymnasiet med "den akademiska koden", som han uttrycker det:

Vi testar att göra utkast till akademiska uppsatser så de har provat på strukturen och smakat på språket. Att man gör en utredande uppsats, att man ska ha med syfte, metod frågeställning och allt sådant där. De ska ha den koden med sig när de går härifrån. Det hade inte jag när jag lämnade gymnasiet och det hade man ju tjänat en del på. (Staffan)

Att Staffans elever får skriva ett utkast till en akademisk uppsats är ett medvetet didaktiskt ställningstagande som också får en praktisk motsvarighet i elevernas skrivande. Motivet för Staffans ståndpunkt är den egna upplevelsen av att inte vara ordentligt skriftspråkligt förberedd i en universitetsmiljö, och den negativa erfarenheten vill han bespara sina elever.

Barbro och Bodil: Viss förberedelse för akademiskt skrivande

Två lärare beskriver här hur de *i viss mån* förbereder sina elever på skrivandet i nästa utbildningsstadium. Barbro (som undervisar både på yrkes- och studieförberedande program) förbereder bara de elevgrupper som hon upplever planerar att läsa vidare, det vill säga elever på studieförberedande program. Hon säger att hon ofta har mer tid till sådan förberedelse: "Man hinner med mer i en motiverad klass än i en där de inte kommer med penna ens en gång", säger hon. Det är främst inför de nationella proven som Barbro i någon mån berör det akademiska sättet att skriva i andra elevgrupper: "Jag brukar gå igenom det, men jag brukar inte jobba så mycket med det, ärligt talat". I fallet Barbro handlar det om ett öppet ställningstagande att inte förbereda alla sina elever för vidare studier. Lärare balan-

serar, som Barbro gör, mellan styrdokumentens krav och verklighetens, och då blir verkligheten styrande.

Bodil tar upp det akademiska skrivandet inför projektarbetet i alla sina klasser:

I rapportformen som vi jobbar mycket med har de börjat med projektarbetet med så är det ju samma krav på det här med syfte och metod och att de vet vad det är, både på studieförberedande och yrkesförberedande. (Bodil)

Men Bodil menar samtidigt att hon ger eleverna på de studieförberedande programmen mer utpräglad undervisning hur man skriver på universitet och högskola. Bodil eftersträvar en vetenskaplig prägel på de texter som ingår i skrivundervisningen och menar på så sätt att även yrkeseleverna får träning i akademiskt språk:

Jag tycker att när man skriver en rapport som jag säger till killarna 'om ni blir anställda på [X-företaget] här borta och ni blir utskickade och ska skriva en rapport eller PM så måste ni kunna det'. Så att, nu håller de på, de stackars gossarna med syfte nu på Energiprogrammet, sliter sitt hår. (Bodil)

Bodils uttalande avslöjar att hon egentligen inte tycker att "de stackars gossarna" (yrkeseleverna) ska behöva skriva akademiskt. Jargongen "gossar" och "sliter sitt hår" döljer inte det faktum att Bodil ändå kämpar med sig själv i den här frågan. Ska eleverna på energiprogrammet lära sig skriva akademiskt eller inte? Liksom Barbro har Bodil valt att främst förbereda de elever som valt ett studieförberedande program.

Sven-Arne och Ylva: Ingen förberedelse för akademiskt skrivande

Sven-Arne och Ylva är två lärare som inte alls ger eleverna någon introduktion i akademiskt skrivande. Först följer ett utdrag ur ett samtal med Sven-Arne, lärare i svenska som andraspråk:

Int.: Faktiskt så hamnar ganska många av eleverna med svenska som andraspråk på högskolan. De utgör där en grupp som kommer in i en diskurs som de inte riktigt behärskar. Det är nytt för universitetet att möta de här grupperna och det är nytt för dem att komma in. Förbereder ni på något sätt när det gäller tal och skrift?

Sven-Arne: Du menar om de tillägnar sig akademiskt språk här?

Int.: Jag menar, tar du upp det? Diskuterar? Berättar att det finns?

Sven-Arne: Nej det har vi faktiskt inte gjort. Men det kanske vore en idé.

Utdraget ovan visar att Sven-Arne inte hade tänkt på att tillägnandet av ett akademiskt språk kan vara viktigt för individens framgång i de akademiska textvärldarna, men att han är villig att tänka i de banorna. Undervisning i svenska som andraspråk måste kanske främst handla om att eleverna ska tillägna sig ett svenskt skriftspråk, och då är det inte förvånande att ett akademiskt skrivande hamnar i bakgrunden. Men studenter med svenska som andraspråk är en växande grupp på universitet och högskolor. Denna grupp har ofta stora svårigheter i anpassningen till den akademiska diskursen. De kämpar dels med att behärska allmän skriftspråkssvenska, dels med det akademiska skriftspråket.

Ylva i sin tur säger också att hon inte heller aktivt förbereder några av sina elever för skrivandet i högre utbildning. Hon arbetar enbart på yrkesförberedande program, och säger att hon inte vill "plåga sina elever" med akademiskt skrivande:

Man plågar många elever. De vill inget hellre än att arbeta. De är stolta när de går här, när de kommer upp med sina overaller med verktyg i fickan eller el-killarnas breda läderbälten. De är stolta över sitt. Skulle jag pressa dem att skriva högskoleförberedande? (Ylva)

Ylva har tagit ställning i frågan om vilka som ska få förberedelse för akademiska studier och vilka som inte ska få det, och gränsen dras mellan yrkesförberedande och studieförberedande program.

Eleven blir student och möter det akademiska skrivandet

De lärarröster som ovan visar olika inställningar till förberedelse för ett akademiskt skriftspråk på gymnasieskolan ger sammantaget en bild av hur komplext svenskläraryrket kan vara i förhållande till nästa utbildningsnivå. Samtidigt är lärarnas val att förbereda eller inte avgörande för elevernas studieförberedelse och insocialisering i nästa utbildningsnivå. Om detta berättar fem studenter i det här avsnittet.

Universitetsstudier skiljer sig från gymnasiala studier på många sätt. Lärare och erfarna studenter på högskolor och universitet lägger fokus på forskning, vetenskapligt tänkande och debatt, medan nya studenters tankar ofta upptas av vandan över att inte passa in, av akademisk stress och av det sociala livets påtryckningar. De studenter som kommer direkt från gymnasiet, oavsett vilket gymnasieprogram de har erfarenhet av, står ofta handfaldna inför den nya studiemiljön och den rådande diskursen på universitetet.

Många av dem har svårt att hitta sin nya roll, både i studierna och i privatlivet. Exempel på allmänna problem som många studenter upplever är att hitta på campus, att köpa böcker, att få nya vänner, att söka information etc.

Obehagen i övergångsfasen är i stort sett likartade för alla grupper, oavsett studiebakgrund. Skillnader finns dock i hur de olika grupperna efter hand socialiseras in i systemet. Detta hänger ihop med vilket stöd de har i hemmet och av de personer som är viktiga för dem. Den studiemässiga pressen är allra störst för den grupp studenter som inte har någon akademisk tradition i hemmiljön. De som har en akademisk tradition i hemmet har ett försprång. Deras familjer uppmuntrar studier, och de uppträder med en särskild säkerhet. Självklart får studenter från icke-akademiska familjer också stöd från sina närstående, men den hjälpen är då mer av en allmänt uppmuntrande karaktär. Den språkliga chocken blir naturligtvis svårare och fallet hårdare för de studenter som inte i förväg har kunskap om kraven på akademiskt skrivande och måste upptäcka dessa genom misslyckanden.

I det här avsnittet ges några nyblivna studenter röst. Genom *Yrsa*, *Ymer*, *Stina* och *Stanislav* får vi en bild av en studentgrupp som upplever svenskundervisningen på gymnasieskolan som otillräcklig i förhållande till kraven på nästa utbildningsnivå. Deras samlade erfarenheter beskriver ett svenskämne som ger olika grupper olika skriftspråkliga kompetenser och hur detta i övergången till universitetsstudierna blir avgörande för individens studieframgång.¹

Stina (Samhällsvetenskapligt program): "Kan man bli förberedd egentligen?"

Vi skrev jättemycket träningsuppgifter inför nationella provet, något annat kommer jag inte ihåg. Vi fick i alla fall ingen introduktion till det akademiska skrivandet och jag har svårt att se någon koppling mellan gymnasiet och universitetsstudierna. Fast, jag undrar om man verkligen kan bli förberedd egentligen? Det var nära att jag hoppade av utbildningen då. Nu är det lite bättre. Jag upplevde att allt var mycket rörigt i början och det var många papers som skulle skrivas på

¹ Studenterna som presenteras i den här texten ingår också i den större undersökningen som finns presenterad i Ask (2005). I min framställning presenteras inga analyser av studenternas skriftspråkliga förmåga. Dessa finns istället i avhandlingen *Vägar till ett akademiskt skriftspråk* (Ask 2007).

olika institutioner med olika krav. Det kändes svårt, för man skulle ha ett språk som man inte använt innan, lite finare på något sätt. Egentligen tycker jag fortfarande att skrivandet är svårt.

Stinas berättelse vittnar om hur stor pressen på de nyblivna studenterna kan vara. Vid övergången till universitetet uppfattar Stina att hennes språk inte duger; hon känner att hon borde ha ett finare språk för att passa in i den akademiska miljön. Stina säger sig inte ha fått någon förberedelse för akademiskt skrivande på gymnasieskolan. Stina ser inte heller någon koppling mellan skolformerna gymnasium och universitet.

Yrsa (Barn- och fritidsprogrammet, Komvux, folkhögskola): "Man visste ju liksom bara halvdant hur man skulle göra"

Jag tyckte mycket om min lärare, men jag minns mest att jag satt och skrev dikter. Utredande text skrev jag någon gång, det vet jag. På gymnasiet verkade det viktigaste vara de där litteratursnubbarna som vi höll på jättemycket med. Fokus för betygen låg på hur man klarade sig på nationella proven och det är väl okej eftersom det är lika för alla.

Det hade varit bra om vi hade läst svårare texter på gymnasieskolan så att man kunde lära sig det. Jag har alltid haft svårt att läsa och att sitta still och koncentrera mig. Vi skulle skriva så mycket papers på universitetet, och man visste ju liksom bara halvdant hur man skulle göra, det var inte som man ville riktigt. Vår svensklärare på gymnasiet förberedde oss på det här ganska mycket faktiskt i trean, så det hade man ju provat på innan, men inte riktigt på det sättet. Det var ju bara lite så. Jag tycker absolut att jag har haft nytta av min gymnasiesvenska på universitetet. (Yrsa)

Yrsa tycker att hon har haft bra nytta av sina gymnasiekunskaper, men att hon ändå bara blivit "halvdant" förberedd för universitetsstudier, vilket bekräftar de andra studenternas röster. Yrsa upplever sig dock ha fått ganska mycket förberedelse för det akademiska skrivandet under sitt sista år på gymnasieskolan. Exakt vad som ingår i en sådan förberedelse ger dock Yrsa inget besked om. I övrigt minns hon mest "de där litteratursnubbarna" som ägnades mycket tid av svenskundervisningen.

Ymer (Barn- och fritidsprogrammet, idrottsprofil): "Jag har aldrig skrivit en utredande text"

Svenskämnet kommer jag knappt ihåg. Vi läste om grekernas tid, tror jag. Jag antar att syftet med svenskundervisningen för oss var någon

slags allmänbildning och att man kanske lärde sig mer på andra program. Vi skrev inte så mycket, vad jag kan minnas. Utredande text kan jag inte komma ihåg att jag har skrivit innan jag kom till universitetet. Vi tränade inte skrivande som är så där sakligt och jag har svårt att se någon koppling till det skrivande jag gör nu.

Jag tycker det är lite konstigt i sig att man inte kan använda sig av ord som alla andra använder. Det blir ett sätt att sätta sig över människor och få dem till att tryckas ned. För förstår de inte så kan de inte argumentera. När jag satt på föreläsningar och inte förstod de här konstiga orden så kände jag mig nedtryckt. Jag har aldrig skrivit en utredande text. Det var värsta chocken att få börja med det när jag kom hit. Det som oroar mig nu är examensarbetet. Jag skriver bra i grupp, men får ångest och panik när jag ska skriva själv.

I Ymers berättelse skymtar en person som i sina uttalanden bekräftar några av klassresenärens språkliga motgångar, som de bland annat har beskrivits av Trondman (1994). För Ymer handlar det om konstiga ord och att känna sig nedtryckt och oförmögen att argumentera. Läsande och skrivande över huvud taget skapar ångest och panik hos Ymer och han får inte mycket gjort. Han älskar fysisk aktivitet och praktiska uppgifter, och det är ont om sådana på universitetsnivå.

Ymer upplever ingen koppling mellan svenskämnet på gymnasieskolan och högre utbildning, men beskriver hur svårt det var att känna att han inte hade den språkliga förmåga som krävdes när han började på lärarutbildningen.

Stanislav (Naturvetenskapsprogrammet): "En text på universitetet ska vara så fyrkantig"

Svenskämnet var lite tråkigt, men det hade nog med läraren att göra. Vad jag minns så skrev vi artiklar och gjorde en tidning. Jag skrev också ett manus till en teaterföreställning, men den framfördes aldrig. Utredande text har jag nog skrivit även om vi inte kallade det så på gymnasiet. Någon direkt introduktion i akademiskt skrivande har jag inte varit med om och jag tycker inte att den svenskundervisning jag varit med om på gymnasiet förberett mig för akademiska studier. I skrivundervisningen saknades träning på att skriva om konkreta ämnen och att begränsa sig till ett visst antal ord.

I övrigt var det bara positivt att komma hit till universitetet. Jag kände mig som en vuxen människa för första gången. Studierna var inte så svåra, men det kan vara lite opersonligt här. Det blev nästan lättare än jag hade förväntat mig. Jag hade oroat mig för att det skulle krävas jättemycket läsning, men det blev inte så farligt. Skriftspråket var väl det som var svårast att komma in i, men det kopplade jag ändå

ganska snabbt. Vi skriver mycket här, men skrivandet är så fyrkantigt. Det är jobbigt att hålla sig inom ramarna, att tänka på sitt språk så att det inte blir vardagligt och att använda jättefina ord. Man borde kanske släppa loss mer.

Stanislav upplever det förhållandevis lätt att göra övergången till universitetet. Det blev inte så svårt som han hade förväntat sig. svenskämnet på gymnasieskolan har dock inget med det att göra, utan han menar att han egentligen inte fick någon förberedelse alls för akademiska studier. Undervisningen på gymnasieskolan gav honom inte träning i att skriva texter med sakligt innehåll och med fasta ramar för omfång och formalia, vilket han saknade vid övergången till högre studier. Det som var svårast, menar Stanislav, var att komma in i det akademiska språket. Stanislav menar att personligheten och fyrkantigheten i textskapandet var nytt för honom, men att han snabbt fann sig i formen.

Att få tillgång till framgång

När studenterna ovan ska beskriva den svenskundervisning de varit med om går berättelserna delvis isär. Yrsa beskriver ett svenskämne där litteraturstudier är en stor del av ämnet. Stina menar också att ämnet mest bestod av litteraturläsning och för lite av muntlig framställning och diskussion. Stanislav fick visserligen skriva mycket men säger sig sakna träning i att skriva akademiskt. Svenskämnet på gymnasieskolan upplevdes av Stina och Stanislav som lite tråkigt, medan Yrsa har många positiva minnen. Ymer minns det knappt alls.

Stadieövergången till högre utbildning har inte varit lätt för någon av de intervjuade studenterna. För Stina blev ensamheten en avgörande faktor för uteblivet välbefinnande och för utebliven akademisk framgång. Yrsa berättar om svårigheter med att sitta still och läsa kurslitteratur, erfarenheter som delas av Ymer. Den lättaste övergången vittnar Stanislav om. Alla fem beskriver svårigheter med att inte kunna uttrycka sig i skrift på det sätt som krävs på universitetet.

Yrsa är ovanlig i det att hon menar att hon fått viss introduktion till det akademiska skrivandet på det yrkesförberedande program som hon har erfarenheter från. Yrsa är den enda som känner sig något förberedd, även om hon inte tycker att förberedelsen var mer än "halvdan". Övriga (Stina, Stanislav och Ymer) upplever inte sig ha fått någon introduktion till akademiskt skrivande på gymnasienivå. Gymnasieskolans svenskundervisning genererar oftast inte den skriftspråkliga kompetens som behövs för att

de nya studenterna ska klara det akademiska skrivande de möter då de påbörjar sina studier vid universitet och högskolor.

Den bild studenter och gymnasielärare ger av den varierande undervisning i svenska som sker på de olika programmen ger vid handen att förekomsten av förberedelse för akademiskt skrivande skiljer sig markant åt. Lärares inställning till sina grupper påverkar undervisningen och svenskundervisningen på yrkesprogram blir en produkt av lärares och elevers förväntningar på varandra och på den undervisning som ska bedrivas. Problemet ligger i att många av eleverna från yrkesprogrammen, likt Ymer, går vidare till högre utbildning omedvetna om att de kommer att stöta på svårigheter. På många sätt kämpar de yrkesförberedande programmens elever hårt när de gör övergången till universitetsstudier. Ymer, i likhet med Yrsa, tycker att det är oöverstigligt jobbigt att läsa text och att föreläsningarna är underliga. Han får panik när han ska skriva egen text men känner sig trygg i gruppskrivande. Det reella värdet av frasen "allmän behörighet till högskolestudier" (vilket alla nationella gymnasieprogram idag ger) skiljer sig mellan yrkesförberedande och studieförberedande program, även om det inte alltid är en garanti att välja ett studieförberedande program om man vill bli förberedd för skrivandet i högre studier, vilket också Stina vittnar om.

Svenskämnet – en lärartombola?

Vilka elever får förberedelse, alltså ett funktionellt språk för ett yrkesliv och vilka för fortsatta studier? Frågan besvaras inte självklart med elevernas programtillhörighet, även om elever på de studieförberedande programmen oftare än de yrkesförberedande introduceras i akademiskt skrivande (Ask 2005b). Istället är det den enskilde lärarens didaktiska ställningstaganden som avgör om eleven får tillgång till och kunskap om de skriftspråkliga normer som kommer att krävas på nästa utbildningsnivå. Detta förhållande gör att somliga elevgrupper kommer att bli förberedda, andra inte. När styrdokumentens intentioner sätts ur spel i en sådan lärartombola blir eleven rättslös. De personliga effekterna av bristande förberedelse inför högre studier kan bli utslagning och misslyckanden på akademisk och personlig nivå.

Det förekommer sällan en medveten förberedelse av gymnasieelever i akademiskt skrivande, särskilt inte på de yrkesförberedande programmen på gymnasieskolan. Där tycks det kommunikativa skrivandet istället handla om träning i att skriva praktiska skrivelser som kvitton, brev och arbetsrapporter. Valet av dessa genrer förutsäger och bekräftar elevens plats i ett framtida yrkesliv. På de studieförberedande programmen tränas däremot

oftare argumenterande och utredande texttyper, vilket också bekräftas av de skrivuppgifter dessa elever väljer inom ramen för de nationella proven (Östlund-Stjärnegårdh 2002). Kurssystemet i sig borgar också för att de studieförberedande programmens elever får ett försprång. Den enda kurs som uttalat tränar och förbereder elever inför det akademiska skrivandet är kursen svenska C, som endast är obligatorisk på Samhällsvetenskapsprogrammet.

Elevernas programtillhörighet och svensklärares inställning till det akademiska skrivandet bestämmer alltså vilken typ av svenskundervisning som bedrivs. Att lärarens mer eller mindre personliga val påverkar undervisningens innehåll och utformning är ett påstående som varken är nytt eller förvånande. Det är heller inte unikt för svenskämnet. Men problemet accentueras just i svenskämnet eftersom skrivandet är en del av ämnets innehåll samtidigt som det är en färdighet som skall utvecklas. Att få tillgång till kunskap om och färdigheter i skrivande kan bli skillnaden mellan framgång och misslyckande i de fortsatta studier som allt fler gymnasieungdomar går vidare till.

Svenskämnet på gymnasieskolan spelar en stor roll för individens förmåga att göra stadiövergången till högskolan, och svenskämnet är betydelsefullt då det främst, men inte ensamt, ansvarar för att förbereda eleverna för skrivande på högskolenivå. Det blir därför också centralt att klart uttrycka syftet med svenskundervisningen på gymnasienivå och att ge elever och lärare handlingsutrymme och valfrihet utifrån de ramar som är givna, dvs. styrdokument och skollagstiftning. Men det är lika viktigt att universitet och högskolor tydligt beskriver vilken grad av akademisk skriftspråkskompetens som är rimlig att kräva av nya studenter och att de arbetar för att en samsyn uppstår mellan de olika utbildningsstadierna.

Tillgång till en akademisk skriftspråkskompetens borde vara en möjlighet för alla elevgrupper i gymnasieskolan. Det är naivt att tro att alla med avgångsbetyg från den svenska gymnasieskolan ska kunna (eller vilja!) skriva akademiskt. Akademiskt skrivande som kunskapsproduktion kan knappast tränas på gymnasieskolan. Däremot kan förberedelser som träning i skrivande i form av korrekt, offentligt språk med god textbindning och fungerande disposition vara fruktbara. Övning i att vara saklig och att använda egna ord i förhållande till en källa är också viktigt, liksom att träna upp ett kritiskt-analytiskt tänkande. Elever som blir studenter skulle gynnas av att ha någon slags förförståelse om vad akademiskt skrivande innebär, så att de kan göra stadiövergången till högre utbildning utan ångest och utan personlig och språklig panik.

Litteratur

- Ask, Sofia (2005a). *Tillgång till framgång. Lärare och studenter om studieövergången till högre utbildning*. Licentiatavhandling. Växjö universitet, Växjö University Press.
- Ask, Sofia (2005b). "Röster i övergången. Nya studenter om skrivandet i högre utbildning". I: Lindgren, Maria m.fl. (red.). *Den skrivande studenten. Idéer, erfarenheter och forskning från Textverkstaden vid Växjö universitet*. Rapporter från Växjö universitet, Humaniora 15/2005. Växjö University Press.
- Ask, Sofia (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Doktorsavhandling. Växjö University Press.
- Lpf 94 (2000). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm.
- Trondman, Mats (1994). *Bilden av en klassresa: sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan*. Stockholm.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet, 57.

Författarpresentation

Sofia Ask är lektor i svenska på institutionen för humaniora vid Växjö universitet. Hon har varit doktorand i Nationella forskarskolan i svenska med didaktisk inriktning och disputerade 2007 på avhandlingen *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. För närvarande forskar Sofia Ask om text och myndighetsutövning i professioner och professionsutbildningar.

”Djuren ska också ha rättigheter”

En 10-årings skriftliga argumentation

Ewa Bergh-Nestlog

Berättande texter blir de flesta elever väl förtrogna med under sin grundskoletid (Nyström 2000). Dock visar studier att elever inte har lärt sig att behärska diskursiva genrer på ett tillfredsställande sätt när de lämnar grundskolan (Brorsson 2007) och gymnasiet (Ask 2005). ”Redan det lilla barnet argumenterar och diskuterar” konstaterar man i grundskolans kursplan för svenskämnet (Skolverket 2000) och ger samtidigt en signal om att skolan ska främja elevernas möjligheter att utveckla textkompetens i diskursiva genrer. Narrativa och deskriptiva texter får eleverna många tillfällen att utveckla under sin skoltid, både muntligt och skriftligt, men att producera texter av diskursiv karaktär fordrar även andra verktyg för att organisera och utveckla tankar. Narrativa texter har en kronologi som kan relateras direkt till händelser i verkliga livet, medan diskursiva texter är kopplade till verkligheten på ett annat sätt; i dessa måste tankar och idéer om verkligheten utvecklas, struktureras och verbaliseras i text. De senaste åren har forskning gett oss kunskaper om svenska studenters diskursiva skrivande (se t.ex. Blücker 2004, Blåsjö 2004, Ask 2007). Det finns en del kunskaper om elevers utredande och argumenterande skrivande i grundskolan (se t.ex. Nilsson 2002), men fördjupade kunskaper om textproduktion i en undervisning som också sätter språkliga strukturer i fokus behöver utvecklas.

Syftet med denna studie är att fördjupa kunskaperna om kvaliteter i argumenterande texter skrivna av 10–12-åriga elever. Mer specifikt är avsikten att undersöka hur *perspektiv* (se vidare under avsnittet om teorier) framträder i texterna och granska relationen mellan dessa perspektiv och *interaktionen* i undervisningen.

Denna artikel är koncentrerad till perspektiv i en elevs argumenterande text och den undervisning texten vuxit fram i. Perspektiven undersöks genom analys av textens *relief* (se vidare under avsnittet om teorier). Doris är 10 år och går i fjärde klass och bedöms av läraren ha kommit ganska

långt i sin skrivutveckling i förhållande till svenskans mål. När tre lärare oberoende av varandra bedömde alla elevtexter i materialet är de överens om att Doris text tillhör en av de mest utvecklade texterna. Jag vill i artikeln visa på potentialen i Doris text som kan ge kunskaper om barns argumenterande texter och vägledning för undervisning av elever som kommit olika långt i sin skrivutveckling.

Undervisning och textproduktion

I detta av mig initierade skrivprojekt arbetar lärare och elever med att samtala, skriva och läsa argumenterande texter.¹ Undervisningsprojektet inleds med att eleverna dels får genomföra en debatt, dels gemensamt formulera en argumenterande text på tavlan som sedan jämförs med en insändare från *Kamratposten*. Klassens egen text med tes, argument och stödargument växer fram i ett gemensamt resonemang och läraren ser till att formulera, strukturera och ställa upp en text som eleverna betraktar som sin egen, såväl innehållsmässigt som funktionellt och språkligt. De har tillsammans skapat en argumenterande text och eleverna är märkbart nöjda och stolta.

I nästa fas av undervisningsprocessen skriver de enskilt varsin argumenterande text. Detta förbereds gemensamt i en diskussion om olika orättvisor, och eleverna hjälps åt att välja ämnen och utveckla argument. Läraren ger dem en dispositionsmodell som de ska följa och som ska visa sig vara av stor betydelse för texternas utformning. I den anges att det ska finnas en tes som står i rubriken och som återkommer i texten, och argument med förklaringar, det vill säga stödargument.

Doris i denna klass har ett stort intresse för djur och deras rättigheter, som gör ämnesvalet lätt för henne. Den skriftliga argumentationen ser inte ut att vålla henne några svårigheter även om det är första gången hon skriver en sådan text. Hon tycker det är roligt att skapa texten och säger att lärarens dispositionsmodell är till stor hjälp.

¹ I undersökningen, som ingår i min kommande licentiatavhandling, medverkar tre lärare i grundskolans år 4–6 och deras klasser. Lärarna följer en kompetensutvecklande kurs om argumenterande texter i ett didaktiskt perspektiv. Därefter planerar och genomför de skrivundervisning i sina klasser. Materialet består av 46 argumenterande elevtexter. Jag har också samlat ett kompletterande material med observationsdokumentation, lärarloggar, elevenkäter samt kvalitativa intervjuer med elever och lärare.

I klassens skrivprocess ingår kamrat- och lärarrespons, och läraren är mycket tydlig med vad de specifikt ska undersöka i varandras texter och hur responsen ska utformas. De skriver sina texter i fyra versioner:

1. Tankekarta som diskuteras i grupp.
2. Textversion 1 med kamrat- och lärarrespons.
3. Textversion 2 med kamrat- och lärarrespons.
4. Slutgiltig version som skrivs på dator.

Eleverna tycker det är roligt både att läsa andras texter och att få sin egen text läst. Doris har skrivit en lång text och förstår att kamraten tycker att det är mycket att läsa. Detta gör att hon funderar över hur hon ska kunna förkorta den och undrar också om tesen kan formuleras annorlunda, för hon tycker att den inte riktigt stämmer med argumentationen. Kamraterna ger henne olika förslag. Hon beslutar sig så småningom för att behålla såväl tes som allt innehåll i sin text, eftersom hon ändå är rätt nöjd och stolt över den. Kanske hon här gör ett val att vända sig till en bredare publik än bara till sina jämnåriga klasskamrater. "Jag skriver för alla vuxna och barn, särskilt de som tänker på djur", säger hon.

Doris skriver hela sin text i skolan utan att titta i några böcker. I en intervju som jag gjorde när texterna var klara, berättar hon om sitt intresse för djur och natur, och att hon och hennes mamma ofta ser djur- och naturprogram på TV:n, exempelvis *Animal Planet*. Doris diskuterar både programmen och skolarbetet med mamman. Hon hade inte texten hemma under skrivprojektet, men hon berättade om uppgiften, och de diskuterade olika idéer som Doris använde när hon skrev i skolan. Ämnet kändes angeläget och därför gick hon in i skrivuppgiften med liv och lust. När jag talade med henne ett år efteråt minns hon många detaljer ur texten och från naturprogrammen. Texten är fortfarande levande för henne, och hon antyder att hon lärde sig något nytt om skrivande: "Det var ett annat sätt att skriva på", säger hon, och påstår också att hon numera vågar skriva på "andra sätt".

Teoretisk bas

Den teoretiska ramen för min studie är företrädesvis en triadisk textsyn där ideationella, relationella, och textuella aspekter samverkar i varje yttrande (se t.ex. Evensen 2004 & 2005, Halliday 1978, Holmberg & Karlsson 2006, Ongstad 1996, Maagerø 2005, Smidt 1999). Angreppssättet är också diskursanalytiskt och inkluderar text, interaktion och kontext (Fairclough 2001:21).

Det vetenskapliga problemområdet är *perspektiv* i elevers skriftliga argumentation. Perspektiv är betydelsefullt i alla texter och kanske av särskild betydelse i texter vars uttalade avsikt är att argumentera.

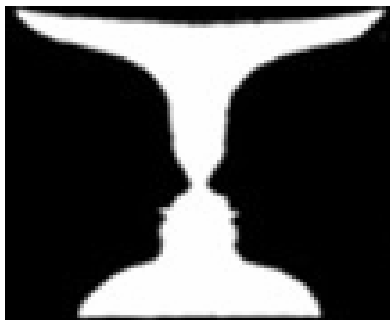
Perspektiv på innehåll framträder genom textens *relief*, som konstitueras av en *förgrund* och en *bakgrund*. I reliefanalysen utgår jag huvudsakligen från Evensen (2005), som skriver:

En god tekst har altså en slags "forgrunn", et tekstlig meningsfokus som får sin gjennomgripende mening nettopp gjennom at den blir satt i relieff mot en kulturell "bakgrunn". Dette samspillet mellom forgrunn og bakgrunn vil jeg omtale som tekstens "relieff".
(Evensen 2005:191)

Det analysverktyg som reliefteorin erbjuder är ett försök att hantera dynamiska aspekter av språk och text, och är i första hand ett sätt att analysera ideationella och textuella aspekter i texten.

Denna teoretiska bakgrund utgör ett fundament för min undersökning. Det gör även antaganden om att det finns ett samband mellan interaktionen i undervisningen och texters utformning (jfr Fairclough 2001).

Reliefteori lånar tankegodis från gestaltpsykologin och handlar om att företeelser och bilder visar sig för oss på olika sätt beroende på vad betraktaren ser som förgrund respektive bakgrund; de flesta av oss har sett bilden som kan föreställa antingen en vas eller två profiler av ansikten vända mot varandra (se figur 1). Vasen och ansiktena kan inte ses samtidigt utan bara var för sig; detta beror på vilket perspektiv betraktaren väljer att anlägga.



Figur 1. Rubins vase (Rubin 1921:bild 3)

I texter formas reliefen när läsaren och texten interagerar och det grundläggande perspektivet framträder i en samspelande för- och bakgrund.

För att beskriva textens uppbyggnad använder jag begreppen *funktionella textavsnitt* och *funktionella textenheter*. Ett funktionellt textavsnitt avser ett innehållsmässigt sammanhållet och avgränsat avsnitt som har en funktion i

relation till texten i sin helhet och till omgivande textavsnitt, det vill säga varje textavsnitt har att göra med textens kärna och det är också direkt relaterat till de textavsnitt som står före och efter. Oftast utgörs textavsnittet av ett stycke.² En *funktionell textenhet* är den minsta enhet som möjliggör för läsaren att skapa mening i texten och som för läsaren har en identifierbar kommunikativ funktion (Øksnes 1999:17, jfr även Lindeberg 1985:27–28, Evensen 2005:203). Ett funktionellt textavsnitt är uppbyggt av funktionella textenheter. I definitionen av de båda begreppen ryms således ideationella, relationella och textuella aspekter, det vill säga innehåll, funktion och form.

Reliefen tydliggörs på olika nivåer i texten: *global nivå* som gäller texten i sin helhet och relationen mellan textens funktionella textavsnitt (jfr Evensen 2005:199 f), och *lokal nivå* som fokuserar på lexikogrammatiken och de funktionella textenheterna inom textavsnittet.

I denna analys fördjupas de globala nivåerna, men för att kunna göra det krävs en övergripande analys även av textenheternas funktioner och relationer, och därför ges också exempel på hur reliefen framträder på lokal nivå. Texten granskas utifrån skribentens *språkhandlingar* i de funktionella textenheterna och textavsnitten.

Analys av Doris text

Doris har anpassat sin text till den dispositionsmodell som läraren föreslagit där tesen finns i rubriken. Denna parafrazerar hon genom texten och varje huvudargument med stödargument får ett eget stycke, vilket gör texten och reliefen tydlig.

Figur 2 visar Doris argumenterande text. I kolumnen till vänster anges varje textavsnitt med en bokstav. Förgrunden i texten har jag markerat med understruken fetstil. I Doris ursprungliga grafiska utformning fanns inga understrykningar men väl fetstil i rubriken, olika gradstorlek på fonten och sista meningen är centrerad, vilket kan ses som olika sätt att grafisk perspektivera och sätta i förgrunden.

² Man får räkna med att elevtexter inte alltid har en funktionell styckeindelning och därför lämpar sig termen textavsnitt bättre för min analys och avser alltså ett funktionellt stycke.

Global förgrund

I förgrunden görs *generaliserande utsagor* genom tesen, "Djuren ska också ha rättigheter" och dess *parafraser*. Huvudargumenten, exempelvis "I djurförsök dör många djur" och "Numera finns gifter överallt och djuren kan inte undgå dom", ingår också i förgrunden och utgör generaliserande utsagor i förhållande till stödargumenten i bakgrunden. I förgrunden *dras slutsatser* i slutet av varje textavsnitt. Slutsatsen är i några textavsnitt formulerad som en retorisk fråga, till exempel "Om djuren hade rättigheter skulle då detta ske?". Doris slutsatser utgörs av *värderingar*.

A	<p><u>Djuren ska också ha rättigheter!</u></p> <p><u>I djurförsök dör många djur.</u> T ex så testas schampo, balsam, parfym och andra hygienartiklar. Man provar även mediciner av olika slag. I dessa experiment används oftast råttor och olika apor. Man gör också andra experiment på djur, t ex så lät man en gorillaunge vara i ett rum med två stålställningar, den ena med mat och den andra med ludd (päls). Dom ville veta hur den reagerade, och resultatet blev som så att gorillaungen klamrade sig fast i stålställningen med ludd, eftersom ludd eller päls ger trygghet. Detta var ett lindrigt experiment eftersom djuren oftast dör i experimenten.</p> <p><u>Om djuren hade rättigheter skulle då detta ske?</u></p>
B	<p><u>Nu mera så finns det gifter överallt och djuren kan inte undgå dom.</u> Oljan tillhör dom mest förödande gifterna och dödar många djur. Oljan på jorden håller på att ta slut men det minskar inte direkt utsläppen. Det är inte bara oljan utan även andra gifter och utsläpp från fordon som förstör miljö. Och många djur dör på grund av detta.</p> <p><u>Ska det vara så mycket gifter i naturen?</u></p>
C	<p><u>En väldigt stor fara för djuren är att regnskogen försvinner i en väldig hast, och med det djuren, deras hem med mat.</u> Igenomsnitt så finns bara tjugo procent av den ursprungliga regnskogen kvar. På grund av detta så är nästan alla jordens djurarter utrotningshotade, för dom flesta av jordens djurarter finns bara i regnskogen. Man hugger ner dom tusen år gamla träden och planterar där i stället palmer som man utav dess frukter gör palmolja. Ett sätt att hjälpa djuren i regnskogen är att inte köpa produkter med vegetabiliskt fett för det innehåller ibland palmolja. En annan sak som man kan göra är att skänka pengar till olika organisationer som köper upp mark och gör dom till naturreservat.</p> <p><u>Gör så gott du kan för djurens rättigheter!</u></p>
D	<p>När vi ändå pratar om affärer på djurens bekostnad så kan jag berätta att <u>man ibland, trots lagen, gör prydnadsdjur av riktig päls</u>, och man kan ju undra hur dom tar den. Ibland tar dom den på så hemska sätt <u>så att man kan undra om djuren över huvud taget har några RÄTTIGHETER!</u></p>

E	<p><u>Djuren får oftast ingen hjälp när dom är sjuka</u> och därför har vissa inte mer än 2-3 ben. Men vissa är inte sjuka utan har blivit misshandlade och vissa dödade. Men om en människa blir misshandlad eller dödad så får gärningsmannen ett straff. Men dom som behandlar djuren illa får oftast inget straff. Ska det vara så? <u>Ska djuren inte ha några rättigheter? Det tycker i alla fal jag.</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Djuren ska också ha rättigheter!</u></p>
---	---

Figur 2. Doris argumenterande text

Global bakgrund – funktionella textenheter och textavsnitt

I de funktionella textenheterna i textens bakgrunder utvecklas alltså stödargument till huvudargumenten genom specificerande utsagor. Dessa konkretiseras genom olika språkhandlingar. Analysen av Doris text visar en variation av språkhandlingar (nedan angivna i bokstavsordning) i textavsnittens bakgrunder där hon på olika nivåer :³

- *Anger omständighet* – "Om en människa blir misshandlad eller dödad så får gärningsmannen ett straff" (textavsnitt E).
- *Berättar* – om vad som händer med träden i regnskogen (textavsnitt C).
- *Beskriver* – ställningen i experimentet med gorillaungen (textavsnitt A).
- *Förklarar* – hur oljan påverkar djuren (textavsnitt B).
- *Ger prognos* – om att djuren behöver regnskogen annars kommer de att dö ut (textavsnitt C).
- *Jämför* – "om en människa blir misshandlad eller dödad så får gärningsmannen ett straff. Men dom som behandlar djuren illa får oftast inget straff" (textavsnitt E).
- *Konstaterar* – "Man provar även mediciner av olika slag" (textavsnitt A)

³ Jag är medveten om att dessa språkhandlingar utförs på olika nivåer i texten och resonemanget om detta behöver vidareutvecklas, vilket jag avser att göra i min kommande avhandling. De språkhandlingar som jag här anger utgår från ideationella aspekter. Språkhandlingar är också relevanta utifrån relationella aspekter och sådana kommer att granskas genom röstanalys i avhandlingen.

- *Kontrasterar* – genom att ställa hårt stål mot mjuk päls (textavsnitt A).
- *Specificerar genom utarbetning eller nyansering* – ”Text så testas schampo, balsam, parfym och andra hygienartiklar. Man provar även mediciner av olika slag. I dessa experiment används oftast råttor och olika apor. Man gör också andra experiment på djur, t ex så lät man en gorillaunge vara i ett rum med två ställningar, den ena med mat och den andra med ludd (päls)” (textavsnitt A).
- *Visar orsakssamband* – ”Oljan tillhör dom mest förödande gifterna och dödar många djur” (textavsnitt B).
- *Värderar* – människans handlingar och djurens rättigheter (alla textavsnitt).

Texten karaktäriseras alltså av en variation av språkhandlingar. Jag konstaterar att en argumentation byggs upp av många olika språkhandlingar och därför knappast kan betraktas som en egen specifik språkhandling. Inte sällan ser man att berättande, beskrivande och argumenterande står som beteckningar för olika och separerade texttyper (se bl.a. Adam och Werlich i t.ex. Ledin 1999 & 2001). Utifrån denna analys kan en sådan kategorisering ifrågasättas.

Tabell 1 visar sammanfattningsvis vilka språkhandlingar Doris utför i de funktionella textenheterna och textavsnitten.

Tabell 1. Språkhandlingar inom funktionella textenheter och textavsnitt i Doris text

Generalisera i förgrunden	Specificera i bakgrunden
<ul style="list-style-type: none"> • Dra en slutsats • Göra generaliserande utsaga • Konstatera • Parafrasera • Värdera 	<ul style="list-style-type: none"> • Ange omständighet • Berätta • Beskriva • Förklara • Ge prognos • Göra specificerande utsaga • Jämföra • Konstatera • Kontrastera • Visa på orsakssamband • Värdera

Relief på lokal nivå

Så långt i reliefanalysen har jag enbart separerat förgrund från bakgrund på global nivå, det vill säga på text- och textavsnittsnivå. För att få en tydligare bild av reliefen i sin helhet har jag ställt upp alla funktionella textenheter i nivåer för att visa hur de hierarkiskt förhåller sig till varandra. En sådan

analys på lokal nivå tydliggör också kohesionen mellan textenheterna. En bild av lokal relief i textavsnitt C i Doris text visas i figur 3, där jag har ordnat texten hierarkiskt. I denna bild blir det tydligt att det kan finnas många nivåer i reliefen; förgrund och bakgrund på global nivå hjälper läsaren att få grepp om de grundläggande perspektiven i texten, medan den lokala nivån (textenhetsnivå) är mer finkalibrig, och hjälper oss att förstå hur varje tankegång utvecklas och gestaltas i texten.

Doris utvecklar ofta sina tankegångar i flera funktionella textenheter, vilket framgår av figur 3. Detta ser vi exempel på i textenheterna 3–8, 9–10 och 11–12, där Doris successivt specificerar och utvecklar sina tankar på olika nivåer. Man kan alltså se att det är tre parallella tankegångar som utvecklas i bakgrunden inom textavsnittet. Dessa tre inleds med textenheterna 3 "I genomsnitt så finns bara tjugo procent ...", 9 "Ett sätt att hjälpa djuren i regnskogen ..." och 11 "En annan sak som man kan göra ...". Inom dessa textenheter utvecklas tankegångar i flera led. Den mest komplexa tankegången är den som inleds med textenhet 3 och sedan vidareutvecklas i flera led och nivåer.

1	<u>En väldigt stor fara för djuren är att regnskogen försvinner i en väldig hast,</u>
2	<u>och med det djuren, deras hem med mat.</u>
3	I genomsnitt så finns bara tjugo procent av den ursprungliga regnskogen kvar.
4	På grund av detta så är nästan alla jordens djurarter utrotningshotade,
5	för dom flesta av jordens djurarter finns bara i regnskogen.
6	Man hugger ner dom tusen år gamla träden
7	och planterar där i stället palmer
8	som man utav dess frukter gör palmolja.
9	Ett sätt att hjälpa djuren i regnskogen är att inte köpa produkter med
	vegetabiliskt fett
10	för det innehåller ibland palmolja.
11	En annan sak som man kan göra är att skänka pengar till olika organisationer
12	som köper upp mark och gör dom till naturreservat.
13	<u>Gör så gott du kan för djurens rättigheter!</u>

Figur 3. Relief på lokal nivå.⁴ Helhetsbild av reliefen i Doris text

⁴ Funktionella textenheter, minsta kommunikativa enhet, är numrerade och hierarkin är grafiskt markerad. Global förgrund är markerad i enlighet med ovanstående analys (jfr figur 2).

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att Doris text har en tydlig relief där förgrunden inleder och avslutar de flesta textavsnitt och där bakgrunden framträder i kluster av funktionella textenheter i varje textavsnitt. Bakgrunden understöder, utvecklar och specificerar förgrunden på varierande sätt och i bakgrunden utvecklas ofta tankegångar i flera led, vilket sammantaget gör perspektivet i Doris text tydligt.

I textavsnitt D är reliefen annorlunda genom att Doris inleder avsnittet med en övergång från föregående textavsnitt "När vi ändå pratar om affärer på djurens bekostnad så kan jag berätta att". Denna övergång står i bakgrunden och följs sedan av ett nytt huvudargument i förgrunden. Sådana övergångar med metatext förefaller vara ovanliga i texterna i mitt material och antyder att denna kompetens kommer relativt sent i skrivutvecklingen.

Avslutningen i Doris text är inte grafiskt markerad, men förgrunden som avslutar textavsnitt E fungerar som avslutning såväl för textavsnittet som för hela texten.

Karaktäristiskt för texten är ett repetitivt, enkelt och funktionellt reliefmönster (jfr Evensen 2005).

Reliefanalysen av Doris argumenterande text visar att texten har många egenskaper som brukar känneteckna diskursivt skrivande (jfr Bäcklund 1988, Bläsjö 2004, Ask 2007). Vid en jämförelse med argumenterande texter skrivna av doktorander i forskarutbildning (Byrman under arbete, 2008) kan jag konstatera likheter som rör reliefens tydliga och återkommande förgrund och kluster av funktionella textenheter i bakgrunden samt variationen av generaliserande och specificerande språkhandlingar. I doktorandernas texter finns dessutom olika nivåer på textavsnitten exempelvis genom inledning, avslutning, metatext, som förklarar textens globala struktur, motargument, källreferenser, tydligare övergångar mellan textavsnitten till exempel med metatext och en mer varierad relief. Doris, som nu är i början av sin skoltid, har skrivit en text som på olika sätt förefaller ha likheter med diskursiva texter som hon i en senare del av utbildningssystemet måste behärska, åtminstone på högskolenivå.

Didaktiska implikationer

Den triadiska språk- och textsynen är en central utgångspunkt för studien och jag vill framhålla vikten av undervisning som sätter ljus på alla tre aspekterna av språk:

- ideationella – innehåll, idéer och tankar.
- relationella⁵ – intersubjektivitet och funktion, interaktionen mellan skribent och läsare samt intertextualitet.
- textuella – strukturer och språkliga uttryck (se t.ex. Halliday 1978, Holmberg & Karlsson 2006, Ongstad 1996, Maagerø 2005, Smidt 1999).

Reliefanalysen är i första hand ett sätt att granska ideationella och textuella aspekter av texter. Sådan analys är inte avsedd för elever, men för den lärare som har kunskaper om reliefanalys borde det finns möjligheter att utveckla en effektivare skrivundervisning.

De relationella aspekterna av språk glöms ibland bort när man talar om texter i skolan med begreppsparat innehåll och form. Frågor som uppkommer när vi skriver är: Vem skriver jag för och vad vill jag säga till läsaren? Hur vill jag att läsaren ska uppfatta min text? Hur ska jag uttrycka mig för att bli uppfattad på det sätt jag vill? Hur brukar sådana här texter skrivas och vill jag följa den traditionen eller hellre bryta mot gängse mönster? De relationella aspekterna rymmer således frågor om textens funktion och genre, och dessa dynamiska aspekter av språk behöver diskuteras och hanteras i skolan parallellt med ideationella och textuella aspekter. Reliefanalysen räcker inte som operationellt verktyg för att vi ska förstå hur Doris text fungerar.

Jag noterar att den dispositionsmodell för argumenterande text som Doris har erbjudits i undervisningen har fungerat som ett stöd för henne att utveckla den globala textuella strukturen och därmed också de ideationella perspektiven i texten; detta betonar Doris också i intervjuer. I de elevtexter som är mindre utvecklade är förgrunden oftast tydlig; det är i första hand bakgrunden dessa elever behöver stöd att utveckla. Dessutom kan jag konstatera att bakgrunden i diskursiva texter byggs upp av varierade språkhandlingar och innehåller ofta narrativa och deskriptiva drag. Detta aktualiserar behovet av att eleverna utvecklar kompetens i olika språkhand-

⁵ Min avsikt är att inom ramen för den kommande avhandlingen gå vidare och granska röster, attityder och värderingar i perspektiven. Vikten av den relationella aspekten måste betonas och kan betraktas som överordnad de andra två (Verhagen 2007).

lingar och genrer. Min slutsats är att undervisningen Doris deltog i erbjöd stödstrukturer som fick alla eleverna att utveckla olika språkhandlingar i argumentationen på en global nivå och därigenom skapa en väl fungerade grundstruktur. Däremot erbjöds inte samma stöd för de lokala nivåerna, det vill säga för de funktionella textenheterna i bakgrunden. Läraren talade om att de skulle "förklara", det vill säga understödja, sina argument, och genom analysen av Doris text åskådliggörs olika språkhandlingar som kan vara till hjälp när en skribent fördjupar en argumentation. Kanske det inte är möjligt att explicit erbjuda en hel klass adekvat stöd för språkhandlingar på textenhetsnivå. Däremot borde det vara en potential för läraren att ha tillgång till redskap även på denna nivå för att kunna ge sina elever respons och stöd utifrån den potentiella utvecklingszonen (Vygotskij 2001), genom att ställa frågor som hjälper eleven att exempelvis konkretisera, jämföra och kontrastera för att utveckla reliefens bakgrund.

Min undersökning visar att elever har god hjälp av att få en dispositionsmodell som exempel på hur argumenterande text kan byggas upp. Men samtidigt vill jag framhålla en risk med att erbjuda mallar i skrivundervisningen. En dynamisk, dialogisk språksyn passar inte ihop med statiska modeller och strukturer. Egentligen handlar det inte om att i undervisningen ge eleverna modeller, utan snarare om att granska texter och därigenom bli medveten om texters potentialer. För Doris del skulle det exempelvis kunna innebära att i nästa steg bli medveten om funktionen av inledande och avslutande textavsnitt, metatext samt möjligheten att förstärka textens potentialer genom att bemöta motargument. Att formulera motargument och metatext är exempel på medierande redskap (jfr Blåsjo 2004:30–33, 2007:15) för språkhandlingar som verkar komma senare i skrivutvecklingen, men med medvetet stöd från läraren kunde användningen av sådana språkhandlingar eventuellt stärkas genom att introduceras tidigare i skrivundervisningen för att visa vägen till andra texttyper och genrer. Jämför Doris kommentar om "ett annat sätt att skriv på").

En ideationell aspekt rör elevens relation till ämnet och är avgörande för resultatet. Doris framhåller sitt intresse för djurrättsfrågor som betydelsefullt i detta skrivprojekt. En slutsats jag drar är att ett genuint engagemang för ämnet hos eleven och en vilja att kommunicera i frågan förenat med ämneskunnande och insikter om effektiva redskap för textbygge, verkar ge goda förutsättningar för att kunna skapa väl fungerade texter.

En relationell aspekt utgör interaktionen i den diskursiva praktiken. För Doris del innebar responsarbetet, men också samtalen med mamman, att hon fick fundera över och diskutera sin text och sina uttryck. Det förefaller vara viktigt att läraren är tydlig med vad responsarbetet med texterna

innebär och hur det ska gå till, särskilt om eleverna är ovana vid arbets sättet och inte har en utvecklad textkompetens. Om undervisningen och responsarbetet dessutom fokuserar på samma aspekter av text kan eleverna lättare ge varandra användbar respons.

Analysen av Doris text ger oss kunskaper om hur ett barns argumenterande texter kan se ut och därmed didaktiska implikationer om undervisning som gagnar skrivutveckling av just sådana texter. Därigenom får eleverna möjlighet att utveckla idéer och tankegångar, men också tankar om text och språk om text (metaspråk). En sådan undervisning stöder eleverna att utveckla texter – såväl ideationellt och relationellt som textuellt.

Litteratur

- Ask, Sofia (2005). *Tillgång till framgång: lärare och studenter om stadiövergången till högre utbildning*. Institutionen för humaniora, Växjö universitet.
- Ask, Sofia (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Växjö Universitet.
- Blückert, Ann (2004). "Steget in i en akademisk språklig praktik". I: *Rhetorica Scandinavica* nr 32, s. 27–35.
- Blåsjö, Mona (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Almqvist & Wiksell International.
- Blåsjö, Mona (2007). "Medierande redskap – ett sätt att se på högre utbildning och arbetsliv i samverkan?". I: Matre, Synnøve & Hoel, Torlaug Løkensgard (red.) *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning og rettleiing i høgre utdanning*. Bind 2. Tapir Akademisk Forlag. S. 12–22.
- Brorsson, Birgitta Norberg (2007). *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Örebro universitet.
- Byrman, Gunilla (2008). *Relief i doktoranders skriftliga argumentation*. Manus under arbete.
- Bäcklund, Ingegerd (1988). "Grounds for prominence. On hierarchies and grounding in english expository text". I: *Studia Neophilologica* 60, s. 37–61.
- Evensen, Lars Sigfred (2004). "Å skrive seg stor: Utvikling av koherens og social identitet i tidlig skrivning." I: Evensen, Lars Sigfred Hoel, Torlaug Løkensgard (red.) *Skriveteorier og skolepraksis*. LUN / Cappelen Akademisk Forlag. S. 155–178.
- Evensen, Lars Sigfred (2005). "Studie 7: Perspektiv på innhold? Relieff i ungdomsskoleelevers eksamensskrivning." I: *Ungdommers skrivekompetanse*. Bind II: Norskeksamen som tekst. Berge, Kjell Lars, Evensen, Lars Sigfred, Hertzberg, Frøydis & Vagle, Wenche. Universitetsforlaget.
- Fairclough, Norman (2001). *Language and power*. Longman.
- Halliday, Michael A. K. (1978). *Language as social semiotics. The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.

- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2006). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Hallgren & Fallgren.
- Ledin, Per (1996). *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. Studentlitteratur.
- Ledin, Per (1999). *Texter och textslag - en teoretisk diskussion*. Svensk sakprosa, 27. Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet.
- Lindeberg, Ann-Charlotte (1985). "Functional role analysis applied to narrative and nonnarrative essays in EFL". I: *Trondheimsskrifter i anvendt språkvitenskap: Trondheim papers in applied linguistics* 2. S. 26–45.
- Maagerø, Eva (2005). *Språket som mening. Inføring i funksjonell lingvistik for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Nilsson, Nils-Erik (2002). *Skriv med egne ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Högskolan i Malmö.
- Nyström, Catharina (2000). *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Uppsala universitet.
- Ongstad, Sigmund (1996). *Sjangerer, posisjonering og oppgaveideologier. Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Norges teknisk naturvitenskaplige universitet.
- Rubin, Edgar (1921). *Visuell wahrgenommene Figuren. Studien in psychologischer Analyse mit 13 Abbildungen*. Gyldendalske Boghandel.
- Skolverket (2000). Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier. Svenska. <<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0304&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>> [Hämtat 080424].
- Smidt, Jon (1999). "'All the world's a stage' – discourse roles and student positioning in the great dialog". I: Dysthe, Olga (red.) *The dialogical perspective and Bakhtin. Conference Report. Program for Læingsforskning*. Universitetet i Bergen. PLF Rapport 2/99.
- Verhagen, Arie (2007). "Intersubjectivity – mutual management of cognitive states" I: *Constructions of intersubjectivity: discourse, syntax, and cognition*. Oxford University Press. S. 1–27.
- Vygotskij, Lev Semenovič (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Øksnes, Hege (1999). *Koherens i elevtekster. En analys av funksjonelle roller*. Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Norges teknisk naturvitenskaplige universitet.

Författarpresentation

Ewa Bergh Nestlog är universitetsadjunkt i svenska vid Högskolan i Kalmar. Hon är forskarstuderande i svenska språket med didaktisk inriktning vid Växjö universitet och har deltagit i Nationella forskarskolan i svenska med didaktisk inriktning. Hennes avhandling handlar om elevers argumenterande skrivande i grundskolans år 4–6.

Kemi som skriftspråkspraktik i svenska och finlandssvenska skolor

En projektpresentation

Kristina Danielsson & Ulla Ekvall

Svenska elevers naturvetenskapliga kunskaper beskrivs i olika sammanhang som otillräckliga. Det framgår t.ex. av skolverkets Nationella utvärdering 2003 (NU 2003), där elevers kunskaper granskats i ett tioårsperspektiv. Den visar att elevernas prestationer försämrats, i synnerhet inom ämnet kemi. Motsvarande resultat framträder i TIMSS (<http://timss.bc.edu>, 2007-02-16); de svenska eleverna i årskurs 8 hade försämrats mest av 16 grupper från olika länder som jämförts. Denna försämring går hand i hand med en försämring av läsförståelsen, något som framgår av t.ex. Fröjd (2005).

Men i Finland lyckas eleverna bättre. Enligt PISA 2003 (<http://www.pisa.oecd.org>, 2007-02-16) låg Finland i täten, medan Sverige låg på 15:e plats vad gällde naturvetenskapliga NO-ämnena. De uppvisade också bättre läsförståelse. Inom Finland utmärkte sig de finska eleverna som mer högpressterande än de finlandssvenska, men dessa presterade alltså i sin tur bättre än de svenska. Ingen nämnvärd förändring vad gäller prestationerna hos elever i Sverige och Finland relativt elever från andra länder framkom i den senare PISA-undersökningen från 2006, varifrån resultaten offentliggjorts efter att föreliggande projekt påbörjats (Skolverket 2007).

Skillnaderna består även om hänsyn tas till ländernas olika befolkningsstrukturer (Brunell 2005), och då skolsystemen kan ses som rätt lika i många avseenden (Klette m.fl. 2000) borde förklaringar alltså sökas också i undervisningspraktiker. Det är utgångspunkten för ett nystartat tvärvetenskapligt projekt av forskare inom naturvetenskap (kemi), språkvetenskap och pedagogik: *Kemitexter som redskap för naturvetenskapligt lärande. En komparativ studie av undervisningspraktiker i svenska och finlandssvenska klassrum*. I projektet, som är finansierat av Vetenskapsrådet, ingår två delstudier, varav den ena fokuserar på kemiinnehåll som erbjuds och den andra fokuserar på skriftspråkspraktiken. Vi utgår nämligen från att "lära kemi" innebär en insozialisering i den naturvetenskapliga diskursen i både tal och skrift.

Fokus riktas särskilt mot bruket av läroböcker, eftersom dessa vanligtvis är centrala texter. I t.ex. Edlings studie (2006:46) utgjorde lärobokstexter 93 % av de texter elever läste i klassrummet.

Syftet med den här artikeln är att presentera den delstudie som rör skriftspråkspraktiken och här beskriva de forskningsfrågor vi ställt oss och resonera kring de metoder vi använder. Vi ger också en forskningsbakgrund och en kortfattad beskrivning av det material vi samlar in inom projektet.

Hur skriftspråkspraktiken inom kemiundervisningen i svenska skolor ser ut är än så länge ett nästan outforskat område. Läroböckerna har däremot rönt intresse. Exempelvis har Östman (1995) undersökt kemiinnehåll, och Edlings analys av abstraktion och auktoritet i läroböcker (2006) baseras bl.a. på kemiböcker. Därtill finns analyser av läroböcker i andra eller mer allmänt naturorienterande ämnen, t.ex. Danielsson (1975), Ekvall (1995, 1997ab, 2001 ab). Av särskilt intresse här är bl.a. hur läroböcker kan tänkas styra klassrumsaktiviteter utifrån t.ex. stoffval, inramning av stoffet, studiegångar och arbetssätt, vilket bl.a. belysts i Ekvall (1997a, 2001ab). Hur eleverna förstår texten i naturorienterande läroböcker är annan närliggande aspekt, som utifrån testsituationer behandlats i ett par mindre studier (Ekvall 1991, Ransgart 2003). Men hur man inom NO-ämnen utformar naturliga lässituationer belyses främst i en studie (Edling 2006). Edlings resultat är dock främst översiktligt och kvantitativt redovisade, och föreliggande studie, som delvis utgörs av fallstudier, ska alltså ses som en utveckling av den ansatsen.

Vi kan också knyta an till två avhandlingar med mindre närliggande huvudsyften, nämligen af Geijerstam (2006) som främst behandlar elevers skriftprodukter inom NO-ämnen samt Hägerfelth (2004) som behandlar elevers interaktion inom NO-ämnen. Men i stort gäller vad Selander (2003) kommit fram till i sin forskningsöversikt: studier av texter i bruk utgör en påtaglig kunskapslucka – och det gäller inte minst inom NO-undervisning.

Även utanför Sverige är skriftspråkspraktiken i kemi eller andra naturvetenskapliga ämnen ganska outforskad (jfr Nelson 2006). Några exempel finns dock. En intressant ansats rör norska elevers förståelse av naturvetenskapliga fenomen i relation till presentationen i läroböckerna (t.ex. Raugstad 2000). Vidare kan nämnas Driscoll m.fl. (1994) som i en amerikansk studie observerade undervisning i naturvetenskap i årskurs 8. I deras studie fick läroboken främst rollen av uppslagsverk. Därtill återfinns studier av hur lärare eller elever säger sig använda läroböcker i naturvetenskap, t.ex. DiGisi och Willett (1995) och Knain (2002).

Det tycks också internationellt sett råda god samstämmighet om att den naturvetenskapliga diskursen vållar många elever problem och att det

behövs särskilda insatser för att främja elevernas insocialisering i naturvetenskapliga genrer, både vad gäller att läsa och skriva. Särskilt stort har intresset varit i Australien, där forskare och pedagoger inom den så kallade *Sydneyskolan* (omtas också som *genrepedagogiken*), på grundval av Hallidays systemfunktionella grammatik (1994) analyserat bl.a. naturvetenskapliga genrer (t.ex. Martin 1998ab, Martin & Veel 1998, Martin & Rose 2005) och även, med inspiration från Vygotskys och Bruners verk, arbetat fram språkutvecklande och genrebaserade arbetssätt inom bl.a. naturvetenskaplig undervisning (Halliday & Martin 1993, Christie 2005, Macken-Horarik 2002, Schleppegrell 2004, Gibbons 2006). Även i de skandinaviska länderna har på senare tid det systemfunktionella perspektivet liksom genrepedagogiken rönt stort intresse. Exempelvis bygger Knains analys av norska läroböcker (2001) till stor del på den systemfunktionella grammatiken. För fler exempel på skandinavisk forskning utifrån detta perspektiv, se t.ex. Berge & Maagerø (2005) samt ovan nämnda studier av Ekvall (1997a, 2001a), af Geijerstam (2006), Edling (2006).

Hallidays och genrepedagogikens språksyn låter sig väl förenas med synsättet inom *New Literacy Studies* (t.ex. Barton 2007, Barton och Hamilton 1998, Street 1984), där man ser på skriftspråkspraktik (*literacy*) som en social praktik. Från denna inriktning har vi hämtat den teoretiska och insamlingsmetodiska ramen. Det innebär bl.a. en etnografisk ansats med syfte att utifrån konkreta klassrumssituationer där text förekommer – vilka vi i enlighet med Karlsson (t.ex. 2002:24), kallar *skrifthändelser* – belysa texter och textanvändning samt olika aktörers attityder till skriftspråkspraktiken. Här beaktas texter av alla format, t.ex. läroböcker, taveltext och etiketter, och utifrån ett vidgat textbegrepp inbegriper vi även filmer och bilder. De frågor vi ställt oss är:

- I vad mån och i vilka situationer används text i undervisningen?
- Vilka attityder till textanvändning har man?
- Vilka texter aktualiseras?
- Hur kan dessa texter beskrivas?
- Hur använder och förhåller sig lärare/elever till läroboken och/eller andra texter?
- (Hur) arbetar läraren med elevernas insocialisering i naturvetenskaplig genre och hur svarar eleverna i så fall på detta?
- I vilken mån förekommer klassrumsaktiviteter med outnyttjad potential för arbete med insocialisering i den naturvetenskapliga genren?

Material

Undersökningen ska omfatta svenska och finlandssvenska klassrum och kommer att förläggas till 3–4 klasser i varje land, i områden med likartade socioekonomiska förhållanden. Ytterligare ett kriterium för urvalet av klasser är att de använder eller har tillgång till samma eller snarlika läroböcker. För rättvisande jämförelser har vi dessutom valt ut ett specifikt kemiinnehåll, nämligen oorganisk kemi med fokus på bl.a. atomens uppbyggnad, det periodiska systemet och olika typer av kemisk bindning. Valet att följa just detta ämnesområde grundar sig på att det anses vara ett kärnområde inom kemin, och att det därför på ett eller annat sätt kan väntas ingå i samtliga skolors kemiundervisning, både i Finland och i Sverige. Enligt en vanlig disposition i läroböcker behandlas detta kemiinnehåll i årskurs 8 eller 9. Avsikten är att dokumentera all kemiundervisning rörande detta innehåll från den första introduktionen till och med ett eventuellt avslutande test. Dessutom genomförs enskilda intervjuer med lärare och några elever i varje klass.

För att underlätta jämförelser bl.a. mellan de olika klasserna med avseende på elevernas utveckling av ämneskunskaperna före och efter undervisningen i det valda ämnesområdet, inkluderas på initiativ av forskargruppen ett för- och eftertest, liksom ett utdrag ur en uppgift som använts inom PISA-undersökningarna.

Hittills har material insamlats från två klasser i årskurs 8 i en och samma finlandssvenska skola. Den skola som valts ut var en av dem där eleverna lyckats mycket väl på den naturvetenskapliga delen av PISA 2003. I dessa klasser blev tidsåtgången för det valda innehållet 22 lektioner, fördelat på drygt sex veckor, med en dubbelktion och en enkelktion per vecka.

Lektionerna videofilmas med en huvudkamera som främst följer läraren men också ska ge en bild av klassrumsarbetet i stort. Ytterligare två videokameror placeras så att de följer mindre elevgrupper (eventuellt par) i klassrummet, s.k. 'fokuselever'. Dessa väljs så att de företrädesvis representerar medelpresterande elever. Både lärare och fokuselever förses dessutom med mp3-spelare, i syfte att försäkra oss om ljudinspelningar av så god kvalitet som möjligt. Utifrån filmer och ljudinspelningar görs en relativt grov transkription, av vilken klassrumsaktiviteter och samtal i klassrummet framgår.

Allt som skrivs på tavlan fotograferas med digitalkamera och även alla övriga texter som används dokumenteras. Det kan röra sig om lärobok, arbetsblad och provblanketter, taveltext, skärmbaserade texter, etiketter, planscher, varningstexter i klassrummet m.m.

Förutom dokumentation av texter och lektionsaktiviteter genomförs som tidigare nämnts också enskilda intervjuer med lärare och fokuselever. Dessa

är semistrukturerade (se t.ex. Kvale 2007) på så vis att ett antal frågor av öppen karaktär förberetts, men att innehållet i intervjuerna samtidigt tillåts skifta något, då följdfrågor ställs utifrån de svar som ges. Intervjuerna spelades endast in med mp3-spelare vid den första materialinsamlingen, men fortsättningsvis kommer även dessa att videofilmas.

Analyser

De olika forskningsfrågorna belyses med delvis olika metoder. Utifrån dokumentationen av klassrumsaktiviteterna kartläggs samtliga skrifthändelser i ett första steg utifrån hur stor plats textanvändning har överhuvudtaget, vilka texter som används och i vilka sammanhang de aktualiseras. Vi är speciellt intresserade av eventuella tillfällen då man arbetar explicit med text, både i läs- och skrivsituationer.

I elevernas lässituationer inbegriper vi eventuella förberedelser, själva läsfasen samt eventuella uppföljande aktiviteter. Inom förberedelsefasen intresserar vi oss inte bara för hur ämnet eventuellt introduceras, utan också i vad mån man aktualiserar möjliga lässtrategier. Här ges underlag för jämförelser med kända pedagogiska modeller, exempelvis modell för strukturerade textsamtal, vilken syftar till att utveckla eleverna till aktiva och ifrågasättande läsare (Beck m.fl. 1997) och som i Sverige prövats inom SO-undervisning (Reichenberg 2005). Andra modeller har utvecklats inom genrepedagogiken, exempelvis Christie (2005), Macken-Horarik (2002) och Rose (2007), med ett tydligare syfte till insocialisering i specifika genrer, bland annat den naturvetenskapliga. Just modellerna inom genrepedagogiken är särskilt intressanta för oss, då dessa ligger närmast vår ansats. I denna del av analysen intresserar vi oss särskilt för arbetet med läroboken.

I elevernas skrivsituationer inbegriper vi på liknande sätt eventuella förberedelser, själva skrivfasen samt eventuella uppföljande aktiviteter. Även här kan vi utgå ifrån genrepedagogikens modeller.

Vid analysen av skrifthändelserna undersöker vi också hur eleverna svarar på eventuella förekomster av ett explicit textarbete.

Utifrån vårt intresse för elevernas insocialisering i den naturvetenskapliga diskursen utgår vi ifrån genrepedagogikens grundantagande om behovet av explicit textarbete med genrefokus. Även läs- och skrivhändelser där explicit textarbete *inte* förekommer blir då intressanta för vår analys, utifrån den eventuella potential dessa kan utgöra.

Förutom kartläggning av klassrumsaktiviteter och analys av utvalda skrifthändelser (fallstudier) undersöker vi vilka attityder till textarbete i stort som lärare och elever tycks ha utifrån vad som kan utläsas av det insamlade materialet. Särskild vikt läggs vid hur de förhåller sig till läro-

boken. Här utgår vi dels från intervjuer med fokuselever och lärare, dels från klassrumsaktiviteterna.

Analysen kommer också att omfatta texter som aktualiseras, dels texter som eleverna läser, dels texter som eleverna själva producerar. Dessa väljs och analyseras utifrån de klassrumsaktiviteter vi observerar eller de intervjuer vi får. Vi vill därför inte i förväg inskränka oss till vissa analysmetoder. Genom den nära kopplingen mellan text och textanvändning har vi inriktat oss på kvalitativa metoder.

Bland de texter eleverna läser kommer vi att särskilt uppmärksamma lärobokstexter, eftersom de dels är vanliga, dels synligt eller osynligt kan tänkas påverka klassrumsaktiviteterna. För analys av lärobokstext finns i tidigare forskning en mängd uppslag, men för våra analyser urskiljer vi två perspektiv som vi menar är de mest intressanta utifrån hur texterna används. Det ena perspektivet rör främst textens utformning med sikte på vilka svårigheter texterna kan tänkas bereda eleverna. Dessa resultat kan kopplas till lärares och elevers egna uppfattningar om texterna, till hur lässituationer utformas, vilka lässtrategier eleverna utvecklar och till hur stoffet behandlas i klassrummet. Jämförelser mellan lärobokstext och lärarens text på tavlan (eller motsvarande) kan också bli intressanta. Det andra perspektivet är mer inriktat mot de underliggande läs- eller lärmål som textförfattaren verkar vilja rikta läsningen mot och vilka lässtrategier texterna därmed kan sägas inbjuda till. Det kan röra hur olika slags kemiinnehåll lyfts fram i lärobokstexten kontra klassrumsaktiviteterna samt i vad mån texterna kan sägas inbjuda till reflektioner och ställningstagande jämfört med klassrumspraktiken.

Det första perspektivet som rör begriplighetshinder kan knytas till en mängd olika aspekter. En sådan aspekt är hur lärobokstexter struktureras. Ekvall (1995) har tidigare, utifrån en känd modell av Kintsch & van Dijk (1978) visat på många brister i NO-läroböcker för årskurs 4, vilka kan förmodas inverka negativt på elevernas möjligheter att utveckla adekvata lässtrategier. Enligt hennes resultat kom de förväntningar som läsare brukar ställa på bl.a. rubriker, inledningsmeningar och stycken, i många fall på skam. I detta sammanhang är också förekomst eller avsaknad av metakommentarer om strukturen värd att undersöka. Analysen av den övergripande strukturen i specifika avsnitt är vidare angelägen med tanke på möjliga jämförelser med hur innehållet struktureras i klassrumsverksamheten, och hur likheter eller skillnader kan tänkas påverka elevernas lässtrategier.

Vidare förknippas läroböcker ofta med oklar textbindning, vilket kan förmodas försvåra läsförståelse. Det kan t.ex. saknas explicita sambandsord för bl.a. kausalitet (Beck m.fl. 1991, Reichenberg 2000). Det kan också hända att

okända begrepp introduceras som kända genom användning av bestämd form.

Läroböcker förknippas ofta också med en koncentrerad stil, inte minst inom naturvetenskapliga ämnen. Det kan bl.a. ta sig uttryck i många nominaliseringar, och därmed kan texten uppvisa ett register som kan förväntas ligga ganska långt från det eleverna själva använder. Dessa nominaliseringar utgörs dessutom ofta av generella eller abstrakta begrepp (Edling 2006:61). Enligt Edlings studie (2006:76, 81) uppvisar t.ex. naturvetenskapliga läroböcker en högre grad av abstraktion än samhällsvetenskapliga.

Aspekter som koncentration och abstraktion kan alltså visa sig bl.a. genom analyser av läroböckers ordförråd. Men ordförrådet har uppmärksamats också för att vissa ord kan ha en betydelse i vardagsfären och en annan i den vetenskapliga (Strömdahl 1998). Detta kan bli problematiskt eftersom den vardagskunskap som eleverna bär med sig till skolan normalt skiljer sig från den vetenskapligt baserade, som läroboken och undervisningen syftar till (Helldén m.fl. 2005). Och även om sådana skillnader lyfts fram i klassrummet, t.ex. genom explicita jämförelser eller genom att fackterminologin förklaras, så kan det finnas många ord i läroböckerna som är mindre uppenbart svåra. Det kan t.ex. gälla ord som "tyngd" och "kokpunkt" som aktualiseras också i andra sammanhang men ändå inte hör till vardagsorden. De kan tänkas vålla problem för t.ex. elever som läser på sitt andraspråk (Kulbrandstad 1998) och har lett till en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år (Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007).

De aspekter som vi diskuterat ovan har analyserats med olika metoder, men för flera av aspekterna kan Hallidays (1994) systemfunktionella grammatik lämpa sig väl, och som vår forskningsbakgrund visat finns flera förebilder för sådana analyser, inte minst av naturvetenskaplig text. Den analysmodellen låter sig också väl förenas med den bildanalys som utarbetats av Kress & van Leeuwen (2006). Utifrån begriplighetsperspektivet är nämligen också samspelet mellan text och bild intressant att undersöka.

Det andra perspektivet rör främst de läs- eller lärmål som texten kan tänkas leda läsaren mot. Här är det intressant att belysa vilket innehåll i läroboken som lyfts som viktigt och hur viktigt stoff markeras. Vi skiljer här mellan vad vi kallar beskrivande/förklarande kemi (t.ex. modeller och formler) och tillämpande kemi (som är laborativt anknuten). Dessutom undersöker vi hur stoffet kontextualiseras (om det t.ex. görs anknytningar till samhällsfrågor och vardagsliv eller inte). I samband härmed är det intressant att försöka urskilja hur stoffet inramas och om, och i så fall hur, stoffvalet motiveras.

Hur stoffvalet viktas kan bl.a. avläsas i utrymme, i ordningsföljd samt i den grafiska utformningen. Läroböcker har inte sällan en varierad grafisk utformning med många olika textslag som kan tänkas fylla olika funktioner och inbjuda till varierade lässtrategier. Uppslag ges t.ex. i Melin (1995). I analys av den grafiska utformningen inkluderar vi bildanalys, där Kress & van Leeuwen (2001, 2006), van Leeuwen & Humphrey (1996) och Unsworth (2000) erbjuder analysmodeller.

Med sikte på möjliga läs- och lärmål är det även intressant att undersöka i vad mån läroboken inbjuder till att utveckla en kritisk läsning och i vad mån den med särskilda grepp bidrar till läsarengagemang. I Beck m.fl. (1995) utnyttjas inom *röst* (voice) bl.a. medel för att öka närheten mellan författare och läsare i syfte att underlätta elevers läsförståelse av lärobokstext. I Edling (2006) undersöks modus och modalitet i bl.a. naturorienterande läroböcker, men vi vill här också nämna "Engagement" inom modellen för Appraisal, utarbetad av Martin & White (2005), vilken utifrån fyra kategorier beskriver hur en författare kan uttrycka sin positionering.

Också analyser av de läs- och lärmål texten verkar styra mot är intressanta att jämföra med observationer av klassrumspraktiken och med intervju-svar från lärare och elever om hur de uppfattar läs- och lärmålen och förhåller sig till dem.

Andra texter som eleverna läser kan analyseras med delvis samma metoder, men omfattningen av analyserna blir till stor del avhängig den betydelse texterna verkar ges i klassrummet.

Också för elevernas egna skriftprodukter kan till stor del samma metoder användas, särskilt som vi avser att ställa dessa i relation till de texter som läses.

Sammantaget räknar vi med att vårt omfattande material och de varierade metoder vi har beredskap för ska kunna ge en relativt heläckande bild av text och textanvändning i olika kemiklassrum. Vi hoppas att vår ansats och våra resultat ska kunna ligga till grund för framtida jämförelser med andra lärandemiljöer, både inom och utanför skolvärlden.

Litteratur

- Barton, David (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Second Edition. Malden, MA: Blackwell.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Sinatra, G.M. & Loxterman, J.A. (1991). "Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility". I: *Reading Reserch Quarterly* 26, (3), 251–276.

- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Worthy, J. (1995). "Giving a text voice can improve students' understanding". *Reading Research Quarterly* 30, (2). S. 220–238.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Hamilton, R.L. & Kucan, L. (1997). *Questioning the author: an approach for enhancing student engagement with text*. Newark: Del. International Reading Association, cop.
- Berge, K. L. & Maagerø, E. (2005). *Semiotics from the North. Nordic approaches to systemic functional linguistics*. Oslo: Novus Press.
- Brunell, Viking (2005). "Goda möjligheter till ännu bättre resultat i den finlands-svenska och nordiska grundskolan". I: Pekka Kupari & Jouni Välijärvi (red.). *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa*. Pedagogiska Forskningsinstitutet Jyväskylä: Gummeros Oy.
- Christie, Frances (2005). *Language Education in the Primary Years*. UNSW Press, Sydney.
- Danielsson, S. (1975). *Läroboksspråk. En undersökning av språket i vissa läroböcker för högstadium och gymnasium*. Umeå Studies in the Humanities 4. Umeå: Acta Universitatis Umenis.
- DiGisi, L. L. & Willett, J. B. (1995). "What high school biology teachers say about their textbook use: A descriptive study". *Journal of Research in Science Teaching*, 32(2), 123–142.
- Driscoll, M., Mahanz, M., Dick, W., & Kirby, E. (1994). "How does the textbook contribute to learning in a middle school science class?" *Contemporary Educational Psychology*, 19, 79–100.
- Edling, Agnes (2006). *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards a specialized language*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Ekvall, Ulla (1991). "Elevers läsförståelse i relation till läsmål". I: *Barns läsutveckling och läsning*. (ASLA 4). S. 165–179.
- Ekvall, Ulla (1995). "Läroboken – begriplig och intressant?" I: S. Strömquist (Red.) *Läroboksspråk*. (Ord och stil 26.) Uppsala: Hallgren & Fallgren. S. 47–76.
- Ekvall, Ulla (1997). *Formativt, figurativt, operativt i läroböcker för barn. Hur syn på kunskap och kunskapsstillägnande påverkat innehåll, språk och struktur i naturkunskapsböcker. Del. 1. Utvecklingen under 1800-talet*. Rapport nr 12 från Svensk sakprosa. Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet.
- Ekvall, Ulla (1997b). "Questions and Imperatives in School Textbooks". I: S. Selander (red) *Textbooks and educational media. Collected Papers 1991–1995. IARTEM The International Associations for Research on Textbooks and Educational Media*. LHS – Mitthögskolan SPPB. S. 203–214.
- Ekvall, Ulla (2001a). *Formativt, figurativt, operativt i läroböcker för barn. Hur syn på kunskap och kunskapsstillägnande påverkat innehåll, språk och struktur i naturkunskapsböcker. Del. 2. Utvecklingen under 1900-talet*. Rapport nr 35 från Svensk sakprosa. Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet.
- Ekvall, Ulla (2001b). "Den styrda och styrande läroboken". I: B. Melander & B. Olsson (Red.) *Verklighetens texter. Sjutton fallstudier*. Lund: Studentlitteratur.

- Fröjd, Per (2005). *Att läsa och förstå svenska: läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000–2002*. Göteborg. Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- af Geijerstam, Åsa (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket. Stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Halliday, M.A.K (1994). *An introduction to functional grammar. Second Edition*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Martin J.R. (1993). *Writing science. Literacy and discursive power*. University of Pittsburgh Press.
- Helldén, Gustav, Lindahl, Britt & Redfors, Andreas (2005). *Lärande och undervisning i naturvetenskap – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hägerfelth, Gun (2004). *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum*. Malmö Studies in Educational Sciences, No 11. Malmö högskola.
- Karlsson, Anna-Malin (2002). *Skriftbruk i förändring. En semiotisk studie av den personliga hemsidan*. Stockholm studies in Scandinavian Philology. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Kintsch, Walter & van Dijk, Teun A. (1978). "Toward a model of text comprehension and production". *Psychological Review* 85: 363–394.
- Klette, Kirsti, et al. (2000) (red). *Restructuring Nordic Teachers: An Analysis of Policy Texts from Finland, Denmark, Sweden and Norway*. Report nr. 10:2000, University of Oslo, Institute for Educational Research.
- Knain, Erik (2001). *Naturfagets tause stemme. Diskursanalyse av lærebøker i natur- og miljøfag*. Oslo: Norsk Sakprosa. nr 4.
- Knain, Erik (2002). *Naturfagboka i praksis. Om tolv naturfagelever og deres lærebok*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Rapport 10/2002. ISBN Nettutgave: 82-7860-073-2.
- Kress, Günther & van Leeuwen, Theo (2001). *Multimodal Discourse – The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kress, Günther & van Leeuwen, Theo (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Second Edition. Routledge.
- van Leeuwen, T.J., Humphrey, S. (1996). "On learning to look through a geographer's eyes". I: R. Hasan and G. Williams (red), *Literacy in Society*. London: Longman.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (1998). *Lesing på et andrespråk: en studie av fire innvandrerungdommers lesing av lærebokstekster på norsk*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Kvale, Steinar (2007). *Doing Interviews*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

- Lindberg, I. & Johansson Kokkinakis, S. (red) (2007). *OrdiL – en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. ROSA-rapport 8. Institutet för svenska som andraspråk. Göteborgs universitet.
- Macken-Horarik, M. (2002). "Something to shoot for. A systemic functional approach to teaching genre in secondary school science". I: A. M. Johns (Ed.) *Genre in the classroom. Multiple perspectives*. Lawrence Erlbaum.
- Martin, J.R. (1998a). "Skrivning i naturfaget: om å lære å behandle tekst som teknologi". I: Berge m.fl. (red) *Å skape mening med språk*. Oslo: LNU och Cappelen Akademisk Forlag as. S. 292–386.
- Martin, J.R. (1998b). "Livet som substantiv: en undersøkelse av naturvidenskapens og humanioras univers". I: Berge m.fl. (red) *Å skape mening med språk*. Oslo: LNU och Cappelen Akademisk Forlag as. S. 333–386.
- Martin J.R. & Rose D. (2005). "Designing literacy pedagogy: scaffolding democracy in the classroom". I: R. Hasan, Ch. Matthiessen, & J. Webster: *Continuing Discourse on Language*. London: Equinox.
- Martin J.R. & White, P.R.R. (2005). *The language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave macmillan.
- Martin, J & Veal, R. (1998). (Red) *Reading science – Critical and functional perspectives on discourse of sciences*. London & New York: Routledge.
- Melin, Lars (1995). "Grafisk pyttipanna. Om text och grafisk form i läroböcker". I: Strömquist, Siv (red.) *Läroboksspråk. Om språk och layout i svenska läroböcker*. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter. Hallgren & Fallgren. 26. S. 77–123.
- Nelson, Johan (2006). "Hur används läroboken av lärare och elever?" http://www.natur.fagsenteret.no/tidsskrift/Nordina_406_Nelson.pdf
- PISA (2003). *Programme for International Student Assessment* (<http://www.pisa.oecd.org>, 2007-02-16).
- Ransgart, Martin (2003). *Begriplighet och engagemang i lärobokstext – en undersökning av läsförståelse hos mellanstadieelever*. Mins 53. Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet.
- Raugstad, R. (2000). *Elevers forståelse av fotosyntesen. 14- og 15-åringers forståelse av fotosyntesen og en studie av hvordan fotosyntesen är presentert i lærebøker*. Universitetet i Oslo.
- Reichenberg, Monica (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter: en studie av elevers forståelse av olika textversioner*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reichenberg, Monica (2005). *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och vaga läsare*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Gothenburg Studies in Educational Science.
- Rose, David (2007). *Reading to learn. Accelerating learning and closing the gap*. Book 1.
- Schleppegrell, Mary, J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistic Perspective*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Selander, Staffan (2003). "Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation. En översikt över läromedel – perspektiv och forskning". I: *SOU 2003:15*, s. 181–256.
- Skolverket (2007). *PISA 2006. 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera – naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. Rapport 306. Skolverket.
- Street, Brian (1984) *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strömdahl, Helge (1998). "Fenomen och egenskap. De fysikaliska storheterna i didaktisk belysning". *Pedagogisk forskning i Sverige* 3:2. 104–112.
- TIMSS (<http://timss.bc.edu>, 2007-02-16). Trends in International Mathematics and Science Study.
- Unsworth, Len (2000). "Investigating subject-specific literacies in school learning". I: L. Unsworth (red.). *Researching Language in Schools and Communities*. London: Cassel.
- Östman, Leif (1995). *Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och miljö-moraliskt problem*. Uppsala Studies in Education 61. Acta Universitatis Upsaliensis.

Författarpresentation

Kristina Danielsson är fil. doktor i Nordiska språk. Hon är verksam som lektor vid Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet och deltar för närvarande i forskningsprojektet *Kemitexter som redskap för naturvetenskapligt lärande. En komparativ studie av undervisningspraktiker i svenska och finlandssvenska klassrum*, (finansierat av Vetenskapsrådet) där hon särskilt studerar läs- och skrivpraktik i klassrummet.

Ulla Ekvall är docent i Nordiska språk. Hon är verksam som lektor vid Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet. Ekvall deltar för närvarande i forskningsprojektet *Kemitexter som redskap för naturvetenskapligt lärande. En komparativ studie av undervisningspraktiker i svenska och finlandssvenska klassrum*, (finansierat av Vetenskapsrådet) där hon särskilt studerar läs- och skrivpraktik i klassrummet.

Forskning i svenska med didaktisk inriktning

Rolf Hedquist

För en del år sedan blev jag ägare till ett jordbruk med lite skog. Härligt att kunna släppa ut hästarna på egen mark. Härligt att kunna gå i egen skog på promenad.

Ganska snart fann jag i brevlådan tidskrifter som jag inte ens beställt. De kom från länsstyrelsen, från SLU (Sveriges lantbruksuniversitet), från skogsbolag. De innehöll artiklar om hur jag skulle få riktiga bidrag till verksamheten, samt artiklar om hur jag skulle sköta min skog och gödsla mina åkrar. Artiklarna byggde på forskning som genomförts framför allt av SLU.

Jag gick med i Jägarförbundet och fick tidskriften *Svensk jakt* hem i brevlådan en gång i månaden. Med artiklar som byggde på forskning som behandlade älgars vandringar, minkar, effekter av att sätta ut ällingar i olika typer av vattendrag etc.

Det har slagit mig att jordbrukare och skogsägare kommer i kontakt med forskning i hög grad. Forskningen kommer till dem oanmäld, den landar i brevlådan utan att man gjort något alls för att få den dit. Dessutom får man en hel del om man är medlem i LRF (lantbrukarnas Riksförbund) som ju anordnar informationsdagar med ganska täta mellanrum. Så täta att man inte hinner gå på tillnärmelsevis alla. Kort sagt: forskningen gör sig påmind hela tiden.

Intressant nog är det stort intresse för denna forskning också. LRF-mötena är mycket välbesökta, och jag förstår av samtal med vänner och bekanta att de verkligen läser de artiklar som landar på köksbordet hemma.

Vad kan det bero på?

En annan ingång:

Travhästägare och mjölkbönder är ytterst medvetna om vad de stoppar i sina djur i foderväg. Ridhästägare är långt mindre medvetna. De ger sina hästar vad som passar, inte så sällan mystiska preparat med påstått undergörande verkan.

Jag tror att skillnaden beror på att travhästarna ganska snabbt visar en bättre eller sämre prestation när man byter foder. Mjölkkon mjölkar omedelbart några liter sämre om fodret inte är optimalt. Resultaten är alltså snabbt mätbara om man förändrar fodret. Ridhästarnas prestationer är inte alls lika lätt mätbara. Och det går inte lika snabbt.

Hur är det då med forskningen om skolan och om svenska med didaktisk inriktning i synnerhet?

Förekommer den?

Tas den emot av avnämarna, dvs. i första hand skolans lärare?

Först frågan om forskningen förekommer. Ja, denna konferens visar väl att den förekommer. Men om man studerar forskningsanslag, fakultetsanslag och rådspengar kan man utan vidare konstatera att det är ganska lite forskning som pågår i svenskämnet didaktik, liksom i didaktik överhuvud taget, trots att svenskämnet är ett av de mest centrala i skolan. Forskning förekommer i ämnena, liksom i pedagogik, men den ämnesdidaktiska är sparsam.

Svenska är ju det ämne som ska garantera att elever har en grundlig förmåga att kommunicera, dvs. tala, skriva, lyssna och läsa. En mindre god kommunikativ förmåga är handikappande på arbetsmarknaden och omöjliggör en levande demokrati. Demokratien förutsätter goda, kommunikativt kompetenta ledare men också och minst lika viktigt medborgare med en god kommunikativ förmåga som gör det möjligt att beskriva sin situation, sina behov, sina frustrationer, sina möjligheter och som kan formulera krav och förslag på lösningar.

Svenskämnet innehåller också litteratur och film som utvecklar estetisk och empatisk förmåga. Det vidgade språkbegreppet demonstrerar att det i vårt multimodala samhälle inte går att undvika bilder, grafik och strukturer och att man måste förstå sig på dem för att kunna fungera optimalt i arbetsliv och privatliv.

Ja, i denna församling är det väl onödigt att fortsätta längre med att beskriva svenskämnet vikt. Möjligen vore det på sin plats att beskriva alla de möjligheter till samverkan som finns och som bör utvecklas över konstruerade ämnesgränser.

Varför är det då så lite pengar som anslås till forskning? Det beror i vart fall inte på att ämnet anses oviktigt av myndigheter och politiker.

Kan det vara så att forskare i nordiska språk och litteraturvetenskap har hittat andra forskningsproblem som ansetts mera lockande? Tradition och kultur gör att man har en annan inriktning i sin forskning än den didaktiska. Låt mig genast säga att jag har all respekt och förståelse för att den

ämnesinriktade forskningen förekommer. Jag har själv huvudsakligen ägnat mig åt sådan forskning. Men det är ett problem att så liten vikt läggs åt den ämnesdidaktiska. Vid mitt eget universitet har jag sett och hört hur man resonerar. Och det är uppenbart att skolan inte står i fokus när man diskuterar sin kompetens och sin forskning

I takt med att skolan har uppenbara problem med att bibringa elever den skolning de har rätt till och som samhället faktiskt kräver blir ju behoven av ökad förståelse av hur inläring kan stimuleras allt större. Jag brukar faktiskt hävda att vi lever i ett utbildningssamhälle. Behovet av fortbildning är oerhört stort i vårt samhälle eftersom förändringstakten blir allt snabbare och allt mer vetande tillkommer genom forskning varje dag.

När jag var barn var vi medvetna om att kunskapstillväxten var snabb i samhället, och vi trodde att man skulle lära sig i fyran vad vi lärde oss i realskolan och att man i realskolan skulle behandla det vi lärde oss i gymnasiet osv. Verkligheten har visat att det verkligen inte är så.

Det som har tillkommit är att alla som i min skola blev utsorterade ur skolan nu går kvar – mer eller mindre frivilligt. Vilket drar ner på skolans möjligheter att hålla den inläringstakt som man hade i den gamla elit-skolan. Detta innebär rimligen att behovet av forskning har blivit ännu större. Behoven är alltså stora och ökande, men kulturen bland forskare i humaniora är relativt svalt – man väljer hellre andra forskningsproblem att fördjupa sig i.

Denna brist på forskning kan man förstås komma tillrätta med om man satsar pengar. Forskare låter sig relativt lätt lockas till ett område som är lukrativt. Här ser vi en situation som är dramatisk och sorglig. Från politiskt håll saknas i stort sett viljan att satsa direkt på skolrelaterad forskning. Man låter fakultetsanslagen minska och förväntar sig att lärosätena själva skall omprioritera i riktning mot didaktisk forskning. Detta hade varit svårt med en ökande budget. Med en minskande är det naivt.

VRs utbildningsvetenskapliga fond kräver medfinansiering från lärosätena för att tvinga över anslag till den didaktiska forskningen. Vissa lärosäten har lojalt gjort överföringar. Andra, exempelvis lärarhögskolan i Stockholm, har inte överfört en krona. Och det blir inga sanktioner mot dem som smiter från överföringarna.

Läget är alltså ganska dystert. Det vi får hoppas på är den nye skolministern och folkpartiledaren som ju har utlovat ökade resurser för skolrelaterad forskning. Men det krävs nog att man bevakar ordentligt vad som i praktiken händer. Spåren efter det som hände med utbildningsvetenskap förskräcker.

Hur är det då med avnämarna?

Tar lärarna i skolan emot den forskning som produceras?

Ja, i vissa fall är det ett stort sug efter att få ta del av vad som produceras. Exempelvis var det många som ville komma till Smdi-konferensen i Umeå år 2006. Så många att vi tvingades tacka nej till ett stort antal. Någon utförlig marknadsföring av konferensen hade vi inte.

När jag talar med lärare på fältet är dock totalbilden av vad man tar in relativt dystert, dvs. man somnar som regel inte med en artikel på nattygsbordet.

Jag tror att det beror på flera faktorer:

Tillgänglighet. SLU har en relativt stor del av sin budget avsedd för forskningsinformation. Man har en tydlig målgrupp, och man har en tradition av att forska om sådant som man vet är intressant för målgruppen. Alltså: Lantbrukarna får forskningsinformation direkt hem i brevlådan.

Våra Humboldtinspireerade universitet har inte haft som mål att producera vetande för en viss målgrupp, utan snarare ta fram kunskap utan att snegla på att den ska användas över huvud taget. Fri forskning, grundforskning, kvalitet i forskningen är nyckelorden.

Tillämpning kommer dock alltmer i fokus. Man skapar företagsbyar omkring universiteten för att underlätta för entreprenörer att omsätta forskningen i exempelvis biomedicinska företag. Här är det andra nyckelord: tillväxt, exportinkomster, konkurrens, globalitet. Med andra ord pengar.

Såvitt jag vet har det inte tillkommit ett enda företag som har sin grund i svenskämnets didaktik i dessa forskarbyar. Det orsakar troligen glada skratt om man skulle föreslå det. Ändå är det uppenbart för den som tänker efter lite, att betydelsen av en god kompetens i vårt ämne också är exportbefrämjande. Förutom att det är demokratibefrämjande, personlighetsbefrämjande osv.

Våra svensklärare kommer i kontakt med vår forskning via fortbildningsdagar, facktidskrifter och deltagande i konferenser. Men detta är ändå otroligt lite om man jämför med lantbrukaren eller läkaren.

Jag hörde att de som arbetar med att besiktiga våra bilar får en månads betald fortbildningstid varje år. Det är enormt mycket, men de anses behöva det för att klara jobbet, att förbli anställningsbara. Hur ser man på lärares fortbildning och fortsatt anställningsbarhet?

Relevans. För många år sedan var jag på en middag där jag hade en rektor för en grundskola mitt över bordet. När han fick höra att jag var forskare blev han rasande, och bordet som fanns mellan oss var en viktig barriär för att han inte skulle kasta sig över mig. Jag blev förstås häpen, förskräckt och undrande över hans raseriutbrott. Hans uppfattning om de forskare som

han hade mött i skolan är inte tryckbar. De var parasiter, som störde verksamheten med totalt verklighetsfrämmande och absurda problem som inte var till nytta utan enbart var obegripliga och idiotiska. Detta är den tryckbara varianten! De forskare som han hade stött ihop med var alla pedagoger.

Upplever skolans lärare att vår forskning är relevant är således den viktiga frågan. Svarar den på frågor som finns i klassrummet och som upplevs viktiga i klassrummet? Sätter våra forskningsresultat avtryck i klassrummen?

Travhästägaren och mjölkbonden ser forskning som ett sätt att tjäna mera pengar, att lyckas bättre i jobbet om man så vill. De ser resultat direkt. Nästa dag i princip. Skogsägaren ser inte resultat nästa dag minsann, men forskningen kan ge betydande mervärden för den enskilde personen. Ger vår forskning svar som kan omsättas nästa dag? Ger våra forskningsresultat svar som gör en bättre skola och ger den enskilde läraren möjligheter att göra ett bättre jobb, med tydliga resultat? Säkert är svaren att det gör den – ibland, på lång sikt, i princip.

För många humanister är frågor av detta slag näst intill oanständiga. De kan och bör knappast ställas. Man har högre mål: insikt, förståelse, kvalitet,

Den kliniskt verksamma läkaren har behov av forskning som gör honom eller henne kapabel att diagnostisera och behandla patienter på ett allt effektivare sätt. Den kliniska forskningen svarar ganska väl mot de krav som jag nämnde ovan. Den är behövd och respekterad. Och den får otroligt stora anslag varje år. Från staten och från läkemedelsföretag och från insamlingar. Den kliniskt verksamme läkaren kan också själv delta i forskning som rör den egna verksamheten.

Jag tror att vår forskning skulle få ett större genomslag i skolan om den upplevdes som nyttig, dvs. relevant för den dagliga verksamheten. Den skulle dessutom få ökad trovärdighet om den genomfördes med i skolan verksamma lärare i projekten.

Om det vore så att forskningen upplevdes som relevant skulle med all säkerhet kommunerna ur visserligen skrala kassor ta fram medel för att bekosta forskning som gör den egna verksamheten effektivare. Dvs. upplevdes som framgångsrikare av såväl elever och lärare som omgivande samhälle inkluderande föräldrar.

Med andra ord.

- Vad vi behöver är mer medel som är direkt riktade mot didaktisk forskning, eftersom man måste bryta den tradition som vidlåder våra universitet och forskningsråd.

- Vi behöver vidare en organisation och särskilda medel för att sprida denna forskning till avnämare som ju faktiskt är ganska lätta att definiera.
- Forskningen måste upplevas som relevant, vilket kräver ett intensifierat samarbete mellan forskarvärlden och skolan.

Författarpresentation

Rolf Hedquist är professor emeritus i nordiska språk. Han är ledamot av styrelsen för Svenska med didaktisk inriktning (Smdi). Tidigare var han dekanus för fakulteten för lärarutbildning vid Umeå universitet och ordförande i Lärarutbildningskonventet.

Vad händer med läsningen?

Britta Herder

Det har blivit vanligt med internationella undersökningar för att jämföra elevers läsförmåga och prestationer i olika skolämnen. Dessa internationella undersökningar av elevers läsförmåga är kvantitativa undersökningar som består dels av testuppgifter, dels av enkäter med frågor om läsvanor och om socioekonomisk och kulturell status i hemmet. Under hösten 2007 presenterades resultat från två stora läsundersökningar PIRLS 2006 (IEA) och PISA 2006 (OECD). För att vi här i landet skulle kunna tolka resultatet av de internationella läsundersökningarn genomförde Skolverket en kunskapsöversikt som jag medverkade i (Skolverket 2007). Kunskapsöversiktens utgångspunkt var aktuell svensk forskning om undervisning i svenska och svenska som andraspråk. De övergripande frågeställningarna var:

- Med vad, hur, varför och med vilket resultat arbetar lärare i svenska och i svenska som andraspråk för att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga i grundskolan?

Forskningsöversiktens syfte var förutom att redovisa forskning också att peka på områden som inte var beforskade och där kunskaper saknades eller var bristfälliga. Flera sådana luckor framkom i översikten. De beskrivs kortfattat i slutet av artikeln.

Forskningsrapporter 1995–2007

Kunskapsöversiktens litteratursökningar avgränsades till svenska avhandlingar och vetenskapliga artiklar under perioden 1995–2007 som kunde rela-

teras till undervisning¹ i grundskolan. Litteratursökningar gjordes i databaser samt på universiteten och högskolorna, speciellt lärarutbildningarna i Malmö, Stockholm, Kalmar och Kristianstad. Sökningar gjordes också på rapporter och publikationer från skolmyndigheter, Riksrevisionsverket, hemsidan för Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning och på Vetenskapsrådets hemsida. Sökord var: *läsundervisning, litteraturundervisning, litteraturarbete, språkutveckling, literacy, education, language development, skrivundervisning, undervisning*.

Sökningarna gav totalt trettiofyra undersökningar. Av dessa avser tjugo läs- och skrivundervisning under skolans tidiga år. Fyra studier handlar om de mellersta skolåren med barn i åldrarna 9–12 år. Fem studier avser svenskundervisning under skolans senare år, och lika många var studier om läsning och skrivning som också avsåg andra ämnen än svenska. Det fanns inga undersökningar som beskrev den gängse undervisningspraktiken i svenska som andraspråk.

Den genomgångna forskningen består huvudsakligen av doktorsavhandlingar med kvalitativa, ofta etnografiska undersökningar. De kan inte ge svar på frågor om hur undervisningen genomförs i landet som helhet eller vilka böcker som är vanligast. Tyngdpunkten ligger i stället på förståelse av den undersökta skolverkligheten och samspelet mellan lärare, elever och texter, och resultatet består av fylliga beskrivningar.

Mellan förskoleklass och skola

Undersökningar om barns möten med skolans skriftspråkighet visar att barnen får träning i fonologisk medvetenhet i förskoleklassen (Liberg 2003, Ahl 1998, Sandström Kjellin 2002). Ibland är denna träning schemalagd och strukturerad i relation till kommande läsundervisning (Ahl 1998, Liberg 2003). Den fonologiska förmågan testas i slutet av förskoleklassen eller i samband med skolstarten. Forskningen visar att barnen redan i förskoleklassen grundlägger olika uppfattningar om skriftspråket och om den egna läs- och skrivförmågan. Deras attityder tenderar också att bestå under det första skolåret (Gustafsson & Mellgren 2005). Forskning om barn i övergången mellan förskoleklass och skola visar att barnen har rikliga erfaren-

¹ Med 'undervisning' avses i detta sammanhang interaktion mellan elever och lärare i arbetet med texter relaterade till ämnena svenska och svenska som andraspråk.

heter av skriftspråkighet innan de börjar skolan, men att dessa inte alltid tas tillvara i skolan. Särskilt gäller det kulturella och skriftspråkliga erfarenheter som inte traditionellt ingår i skolans undervisning som exempelvis populärkultur och texter på annat modersmål (Fast 2007). Forskning om hörsel- och synskadade barn visar också särskilt på betydelsen av att utgå från barnens kompetenser och att tillgodose barnens behov av en stimulerande skriftspråklig miljö (Roos 2004, Fellenius 1999).

Läsinlärning

Forskning om läsning och skrivning under de första skolåren betonar huvudsakligen läsinlärning (Jonsson 2006). Flera undersökningar visar att de flesta lärare blandar olika läsinlärningsmetoder i den första läsningen. Bokstavsgenomgångar sker ibland gemensamt, och ibland väljer eleverna själva i vilken ordning de vill träna bokstäverna. Undersökningarna visar att i stort sett alla barn "knäcker den alfabetiska koden" och kan läsa åtminstone enstaka ord obehindrat efter ett år i skolan (Ahl 1998, Nyström 2002, Sandström Kjellin 2002).

Skolans texter

De texter eleverna möter i skolans läsning är i stor utsträckning anpassade för dem i läroböcker och lärarproducerat uppgiftsmaterial. Läseböcker används vanligtvis i den tidiga läsinlärningen. Eleverna får möta skönlitteraturen både genom lärarens högläsning och genom den egna läsningen. Lärarnas motiv för högläsning är att eleverna ska få gemensamma läsoplevelser och, speciellt under de mellersta och senare skolåren, att eleverna ska få tillgång till ett litterärt kulturarv. Detta utgörs ofta av skönlitteratur som lärarna själva har erfarenhet av från den egna utbildningstiden (Ewald 2007, Molloy 2002). Elevernas egen läsning av skönlitteratur syftar i alla skolår, enligt lärarna, främst till att eleverna ska få läslust och lästräning. Speciellt pojkarna uppfattar syftet med läsning av skönlitteratur som ren färdighetsträning (Molloy 2002). Elevernas självständiga läsning ligger ofta som ett moment utanför den ordinarie undervisningen, och innehållet i det lästa diskuteras sällan (Ahl 1998, Ewald 2007, Sandström Kjellin 2002). Läsning av skönlitteratur för att ge perspektiv på egna erfarenheter och på omvärlden rapporteras i några studier (Axelsson 2000, Jönsson 2007, Malmgren 1997).

För elever i de lägre åldrarna levereras böcker ofta i boklådor från kommunens bibliotek. De skönlitterära böckerna väljs då av bibliotekarier, inte av den undervisande läraren som känner eleverna och vet vad de är in-

tresserade av, och vad som kan tänkas utmana dem (Brink 2005b, Brink 2005c, Ewald 2007). Skönlitteraturen under de senare skolåren utgörs i stället av klass- eller gruppuppsättningar med ungdoms- och vuxenlitteratur från skolans ämnesbibliotek. Forskningen visar vidare att lärare överlag saknar kunskaper om aktuell barn- och ungdomslitteratur. Elevernas läsning väljs därför ofta utifrån skolans tillgång på litteratur, lärarnas egna läserfarenheter och läsning med de egna barnen, eller boktips från kollegor. Forskningen visar att "matchningen" mellan böcker och elever ofta misslyckas (Ewald 2007, Molloy 2002). Det finns emellertid också eldsjälar som läser barn- och ungdomslitteratur på fritiden och initierar läsecirklar i de undersökta skolorna (Ewald 2007, Jönsson 2007, Malmgren 1997, Molloy 2002).

Under de tidiga åren och mellanåren i skolan används barn- och ungdomslitteratur ofta som bänkbok,² medan eleverna i senare skolår förväntas läsa böckerna som hemuppgift (något som svagt läsmotiverade elever sällan gör). Eleverna redovisar ofta det lästa i form av svar på uppgifter till böckerna, genom att berätta om handlingen i boken för läraren eller för kamraterna, eller med skrivna recensioner. Samtal om texternas innehåll och elevernas tolkningar och erfarenheter relaterade till läsningen är däremot inte vanliga (Ahl 1998, Ewald 2007, Sandström Kjellin 2002). Sådana litteratursamtal är svåra att genomföra i helklass, speciellt ifråga om känsliga ämnen då dominant elever gärna tar över. Flera studier framhåller därför betydelsen av litteratursamtal i mindre grupper med läraren som deltagare i samtalet (Brink 2005 c, Brink 2006, Eriksson 2002, Ewald 2007, Molloy 2002). Det är en resurskrävande undervisningsform, som också ställer höga krav på lärarens allmänkunskaper. Genomgående visar undersökningarna att många lärare saknar utbildning och kompetensutveckling ifråga om aktuell barn- och ungdomslitteratur och om möjliga litteraturredaktiska förhållningssätt (Brink 2005a, Brink 2006, Ewald 2007, Molloy 2002).

Elevers skrivande

De texter eleverna själva skriver är ofta antingen reproducerande texter eller egna berättelser baserade på upplevelser eller hämtade ur fantasin. De

² "Bänkbok" är en bok som tas fram när tid anges för läsning eller när det blir tid över.

reproducerande texterna kan vara svar på uppgifter, "egna arbeten" eller "forskning" där eleverna ställer samman information ur läroböcker eller andra källor. Eleverna arbetar ofta individuellt med texterna som sällan blir lästa av andra elever eller använda i undervisningen. Lärarna introducerar ofta skrivuppgiften på ett engagerande sätt, men de ger sällan explicit undervisning om stödjande strategier i elevernas skrivande. Lärarnas gensvar på elevernas texter kan både förekomma under skrivprocessens gång och som bedömning av den färdiga skrivprodukten. Eleverna uppfattar att de skriver för att redovisa vad de har läst eller för att deras texter ska bedömas av läraren. Lärarna ger sällan gensvar på ett sätt som utvecklar elevernas progression i skrivandet, inte heller ger de undervisning om olika skrivstrategier (Norberg Brorsson 2007, Nilsson 2004). Även i studier om läsning och skrivning i samhälls- och naturvetenskapliga ämnen framgår att undervisning om de olika ämnenas specifika texter och skriv- och tolkningsstrategier saknas (af Geijerstam 2006). Sammantaget visar forskningen att lärarna saknar didaktiska verktyg för undervisning om texter och för samtal med eleverna om deras skrivande.

Anpassning till olika elevers behov

Undersökningarna visar att anpassning av undervisning till elevernas olika behov i de flesta fall innebär olika former av nivågruppering och individualisering. Anmärkningsvärt är att individualiseringen vanligtvis innebär att eleverna får arbeta med samma arbetsuppgifter men att de själva bestämmer i vilken ordning och i vilken takt de ska arbeta. Under de tidigare skolåren genomförs denna typ av individualisering i form av arbets-scheman eller "eget arbete" (Ahl 1998, Nyström 2002, Sandström Kjellin 2002), och under de senare åren i form av självständigt arbete eller "forskning" (Nilsson 2004). Planeringsböcker där eleverna planerar och utvärderar sitt arbete förekommer också (Folkesson 2004).

Elever i särskilt behov av stöd får ofta specialundervisning utanför klassrummet. Denna undervisning har i många fall ett annat innehåll än den övriga klassens undervisning, och den är under de tidiga skolåren mycket inriktad på formell färdighetsträning. I de fall där elever lämnar klassundervisningen för att delta i specialundervisning visar flera av studierna att de får svårt att följa med i klassens undervisning vid återkomsten eftersom de går miste om en del av den ordinarie undervisningen (Sandström Kjellin 2002, Ewald 2007, Tinglev 2005). Under senare skolår innebär de olika svenskämnenas innehåll också att de här eleverna får mindre tid på sig för att genomföra betygsgrundande uppgifter jämfört med klasskamrater som deltar i klassundervisningen (Tinglev 2005).

Språklig miljö

I stort visar forskning om undervisning i läsning och skrivning att formell färdighetsträning dominerar undervisningen, medan undervisning med inriktning mot innehåll och funktion är sällsynt. Detta gäller särskilt undervisningen av elever i särskilt behov av stöd. I den nationella kvalitetsgranskningen av skolan klassificeras den språkliga miljön i A-, B- och C-miljöer med avseende på vad, hur och varför man läser och skriver i skolan (Skolverket 1998, s. 35 f). A-miljöerna utmärks av flerstämmighet och arbete med ämnesövergripande teman. Eleverna använder faktaböcker avsedda för åldern tillsammans med skönlitteratur, läroböcker och elevernas egna texter. Utgångspunkten för arbetet är elevernas erfarenheter, och därifrån får de växa in i olika kunskapsområden. B-miljöer beskrivs i den nationella kvalitetsgranskningen som tvåstämmiga. Kommunikationen går ofta genom läraren som samtalar med en elev i taget medan C-miljöerna beskrivs som tysta miljöer där eleverna huvudsakligen arbetar enskilt med färdigproducerade uppgifter. Granskningsgruppen fann att A-miljöer var sällsynta, och att de flesta miljöer var läromiljöer som låg mellan B- och C-kategorin.

Även forskningen 1995–2007 visar att B- och C-miljöerna är vanligt förekommande, men forskningen ger också exempel på A-miljöer där undervisningen baseras på balans mellan form och funktion. I ett datorprojekt skriver t.ex. eleverna tillsammans, och texterna används i undervisningen på olika sätt (Folkesson 2004). I ett bokflodsprojekt används skönlitteratur och facklitteratur i ämnesövergripande teman och är utgångspunkt för samtal och dramatiseringar (Axelsson 2000). Effekten av undervisningen i de båda undersökningarna utvärderades med ett standardiserat läsprov som visade att elevernas resultat på läsprov var högre än förväntat.

Det finns också exempel på undersökningar som visar hur skönlitteratur kan användas som medel för lärande och utgångspunkt för ämnesövergripande undervisning i samhällsorienterande ämnen och svenska (Jönsson 2007, Ingemansson 2007, Malmgren 1997). Svenska forskare har också inspirerats av amerikansk forskning (Langer 1995) och utvecklat teorier om textrörlighet³ som kan användas såväl i klassrummet som i utvärderingen av undervisningen (Wiksten Folkeryd, Geijerstam & Edling 2006).

³ Textrörlighet avser hur läsaren rör sig i texten, mellan olika texter och mellan text och egna erfarenheter.

Den samlade bilden är ändå att undervisningen i stor utsträckning baseras på individuellt arbete där eleverna ensamma arbetar med olika arbetsuppgifter i svenska. På de lägre stadierna arbetar eleverna med "arbetsschema" eller "eget arbete", och under senare skolår med uppgifter i arbetshäften eller större självständiga "forskningsuppgifter" och faktasammansättningar. Elevernas skönlitterära läsning är individuella projekt, och eleverna utmanas sällan av läsningen. Forskningen ger belägg för att olika former av nivågruppering och specialundervisning utanför klassrummet förekommer bl.a. i åldersheterogena klasser.

De genomförda undersökningarna visar en hög grad av delegering av ansvaret för elevernas lärande i skolan. En stor del av ansvaret för innehållet i undervisningen och arbetsformerna i skolan har delegerats till lärarna. Lärarna har i sin tur till stor del delegerat valet av skönlitteratur för elevernas läsning till bibliotekarier, och ansvaret för elever i behov av särskilt stöd till speciallärare. Ansvaret för elevernas lärande har delegerats till eleverna själva och särskilt under de yngre skolåren har föräldrarna fått ansvaret. Sociokulturella faktorer som föräldrars utbildning och kulturellt kapital får därför stort genomslag.

Forskningen visar också att lärarna i hög grad är ambitiösa och engagerade. De bryr sig om sina elever och strävar efter att utveckla goda relationer och skapa trygghet och trivsel.

Kunskapsluckor

Under arbetet med kunskapsöversikten framkom flera områden som inte var beforskade. Dessa redovisas avslutningsvis i form av punkter:

- Kunskapsöversikten visar att vi inte så noga känner till hur grundskolans läs- och skrivundervisning utformas i svenska och svenska som andraspråk i grundskolan. Det gäller både under de första skolåren, där lärarna själva uppger att de "blandar" metoder för läs- och skrivutveckling, och under de mellersta och senare åren.
- Översikten visar att det inte är känt vilka effekter läs- och skrivundervisningen ger på elevernas skriftspråkskompetens – den kunskap vi har om läs- och skrivundervisning baserar sig nämligen huvudsakligen på kvalitativa, enskilda studier som inte kopplar undervisningen till elevernas skriftspråksutveckling i ett längre tidsperspektiv.
- Det finns inte heller några studier om undervisning i svenska som andraspråk; vi vet inte vad som ingår, hur den genomförs, vilka som deltar och vilka effekter den har.

- Även kunskapen om specialundervisning i läsning och skrivande är svag. Det är känt att skolorna gör satsningar på testning av elever och på specialundervisning, men viss forskning har pekat på att sådan undervisning inte alltid gagnar elevernas läs- och skrivutveckling. Mer kunskap om hur specialundervisningen går till och vilka effekter den har behövs således.
- Inte heller frågan om hur olika skriftspråkliga miljöer påverkar läs- och skrivinläringen är tillräckligt utforskad, men både skolmiljön och hemmiljön har i enskilda studier lyfts fram som avgörande för skolframgång. Goda skolmiljöer har beskrivits i några studier, men enligt kunskapsöversikten är dessa miljöer ovanliga – de vanliga skolmiljöerna är däremot inte beskrivna. Texter i hemmiljön har visat sig ha betydelse för hur barnen lär sig läsa och skriva, men skolan verkar vara mycket konservativ i användandet av dessa texter – texter som inte ingår i lärarnas repertoar är inte välkomna. Hur hemmens skriftspråksmiljöer ska kunna berika skolans läs- och skrivundervisning är således inte tillräckligt utforskat.
- På flera håll i översikten framkommer att det är vanligt att elever arbetar med arbetsscheman som ett led i individualiseringen av undervisningen. Sådana scheman gör att eleverna kan arbeta i eget tempo, men de verkar inte individualisera innehåll och arbetssätt. En sammanhängande bild och granskning av undervisning utifrån sådana arbetsscheman saknas.

Sammanfattningsvis gäller att ämnesområdet saknar studier som relaterar undervisning om läsande och skrivande till vilka effekter den ger. Sådan forskning saknas i läs- och skrivundervisningen i svenska och i svenska som andraspråk samt i specialundervisningen, och den saknas på alla nivåer, från förskola till årskurs 9.

Slutsatsen man kan dra av listan över kunskapsluckor är att undervisning i läsning och skrivning inte bara bör beforskas i enskilda, avgränsade studier som t.ex. doktorsavhandlingar utan att också större sammanhängande och longitudinella studier behövs.

Litteraturförteckning

Ahl, A. (1998). *Läraren och läsundervisningen. En studie av åldersintegrerad pedagogisk praktik med sex- och sjuåringar*. Akademiska avhandlingar vid pedagogiska institutionen Umeå universitet. Nr 47.

- Axelsson, M. (2000). "Framgång för alla. Från att inte kunna läsa – till att inte kunna låta bli att läsa." I: *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Red. Åhl, H. Nationellt centrum. HLS förlag. 9–23.
- Brink, L.(2005a). "Bröderna Lejonhjärta. En receptionsstudie i år 3." I: *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Red. Kåreland, L. Stockholm: Natur och Kultur.
- Brink, L.(2005b). "Välja bok. Läspreferenser hos en grupp barn under år 1 – 3 och i år 6." I: *Modig och stark- eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Red. Kåreland, L. Stockholm: Natur och Kultur.
- Brink, L.(2005c). "Boksamtal under mellanåren." I: *Modig och stark- eller ligga lågt Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Red. Kåreland, L. Stockholm: Natur och Kultur.
- Brink, L. (2006). "Om läsande och boksamtal under mellanåren." I: *Det hänger på språket*. Red. Bjar, L. Lund: Studentlitteratur.
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö studies in educational sciences. No 29. Malmö högskola. Lärarutbildningen.
- Eriksson, K. (2002). *Life and Fiction: on Intertextuality in Pupils' Booktalk*. Linköping: Tema Barn, Univ.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala universitet.
- Fellenius. K. (1999). *Reading Acquisition in Pupils with Visual Impairments in Mainstream Education*. Stockholm Institute of Education Press. (Special Education). Stockholm Institute of Education.
- Folkesson. A-M. (2004). *Datorn i det dialogiska klassrummet. En fallstudie av läs- och skrivprocessen år 1- 3*. Studentlitteratur.
- af Geijerstam, Å. (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensis 5.
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg Studies in Educational Sciences 227. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ingemansson, M. (2007). *Skönlitterär läsning och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna*. Licentiatavhandling i litteraturvetenskap: alternativet Svenska med didaktisk inriktning. Institutionen för humaniora Växjö universitet.
- Jonsson, C (2006). *Läsningens och skrivandets bilder: en analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. Umeå: Fakulteten för lärarutbildning, Umeå universitet.
- Jönsson, K (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö högskola. Malmö studies in educational sciences No.33.
- Langer, J. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.

- Liberg, C. (2003). Läs- och skrivinläringen i Uppsala kommun baserad på kvalitetsgranskning 2003 <http://uppsala.se/upload/Dokumentarkiv/Externrt> (20 juli 2007).
- Malmgren, L.G. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet: litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, elever: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Nilsson, N-E. (2004). *Elevforskning i grundskolan – orsaker, problem, förslag*. Lund: Studentlitteratur.
- Norberg Brorsson, B. (2007). *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolan år 7 och 8. Studier från Örebro i svenska språket 2*.
- Nyström, I. (2002). *Eleven och lärandemiljön. En studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. Växjö University Press.
- Roos, C. (2004). *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg Studies in Educational Sciences 210. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sandström Kjellin, M. (2002). *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv. Fjorton barns läsutveckling under första och andra skolåret*. Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Skolverket (1998). "Läs- och skrivprocessen i undervisningen" *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Skolverkets rapport nr 160. Liber.
- Skolverket (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. Skolverkets rapport nr 304.
- Tinglev, I. (2005). *Inkludering i svårigheter: tre timplanebefriade skolors svenskundervisning*. Umeå: Institutionen för barn- och ungdomspedagogik,
- Wiksten Folkeryd, J., Geijerstam, Å. & Edling, A. (2006). "Textrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter." I: *Det hänger på språket*. Red. Bjar, L. Lund: Studentlitteratur.

Britta Herder är anställd som universitetsadjunkt i svenska med didaktisk inriktning och är nyligen antagen som doktorand inom ämnet. Hon undervisar i kurser om barns läs- och skrivutveckling och med projekt om barns skriftspråksutveckling.

Skönlitterär läsning och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna

Licentiatavhandling med fokus på läsning inom tematiskt arbete om vikingatiden

Mary Ingemansson

Elevernas röster och inledning

Vad är historia? I nedanstående intervjusvar redovisar de tre barnen i min undersökning hur de ser på vad historia är. Sofie berättar:

Historia gillar jag väldigt mycket men ... alltså detta vi hade nu var ju helt annat än det jag trodde vi skulle ha från början. Jag trodde att vi skulle försöka hitta fakta och sånt där grejs. Och så skriva ner en berättelse och sånt". (Sofie, SIn1)

När du hör ordet *historia* – vad tänker du på då? Vilka andra ord kopplar du ihop med ordet *historia*? Berätta hur du tänker. Emma skriver i sin första text:

När jag hör ordet historia tänker jag på ...Jakt! När dom springer runt i skogen & jagar renar & hjortar m.m. (ET1).

Simon svarar på frågor om vikingatiden:

Mary: - Skulle du velat leva på den här tiden?
Simon: - Nehej ...
Mary: - Varför inte det?
Simon: - Nej ... det verkar svårt.
Mary: - Det verkar svårt...
Simon: Mycket krig och sånt. (Simon, SiIn1)

De tre eleverna i min undersökning beskriver här sina tankar om historia och om hur det var att leva på vikingatiden. Sofie, som är 10 år, berättar om hur hennes förväntningar inför arbetet kom på skam. För Simon, 11 år, står det efter en tids arbete klart att livet på vikingatiden inte var precis som han hade föreställt sig. Emma har med en elvaårings perspektiv ändrat sig helt vid processens slut och tänker på vikingarnas tro och över hur vi tänker idag. Undersökningen beskriver undervisning på temat Vikingatiden som pågick i en årskurs 4-5 under fem veckor. I centrum står de ovan nämnda tre eleverna Sofie, Emma och Simon och deras läroprocess. I denna process är läsning av romanerna *Drakskeppet* (1997), *Det gyllne svärdet* (1998) samt *Borgen i fjärran* (1998) av Maj Bylock det centrala inslaget.

Romanen *Drakskeppet* handlar om Petite, en fransk adelsflicka, som läsaren först möter i hennes hemmiljö. Vid ett plundringståg rövas hon bort av vikingar och säljs vid hemkomsten till Norden, troligen Sverige, som träl till ett barnlöst par. Nu börjar en arbetsam tid för flickan och en spännande tid för läsaren. Personskildringen är tydlig, och boken vill visa hur vikingarna levde både till havs under sina plundringståg och till vardags i sin by. Berättelsen är kronologisk och därmed lätt att läsa. Läsaren möts av emotionella skillnader i texten, som är lättsam, romantisk och ledsam.

I min undersökning följde jag elevernas läsprocess kronologiskt. Utifrån litteraturforskaren Judith Langers teorier om barns olika föreställningsvärldar analyserades resultaten. Skönlitteraturens roll är det centrala i undersökningen och särskilt fokuseras på läs-, skriv- och samtalsprocessen i arbetet med en årskurs 4-5, inom ramen för ett historiskt tematiskt arbete. Av särskilt intresse för lärare är: Hur läser och skriver eleverna i anslutning till texten? Hur stor roll har samtalet om litteratur för förståelsen av den historiska romanen? Hur kan vi arbeta med läsning kopplat till skrivande inom ett tematiskt arbete: möjligheter, hinder, lärarens roll och vilka kunskaper krävs?

Är skönlitterära texter bättre än läroböcker och fackböcker för utvecklande av historiemedvetande? Min huvudfråga är således hur elever bäst kan utveckla sitt historiemedvetande. Med hjälp av exempel från de tre eleverna resonerar jag om resultat och slutsatser. Mina slutsatser är förväntade men också överraskande. I texten nedan presenterar jag bakgrund och förutsättningar och kommenterar elevernas utvecklade historiemedvetande i läroprocessen. Därefter lyfter jag fram några av mina slutsatser och kommenterar dem.

Förutsättningar för studien och processen i klassen

För många lärare idag är inte läroböcker och facklitteratur det enda läromedlet utan även skönlitteratur utgör ett av läromedlen i undervisningen i de samhällsorienterande ämnena. Syftet med min licentiatavhandling var som ovan beskrivits att undersöka vilket historiemedvetande barn kan utveckla genom att läraren använder skönlitterära texter i en tematiskt upplagd undervisning och hur den processen fortlöper. Syftet var också att undersöka vilken betydelse identifiering med de centrala karaktärerna i berättelsen får i samband med utveckling av historiemedvetande. De frågor avhandlingen söker svar på är:

Hur tar eleverna emot texten?

Hur stämmer resultaten med aktuell receptionsforskning, det vill säga forskning om hur barn tar emot texter? Vilka processer sätts igång? Vad blir lärande i detta sammanhang?

Skolan i undersökningen har ett väl utvecklat skolbibliotek, en grundförutsättning för tematiskt arbete. Viss komplettering sker från en skolbibliotekscentral och med hjälp av lärarnas goda framförhållning vad gäller lån av böcker. Klassläraren är intresserad av att läsa med eleverna men har enligt egen uppgift inte så stor kunskap om boksamtal och bearbetning av skönlitteratur tillsammans med dem.

I undersökningen fick eleverna besvara essäfrågor skriftligt både före och efter läsningen av *Drakskeppet* och dessa bildade sedan utgångspunkt för resonemangen under senare intervjuer. Essäfrågor:

- Berätta om människorna på vikingatiden – män, kvinnor och barn (pojkar och flickor) – deras utseende, kläder, hur de bodde, vad de gjorde på dagarna.
- Berätta om natur, vädret och djuren – husdjur, vilda djur, var de bodde
- Berätta om samhället. Lagar, vilka personer som bestämde och hur det bestämdes.
- Hur skrev man?
- Vad trodde människorna på vid den här tiden? Vem/vilka vände man sig till när det blev svårigheter?
- Berätta om redskap och leksaker.
- När du hör ordet historia – vad tänker du på då? Vilka andra ord kopplar du ihop med ordet historia? Berätta hur du tänker.

(Ingemansson, s.113)

Under processen varvade klassläraren och jag läsning med olika sorters boksamtal, skriftlig bearbetning och intervjuer. Inom ramen för arbetet med vikingatiden hade eleverna, utöver de båda essätexterna, på uppdrag av klassläraren, skrivit en tredje text, en faktatext om ett eget valt ämne samt en fjärde berättande text med motiv från vikingatiden. Den egna berättelsens innehåll valdes fritt utifrån någon av följande rubriker: Jag som vikingahövding – mitt liv och min familj, Jag som träl – mitt liv på gården, Jag som barn till Boel och Stein – och vad som hände, Jag som ensam kvar efter ett vikingaöverfall, Jag som Den avslutande uppmaningen inför skrivandet löd: "Skriv, rita, måla och berätta!" (Ingemansson 2007: 117). Den undervisning som alla elever i klassen deltog i samt de moment som endast de undersökta eleverna genomförde såg i korthet ut så här:

Läs - skriv och samtalsprocess

- Eleverna skriver text – Essäfrågor (Moment 1)
 - Drakskeppet läses (tre kapitel)
 - Boksamtal 1 i helklass efter läsning av tre kapitel i Drakskeppet

- Intervju 1 – transkription (Moment 2)
 - Drakskeppet läses vidare
 - Boksamtal 2 i helklass efter utläst roman

- Intervju 2 – transkription
 - Eleverna skriver text 2 – Essäfrågor igen
 - Läsning av fortsättningsromaner och/eller romaner

- Text 3 (inom klassens tematiska arbete)
 - Intervju 3 – transkription

- Text 4 – Egen berättelse om vikingatiden med val av ämne enl. bilaga 8
 - Ytterligare läsning av fackböcker,
 - Ytterligare valfri läsning av skönlitterära romaner om vikingatiden

(Ingemansson 2007: 14)

Kursplaner och läsforskning – bakgrund till analys

Kursplanerna i svenska och historia ger stort stöd för arbete med tolkning av texter. Kursplanen i svenska har som mål att barn ska sträva mot "att utveckla sin förmåga att läsa, förstå och tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär" (*Grundskolan kursplaner och betygskriterier i svenska 2000:97*). Kursplanen i historia skriver att "skolan skall i sin undervisning sträva efter att eleven förvärvar ett historiemedvetande, som underlättar tolkningen av händelser och skeenden i nutiden och skapar en beredskap inför framtiden" (*Grundskolan kursplaner och betygskriterier i historia 2000:76*). De två kursplanemålen markerar att tolkning av texter av olika slag har hög prioritet och att barn ska kunna tolka händelser i historien och i nutiden med hjälp av ett förvärvat historiemedvetande.

Ett viktigt perspektiv att ta ställning till i analysen är barns och ungdomars tidsförståelse – en aspekt av historiemedvetande. Tidsförståelsen utvecklas långsamt med ett plötsligt språng vid elva års ålder. Enligt de engelska forskarna Oakden och Sturt används i mellanåldrarna tidsrelaterade ord om konkreta vardagshändelser (1992). Nanny Hartsmar relaterar till Sturts undersökningar och visar i sin avhandling om barns historiemedvetande, *Historiemedvetande Elevers tidsförståelse i en skolkontext*, att barn bättre kan hantera personer och rumsangivelser i historien än i nutid (2001: 49-50). Detta överensstämmer med den erfarenhet jag har av undervisning i historia i mellanåldrarna. I min undersökning har jag därför i de inledande essäfrågorna om vikingatiden fokuserat mycket på de rumsliga och geografiska förutsättningarna samt på natur och väder. *Drakskeppet* innehåller många vardagshändelser, det vill säga konkreta och naturliga situationer. Årstidernas växlingar och naturen beskrivs noga. Romanen har tydliga identifikationsobjekt i form av barn och ungdomar i elevernas egen ålder.

Aidan Chambers menar i kommentarerna till *Läsandets cirkel i Böcker inom oss* (1995) att all läsning börjar med val och de valen bestämmer de vuxna i hög grad. Bokbestånd, tillgång, tillgänglighet, skyltning och presentation av böcker är en förutsättning för den läsning som kan göras. Tiden och lässättet är också viktigt. Först därefter kan läsning och samtal kring böcker ske. De olika momenten bör även ses cykliskt (1995:11).

Vid intervjuerna användes två läsforskares erfarenheter, nämligen en kombination av Aidan Chambers grundfrågor (1995: 108 ff) och Judith

Langers mer djupgående och stödjande frågor.¹ Mina intervjuer är liksom boksamtalen inspirerade av Chambers frågeställningar (1995: 18-23). Under intervjuerna framkom helt andra ämnen och barnen fördes också tillbaka till sina egna texter och tidigare intervjuer. Vid intervjuerna har det funnits en koppling till essäsvaren samt Chambers grundfrågor.

Frågeställningar inspirerade av Judith Langer har använts direkt vid intervjuerna (Ingemansson 2007: 115-116, Langer 1992). Langers sätt att fråga går ut på att läraren utforskar elevernas kunskaper med sikte på att eleven ska kunna bli en "tänkare". Hon strävar efter att göra eleven medveten om sina tankar genom att hela tiden växla mellan att läsa en text, diskutera den i klassen gemensamt, läsa den själv, skriva ner tankar, diskutera och berätta igen. Då kan kunskaper uppstå genom att läraren erbjuder deltagande och binder ihop diskussionen. Vidare menar Langer att läraren i processen ska hjälpa eleverna att fokusera, formulera, återknyta och även att byta åsikt när något nytt har uppstått. Olika varianter av frågor används, men tanken är att eleverna tillsammans ska komma fram till mönster i berättelsen (Langer 1992: 42-49). De stödjande frågorna är vad Langer kallar "scaffolding ways to discuss" (Langer 1992: 47-51). Grundtankarna i hennes resonemang stämmer väl överens med Chambers grundfrågor, som eleverna mötte i boksamtalen.

Envisionment building – Judith A. Langers teoribildning

I avhandlingen redogör jag för Judith Langers sätt att beskriva läsprocessen för att sedan beskriva historiemedvetandet med hjälp av hennes teorier. Både det engelska originalet *Envisioning literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (1995) och den svenska översättningen, *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse* (2005) har använts.

Judith A. Langer har arbetat med elevers läsande och utfört pedagogiska och didaktiska insatser inom det amerikanska skolväsendet. Hon och hennes forskarteam har gjort band- och videoinspelningar under lektioner då eleverna öppet har pratat om sina fortlöpande tankar under läsningen tillsammans med kamrater och lärare. Langer kallar elevernas synpunkter och tankar för "think-aloud" (Langer, 1995:12). Med uttrycket menar hon

¹ Frågeformuleringar : Judith A., Langer , *Literature instruction. A focus on student's response*, Urbana 1992.

tänka - högt – kommentarer. Ur detta material har sedan en teoretisk ram med *envisonment building* och *stances* som centrala begrepp arbetats fram.

Langer har skapat två begrepp för att belysa hur en läsare når förståelse och resonerar under läsprocessen: *Exploring horizons of possibilities* (Langer, 1995: 26) respektive *maintaining a point of reference* (Langer, 1995: 30). De svenska översättningarna är "att utforska horisonter av möjligheter" och att "hålla fast vid en referenspunkt" (2005: 48). Verbet *explore* betyder både 'upptäcka' och 'utforska'. Langer ser läsning som en akt mellan läsare och text. Hennes inställning är strukturerad och användbar i ett didaktiskt sammanhang, när en utveckling av någon föreställning ska studeras.

Förståelse innebär tolkning och det finns ett antal möjligheter när människor utför en sådan. Dessa möjligheter kallar Langer för *stances*. Langer beskriver fyra *stances*. I min framställning använder jag termen *faser*. I elevernas processer har Langer kunnat beskriva de fyra olika faserna. Det är här hon har sett och hört hur eleverna diskuterar sig fram till en textvärld som fortfarande kan förändras när läsningen är avslutad (1995: 15ff). Den första fasen, *orienteringsfasen*, innebär en ingång till textvärlden. Läsaren befinner sig utanför textvärlden och går in i den. Med Langers ord: "being out and stepping into an envisionment" (1995: 16). Hållningen kännetecknas av att läsaren samlar idéer och startar en diskussion med sig själv, där meningsskapandet är brett snarare än djupt. *Kanske* är ett ord som ofta används när läsaren resonerar.

Den andra fasen, *förståelsefasen*, innebär att förståelsen vidgas. Läsaren befinner sig nu inne i textvärlden. Langers eget uttryck är: "being in and moving through an envisionment" (1995: 17) Läsaren rör sig genom textvärlden och samlar personlig kunskap kring texten och dess kontext. Personliga frågor och funderingar ökar, till exempel om motiv, känslor, orsaker, intertexter och påståenden. Läsaren hämtar nu kunskap från det egna livet och använder ofta uttryck som *skulle kunna*.

Den tredje fasen, *återkopplingsfasen*, innebär att läsaren stiger ut och in ur föreställningsvärlden. Langer använder uttrycket "stepping out and rethinking what one knows" (1995: 17-18). Nu använder läsaren sin kunskap och sina erfarenheter för att få ordning på föreställningsvärlden som utvecklas. Man skiftar fokus, från den värld läsaren håller på att skapa, till vad textens idéer betyder för det egna livet. Den tredje fasen skiljer sig från de två andra genom att den, i sig själv, är ett starkt skäl till att vi läser. Langer beskriver hur "it's potential impact is a primary reason that we read and study literature – to help us sort out our own lives" (1995: 18). Uttrycken *sannolikt* och *möjligen* är ord som ofta används.

I den fjärde fasen, *överblicksfasen*, får läsaren en överblick och börjar kunna identifiera erfarenheter, med Langers ord: "stepping out and

objectifying the experience”(1995:18-19). I denna fas får läsaren distans till den textvärld som har utvecklats och kan tänka tillbaka på den. Läsaren sätter ord på sin förståelse, sin läserfarenhet och själva arbetet, det vill säga texten identifieras. Nu görs kopplingar till andra texter, fokus riktas mot författarens hantverk, textens struktur, litterära element och allusioner friläggs. Läsaren är mer analytisk än i de andra faserna. De uttryck som ofta används är *reflekterar* och *bedömer*.

Langer har gjort en överblick över de faser som läsaren kan inta, och den inleds med uppfattningen att hållningarna inte är linjära. Hon betonar i stället att faserna fungerar som olika sätt att tänka på samma sak, men från olika vinklar:

In the first two stances, our thoughts are on our envisionments themselves. In the third stance, our thoughts are on our experience and knowledge in the real world. In the fourth stance, we objectify our envisionments, holding them apart for inspection. The stances serve as a way to think about the same general issue in different ways. In the first stance, we gather initial ideas; in the second, we are immersed in our textworlds; in the third, we gain insights from our envisionments; and in the last, we reflect on what it all means, how it works, and why. (Langer 1995: 19)

Faserna uppträder inte alltid i den beskrivna ordningen, men läsaren bör först befinna sig i de två inledande faserna innan övergången till den tredje fasen kan ske. Övergången kan dock ske åt båda hållen och när ingen förståelse sker, stannar processen upp. Ur didaktisk synvinkel är detta förhållande en kärnfråga för lärare. Min uppfattning är att det finns för liten förståelse, när barn inte tar sig fram mellan de två första faserna och det är just den sortens förståelse som kan skapas tidigt i läsningen, genom diskussioner och till exempel boksamtal. En del barn kanske inte alls intar den tredje fasen, eftersom texten inte berör dem, och då uteblir vidare kunskaps-tillägnande och tolkning. Om det finns stor förförståelse kan de båda första faserna passeras direkt och eleven går in i återkopplingsfasen och kan då bygga vidare på sin föreställningsvärld. Det är i återkopplingsfasen jag möjligen kan se det utvecklade historiemedvetandet.

Utöver *stances* har min egen definition på historiemedvetande, som innehåller en beskrivning av tre processer, varit en vägledning vid analysen:

[v]etskapen om att alla människor existerar i tid och rum, det vill säga att de har en härkomst och en framtid samt vetskapen om att ingenting är oföränderligt. Historiemedvetande handlar om tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och tankar om framtiden. I ett didaktiskt sammanhang aktiveras historiemedvetandet av emotionella upp-

levelser och kan då beskrivas utifrån tre processer: identifikation och mötet med det annorlunda, den sociokulturella läroprocessen som inbegriper existentiella frågor och värderingsfrågor samt historiemedvetande som berättelse. (Ingemansson, 2007:29)

Genom att se om eleverna använder sig av de olika (läro)processer, som är beskrivna ovan under rubriken historiemedvetande, har jag undersökt materialet. Det blir då möjligt se hur historiemedvetandet kan utvecklas under läsande, skrivande, diskuterande och i slutpunkten; deras egen berättelse. Kan dessa barn skapa en mer komplex förståelse med hjälp av skönlitteratur? Går det att urskilja det specifika för varje elev? Är det möjligt att eleverna i den tredje fasen "stiger ut ur föreställningsvärlden och låter den påverka ens eget liv"(Langer 1995: 34).

Förförståelse och intressen styr utvecklingen av historiemedvetandet

När Emma, Sofie och Simon påbörjade sin läsning och sitt skrivande hade de vaga föreställningar om vad historia är och om förhållandena på vikingatiden. Deras förförståelse var också olika. Hos alla tre sker en utveckling av både historiemedvetande och faktakunskaper.

Elevernas inledande texter bär alla drag av att vikingarna var mycket utomhus med sina djur, bodde i enkla hus och levde ett naturnära liv. Beskrivning av vädret tar på grund av detta stor plats, speciellt hos Emma och Sofie. Eleverna har emellertid få föreställningar om vikingarnas tro och styrelsekick, och deras tidsuppfattning är outvecklad. Deras intresse för detaljkunskaper får i processen ge vika för större historiska sammanhang med koppling till Bylocks roman och människorna på vikingatiden. Elevernas personliga intressen styr alltså inledningsvis hur historiemedvetandet utvecklas, men fokus övergår successivt till nya ämnen delvis hämtade från *Drakskeppet*.

Jag sammanfattar nedan vilka ämnen som får störst fokus under processen och kommenterar likheter och skillnader i elevernas utvecklade historiemedvetande och vilka strategier de använder sig av. Vidare diskuteras den totala processens betydelse och skönlitteraturens roll i didaktiskt sammanhang.

Elevernas utvecklade historiemedvetande

En likhet mellan de tre elevernas utvecklade historiemedvetande är fokus på *förr* och *nu* med få kopplingar till framtiden. Skildringen av människornas liv i trälkojan, Boels och Steins stuga, Starkes borg och borgen i Frankeriket tydliggör för dem de sociala skillnaderna i vikingasamhället. De ser

också samband mellan människor under vikingatiden och sig själva när de relaterar i *återkopplingsfasen*.

Behandlingen av trälarna kommer upp än en gång. I min fråga syftar jag på boksamtalen:

Mary: Nu kommer jag inte ihåg några detaljer men jag vet att det var några som reagerade våldsamt på hur trälarna levde. Är det någonting man kan ha nytta av i dagens ...?

Emma: Man får nog tänka lite mer på liksom att ... man får nog vara lite snällare. Man får behandla alla lika för att ... det var ju som dom trälarna... man tyckte att dom var mindre värda än andra men dom är ju som vilken människa som helst egentligen så det är liksom.

(EIn3 s. 3) (Ingemansson 2007: 75)

Det finns även stor överensstämmelse mellan dem när de relaterar till vad som var sämre förr. Vid diskussioner om tid, menar de ofta att det var "sämre förr", och då med avseende på kläder, natur och hur husen såg ut, det vill säga det som visualiseras tydligt i *Drakskeppet* med hjälp av bilder eller återkommande textavsnitt. Då blir det också tydligt för eleverna att ingenting är oföränderligt.

Flera gemensamma värderingsfrågor växer fram under processen men får olika stor tyngd hos Simon, Emma och Sofie. De förstår alla att barn fick arbeta mycket under vikingatiden. Stor uppmärksamhet får också flickors och pojkars olika behandling. Sofie ser som en möjlighet att ändra på detta i sin egen text.

Jag som är hövding är ganska rik. Min fru också. Min fru heter Maria och är hövdingafru och jobbar med alla djuren och lagar maten till trälarna.

Vi har en massa djur. Vi har får, hästar, Kor och höns. Vi brukar jaga det brukar vi göra på fältet. Där finns rådjur, vildsvin och en massa andra djur. Det är mitt liv som hövding

(Sofie text 4). (Ingemansson 2007: 123)

Bilden på framsidan av *Drakskeppet* väcker reaktion hos eleverna inför det annorlunda, i detta fall att vara smutsig. Bilden skildrar överfarten från Frankrike till riket och förebådar Petites liv som träl. Trälfrågan går som en röd tråd genom de tre romanerna och aktualiseras under samtalens gång. Alla tre eleverna tycker att det är fel att behandla människor så, men det är ett obekvämt ämne eftersom de inte vill identifiera sig med Petite när hon är träl. Just trälfrågan är ett exempel på ett ämne som bör bearbetas muntligt ur olika synvinklar och med koppling till övriga samhällsfrågor, för att elever i denna ålder ska få en större förståelse.

Ofta sker utveckling av historiemedvetandet med emotionellt engagemang. Det är rimligt att tro att elevernas sociokulturella perspektiv med de värderingar som finns i den egna familjen och i vårt nutida samhälle får genomslagskraft i utvecklingen av historiemedvetandet. Frågan om flickors och pojkars olika roller är ett annat exempel. Alla tre kan tänka sig att vara Åsa. Det är alltså inte nödvändigt för Simon att läsa romaner med en pojke i huvudrollen för att han ska kunna göra personliga kopplingar.

Likheterna mellan elevernas tolkningar ovan kan ställas mot olikheter i utvecklat historiemedvetande och lässtrategier. Simon säger sig vara en ovillig läsare, men det jag ser är att han snabbläser för att hitta fakta om sina ursprungliga intressen. Han missar då möjligheter till nya vägar i sin utveckling. Sofie, som är yngst och enligt lärarens bedömning inte en lika stark läsare som de två andra, men intresserad av läsning blir då varse fler intressanta synpunkter. Emma säger sig vara väldigt intresserad av litteratur, läser fort men har också stor förmåga att uppfatta innehållet. Elevernas olika förutsättningar samt lässtrategier påverkar alltså utvecklingen av historiemedvetande.

I text 4 identifierar och manifesterar eleverna sitt historiemedvetande som berättelse.² Här finns stora skillnader. Emmas och Sofies sociala intressen delas inte av Simon men han har i text 4 en familjeskildring liksom Emma och Sofie.

Intressant är att Sofie väljer att vara vikingahövding och därmed bestämma över byn. Har hon fått inspiration från Åsa, som har en annorlunda roll som kvinna på vikingatiden? Sofies avstyrande av strid är ett skickligt sätt att markera avståndstagande från något hon ogillar, men ändå hålla sig inom den spännande berättelsens ram.

Vikingarnas gudstro tar stor plats i Emmas text 4. Hon har analyserat sig fram till en ny tid för tron. Som en röd tråd genom hela processen har hon irriterat sig över att flickor inte hade samma villkor som pojkar. Men Emma är påläst och känner till rollerna på vikingatiden. Hon sätter istället fokus på tron, som hon var ointresserad av från början och skriver en framåtblickande text om nya tider och ny tro.

Simons text 4 är den som mest påminner om en berättelse som elever brukar skriva i denna ålder enligt min personliga erfarenhet. Han blandar friskt förhållanden från då och nu. Effekten blir en splittrad text som kan ut-

² Elevtexterna finns dokumenterade i avhandlingen; dels som citat i löpande text, dels som fullständiga texter i bilagor.

spela sig under flera historiska perioder. Simon håller dock fast vid sitt intresse från början med ett undantag; han vill inte ha krig men gillar tillverkning av vapen. Simon som i början var synnerligen ovillig att dela med sig av sina synpunkter och dessutom hade svårt att verbalisera dem, utvecklar sitt historiemedvetande på flera punkter. Han uppmärksammar ensam Petites byte av språk – ett ämne som ligger nära hans egen förförståelse. Historiemedvetandet fortsätter också att utvecklas efter läsningen.

Läs- skriv- och samtalsprocessens betydelse

I analysen av elevernas historiemedvetande har Langers begrepp *envisionment building* använts och med hjälp av de fyra faserna har processen kunnat följas. Själva processen är definitivt en viktig faktor för att kunna utveckla historiemedvetande. Det går att följa utvecklingen av historiemedvetandet genom att studera vilka faser eleverna befinner sig i. I *återkopplingsfasen* stiger verkligen eleverna ut ur föreställningsvärlden och låter texten påverka deras egna liv samtidigt som olika läroprocesser sätts igång. Men för att komma dit behövs en lång startsträcka via textläsning och samtal.

Värt att notera är att det ofta krävs diskussion flera gånger om samma innehåll för att en given föreställning ska kunna ändras och detta gäller för alla tre eleverna. Det är också min slutsats att barn som inte tar sig mellan *orienteringsfasen*, som kräver mycket kraft, och *förståelsefasen* tidigt i texten samlar för lite förståelse för att kunna ta sig in i den fortsatta texten, och därmed få möjlighet att utveckla de historiska sammanhangen i *återkopplingsfasen*. Det krävs olika former av samtal om texten.

När det gäller ämnen som engagerar eleverna, går de snabbt vidare till *återkopplingsfasen*, men vid ointresse stannar utvecklingen till i fas 1 eller 2. I *återkopplingsfasen*, när eleverna ser till sig själva och sin värld, sker ibland också identifikation, då elevernas eget sociokulturella liv kan speglas.

Peter Aronsson hävdar att barns egen historiekultur är en startplatta för hur historiemedvetandet i skolan utvecklas (2002: 2, s. 189, Ingemansson 2007: 25). Elevernas text 4 visar på just detta men utvecklingen kommer inte igång utan den process som eleverna har gått igenom. Med andra ord: utan skönlitteratur, samtal och bearbetat skrivande – ingen integrerad text 4 som dokumenterar elevernas olika historiemedvetande. Jag ser elevernas reception av texten som både kultur- och erfarenhetsbaserad.

Skönlitterär läsning och föreställningsvärldar

Skönlitteraturen är alltså viktig för elevernas tolkning av historia och för att de ska tillgodogöra sig nya insikter. Monica Vinterek, som har studerat läro-

böcker i historia för mellanåldrarna, menar att i berättelser för barn är en identifierbar person viktig. "En intrig med ett upplevande subjekt som binder vårt intresse och låter oss följa med i vidare syften än att bara upplysa om fakta och händelser i en dåtid" (Vinterek 2000: 19). Emma, Simon och Sofie identifierar sig med personerna i berättelsen. Identifikationen har emellertid inte alltid historiska förtecken, utan kan också bero på närheten i ålder. Sofies identifikation med Boel kan också handla om "den goda modern" som alltid månar om sina nära och kära. Identifikationen kan också handla om något centralt för eleven. I Simons fall är det språkfrågan, troligen för att han är tvåspråkig och känner igen Åsas situation.

Vikingarnas inre livsvärld är påtagligt skildrad i *Drakskeppet*. Denna inre livsvärld når eleverna i min undersökning med emotionellt engagemang och möjlighet till identifikation. Romanen tillför också faktakunskap. Efter arbetet med denna analys av intervju- och textmaterialet är min uppfattning att skolan bör övergå från stadietänkande och linearitet vid arbete med skönlitteratur och arbeta i linje med Langers och Chambers förhållningssätt. Tre parallella processer kan studeras (Ingemansson 2007:95) och det är just dessa jag har fått tag i med hjälp av att se hur eleverna bygger sina föreställningsvärldar. Läsning behöver emellertid få ta tid och textinnehållet bearbetas under en sammanhängande period.

Skönlitterär läsning och didaktik

Mina slutsatser var både förväntade och överraskande. Visst utvecklade barnen sitt historiemedvetande med hjälp av skönlitteraturen, men på väldigt olika sätt beroende på läskapacitet och personliga intressen. Barnen tolkar innehållet i högre grad än förväntat utifrån sina personliga intressen och förmågan att förstå och ta till sig det de läst var mycket varierande. Min personliga uppfattning efter undersökningen är att läraren ska börja i en skönlitterär roman eller faktionsbok med ett eller ännu bättre flera upplevande subjekt och då gärna välja en roman med en fortsättning.³

³ Faktion: berättande texter åtföljs av faktaavsnitt och berättande bilder (Ingemansson 2007: 9). Exempel på faktionsböcker från undersökningen : Isakson, Börje, Bard, Magnus, *Vikingafärd* (Stockholm1999), Wahl, Mats, Nordqvist, Sven, Ambrosiani, Björn, *Folket i Birka. På vikingarnas tid* (Stockholm 1999), Larsdotter, Anita, *Disa på Birka* (Stockholm 1998). För vidare definition: Bo G. Jansson, *Episkt dubbelspel. Om faktionsberättelser i film, litteratur och tv* (Uppsala 2000: 15).

Därefter ska eleverna ges stor valmöjlighet bland läroböcker, faktionsböcker och skönlitteratur. De hittar själva sin egen väg. Jag drar också slutsatsen att en lärare behöver läsa skönlitteratur fortlöpande inom sitt eget undervisningsämne, till exempel historia, för att professionellt kunna göra tematiska arbeten med eleverna. Textens svårighetsgrad och innehållet behöver dessutom vara anpassade till situationen.

Läsning utan samtal om texter i mellanåldrarna verkar ge mycket liten effekt på utveckling av historiemedvetande. Det kan bero på att eleverna oftast läser för att få reda på "hur det går", det vill säga Sofie och Simon är handlings-sökande, medan Emma tillgodogör sig mer av textens innebörd utan samtalshjälp. En slutsats är också att ju lägre läsförståelseförmåga eleven har, desto mer samtal behövs. Sofie och Simon missar ofta viktig information i texten.

Boksamtalet visade sig ha ännu större betydelse än vad jag hade förväntat mig. Många tror att barn i mellanåldrarna klarar sig rätt så bra vad gäller läsningen och man fokuserar istället mest på de yngre barnen i skolan idag. Och de allra flesta barn i 10-12-års åldern kan läsa och dra slutsatser, men de behöver ändå mycket stöd in i sin fortsatta läsning för att utvecklas vidare. Att de läser är inte tillräckligt, utan man måste som pedagog försäkra sig om att de förstår och kan ta till sig innehållet.

Därför är det viktigt att skolan avsätter tid för bokläsning och prioriterar textdiskussioner så att barnen hinner reflektera över innehållet. Här vill jag understryka att detta bör gälla vissa utvalda böcker. Det får inte bli för mycket diskuterande så att barnen aldrig får vara ifred med sin läsning. Det kräver kunskap och fortbildning att som lärare hitta balansen där. Det är viktigare än någonsin att skolan kan presentera bokläsningen på ett bra sätt i konkurrens med dagens andra medier.

En annan slutsats är att de barn vi har störst svårigheter med att få in i läsandets förlopp aldrig kommer längre än till *stance* två och kanske enbart till *stance* ett. Dessa barn behöver boksamtal massivt i början av läsningen i en ny bok. Även om undersökningen är gjord med fokus på mellanåldrarna blir resultaten generella – för både lägre och högre ålder. Läsarens kompetens samt sociala och kulturella plattform kan också bli avgörande för förståelsen. Förståelsen kan inte heller bli densamma hos de olika eleverna. Mötet mellan läsare och text skapar en påbyggbar personlig föreställningsvärld som inte heller är avslutad när romanen är utläst. Genom att se utvecklingen i elevernas *envisionment buildning* har jag kunnat tematisera och problematisera historiemedvetandet hos varje enskild elev. "We weave a growing web of understanding" (Langer 1995: 19).

Mycket praktisk erfarenhet finns redovisad från undersökningar av äldre barns läsning och därför sker ofta didaktiska diskussioner utifrån det un-

dervisningsupplägg som har använts på högre stadier. Det behövs fler undersökningar som exempel Lars-Göran Malmgrens undersökningar om litterärt läsande på lägre stadier.⁴ Annette Ewalds och Karins Jönssons avhandlingar (2007) beskriver med olika fokus läsning i mellanåldrarna och F-3.⁵ Det är trots allt med barn i de yngre åren skolan behöver börja använda de lässtrategier, som kan skapa litteraturläsare för livet. Barnen behöver också uppmärksammas på Langers tänkesätt så att de vet, som Emma säger nedan, att de behöver diskutera texten för att förstå bättre.

När jag ser hur många nya insikter Emma, Sofie och Simon har fått efter den skönlitterära läsningen och vilket intresse som har skapats för tidsfrågor, jämförelser mellan då och nu, rättvisefrågor och genusperspektiv, inser jag att skönlitterär läsning i kombination med samtal är något som också ger kraft åt det totala kunskapstillägandet. Den skönlitterära läsningen har startat ett tänkande som inte hade kunnat komma igång genom läsning av läroböcker utan upplevande subjekt och spännande händelser. Eleverna hittar sedan olika sätt att fortsätta sitt kunskapsökande. Min slutsats är också att de barn, som i grundskolan ofta ber om en "ny bok för den jag har är inte bra" behöver stimuleras med intressant historisk skönlitteratur. *Dessa elever är inte alltid läslata, de är inte ointresserade och inte ovilliga att ta till sig nya tankar, utan de behöver hjälp in i texten.*

Emma visar vägen mot ett fungerande sätt att arbeta med skönlitterära texter i historia. Hon säger:

Man får ju olika uppfattningar eller så. Sen är det rätt kul att höra liksom vad andra har för uppfattningar om vad som händer i boken. Då kanske man ändrar sitt sätt att tänka lite med. Alltså så ... man. Det är nyttigt att ha boksamtal om böckerna. Man lär sig mer. (Eln3)

⁴ Malmgren, Lars-Göran och Nilsson, Jan, *Litteraturläsning som lek och allvar – om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*, Lund 1993 och Malmgren, Lars-Göran, *Åtta läsare på mellanstadiet: Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, Lund 1997.

⁵ Annette Ewald, *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*, Malmö: Malmö Högskola, 2007 och Karin Jönsson, *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö: Malmö Högskola: Lärarutbildningen 2007.

[...] om man bara läser boken... då får man in kunskapen i huvudet en gång. Berättar man om den då får man liksom ett tydligare minne av den eller så dära, tror jag. (EIn1)

Såna här böcker [...] de innehåller ju lite fakta ... så man ... det är i alla fall bra om man läser nån till en början för då får man ... då får man ... i alla fall lite grundfakta ... vad man ska säga ... inne i ... huvudet [...] att det är enklare om man har läst en hel berättelse ... då kommer jag oftast ihåg mer ... och [...] då är det enklare att plocka fram det igen. (EIn2)

För skolan som helhet, för historieämnets möjlighet till utveckling av elevernas historiemedvetande och svenskämnets innehåll är arbetssättet en utmaning. Min egen vision är att våra barn i skolan ska få möjlighet att utveckla sitt tänkande med hjälp av meningsfull skönlitteratur och av professionella lärare, som vet hur barn kan tillvarata och bearbeta texter. Då kan de bättre förstå vad som har hänt förr, relatera till nuet och kanske också börja fundera över framtiden. Samhället behöver barn med dessa förmågor och det kan börja nu, med skönlitteraturen. Det visste Astrid Lindgren och hon visste också hur barn kan skapa nya föreställningsvärldar. Hon använde uttrycket *hemlighetsfulla visioner* :

Det finns ord och meningar som lever sitt oförstörbara liv inne i mig än idag, ord och meningar som jag läste som barn och som öppnade hemlighetsfulla visioner av en styrka som inget av det man läst som vuxen någonsin förmått åstadkomma.⁶

⁶ Lena Törnqvist (1998) "Astrid Lindgren och läshungern", *Litteraturmöten - om litteraturen som vägen till språket*. Svenskläraryrskriften 2019, s. 49. Red. Ingrid Nettervik. Citatet är i sin tur hämtat från "Hur upplever barnet boken?" i *Årets böcker från 1966*.

Litteratur

- Aronsson, Peter (2002). "Historiekultur, politik och historievetenskap i Norden", i *Historisk tidskrift*, 2002:2, Stockholm.
- Bylock, Maj (1998). *Borgen i fjärran*, Stockholm.
- Bylock, Maj (1998). *Det gyllene svärdet*, Stockholm.
- Bylock, Maj *Drakskeppet* (1997), Stockholm.
- Chambers, Aidan (1998). *Böcker inom oss*. Stockholm.
- Ewald, Annette (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*, Malmö: Malmö Högskola.
- Grundskolan (2000). *Kursplaner och betygskriterier i historia*, Stockholm.
- Grundskolan (2000). *Kursplaner och betygskriterier i svenska*, Stockholm.
- Hartsmar, Nanny (2001). *Historiemedvetande. Elevers tidsförståelse i en skolkontext*, Malmö.
- Ingemansson, Mary (2007). *Skönlitterär läsning och historiemedvetande hos barn i mellan-åldrarna*, Växjö universitet.
- Isakson, Börje, Bard, Magnus (1999). *Vikingafärd*, Stockholm.
- Jansson, Bo G. (2000). *Episkt dubbelspel. Om faktionsberättelser i film, litteratur och tv*. Uppsala.
- Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning årskurs F-3*. Malmö, Malmö Högskola: Lärarutbildningen.
- Langer, Judith A., (1995). *Envisioning Literature. Literary understanding and literature instruction*, Urbana.
- Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*, Göteborg.
- Larsdotter, Anita (1998). *Disa på Birka*, Stockholm.
- Malmgren, Lars-Göran och Nilsson, Jan (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar – om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*, Lund.
- Malmgren, Lars-Göran (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet: Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*, Lund.
- Oakden, E.C., Sturt, Mary (1992). "The Development of the Knowledge of Time in Children". I: *British Journal of Psychology* 12. London.
- Törnqvist, Lena, "Astrid Lindgren och läshungern", I: *Litteraturmöten – om litteraturen som vägen till språket* (1998). Svenskläraryrkesförbundet årskrift, Svenskläraryrkesserien nr 219, Red. Ingrid Nettervik.
- Wahl, Mats, Nordqvist, Sven, Ambrosiani, Björn (1999). *Folket i Birka. På vikingarnas tid*, Stockholm.
- Vinterek, Monica (2000). "Fakta och fiktion i historieundervisningen", I: *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* nr 4 Red. Erixon, Per Olof, Umeå.

Opublicerat material: Sofies, Emmas, Simons texter samt intervjuutskrift

Författarpresentation

Mary Ingemansson är adjunkt i svenska och licentiat i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning. Hon har arbetat som folkskollärare och skolbibliotekarie i grundskolan och är nu verksam inom lärarutbildningen vid Högskolan Kristianstad. Licentiatforskningen har bedrivits vid Växjö universitet i samarbete med Nationella forskarskolan i svenska med didaktisk inriktning. Efter avlagd licentiatexamen 2007 bedrivs doktorandstudier vid Lunds universitet, Språk- och litteraturcentrum, med fokus på textanalys av Maj Bylocks trilogi om vikingatiden.

Fra dansklærer til fagdidaktiker

Om forskningens tilpasning til praksis

Ellen Krogh

Som titlen antyder, anlægger jeg i denne artikel en personlig vinkel på spørgsmålet om forskningens tilpasning til praksis. Min egen historie kan bruges som case fordi den på mange måder er repræsentativ for fremvæksten af den danske forskning i danskfagets didaktik. Jeg har været ansat i gymnasieskolen i 25 år og kom i 1999 til Syddansk Universitet i en tidsbegrænset adjunktstilling. I 2003 kvalificerede jeg mig som forsker med en ph.d. og fik derefter fast ansættelse som lektor i danskfagets didaktik.

På gymnasieområdet fandt der indtil slutningen af 90'erne meget lidt danskdidaktisk forskning sted. Siden da er der vokset en del forskning frem, og den har haft dominans af den type forskere som jeg tilhører, dvs. forskere med professionsbaggrund. Fremvæksten af forskningen i danskfagets didaktik har været forbundet med professionalisering og institutionalisering af forskningen i form af ph.d.-stipendier og faste stillinger, om end fortsat i relativt begrænset omfang. Det første professorat i danskfagets didaktik er aktuelt under besættelse på Syddansk Universitet.¹

Med min egen historie som prisme vil jeg i artiklen pege på aktuelle mønstre og dilemmaer i forholdet mellem teori og praksis, forskning og skolevirkelighed i den danske kontekst.

¹ På DPU (nuværende Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet) har Vibeke Hetmar siden 2005 været ansat i et professorat i udvikling af kommunikative kompetencer. Professoratet har således tilknytning til danskfagets didaktik, men er defineret bredere.

Den personlige historie

Min egen historie kan fortælles inden for rammerne af de fire tiår hvor jeg har haft et liv med danskfaget og danskdidaktikken.

I 1970'erne medvirkede jeg, først som universitetsstuderende og siden som nyuddannet gymnasielærer i udgivelsen af *Antologi af nordisk litteratur* (1973–1984) (Krogh et al. 1973, Krogh et al. 1977). 'Samlerantologien', som den siden blev døbt fordi den blev udgivet på Samlerens Forlag, var et stort litteraturredaktisk forsknings- og udviklingsprojekt i 11 bind, redigeret af en større redaktørgruppe som udgav de enkelte bind i 2–3 personers forfattergrupper. Antologien dækkede nordisk litteratur fra middelalderen til nutiden (1970'erne) med hovedvægten på dansk litteratur. Målet med projektet var at kvalificere den historiske læsning i gymnasiet som indtil da havde været domineret af en biografisk tradition med fokus på kanoniske, skønlitterære forfattere. Antologien fik stor indflydelse på udviklingen af en ny litteraturredaktisk praksis i det reformerede gymnasiale danskfag efter 1971. Didaktikken var baseret på fordybelsen i periodestudier og på det udvidede tekstbegreb. Tekstudvalget i antologiens enkelte bind var organiseret i emner hvoraf nogle var periodespecifikke og andre gennemgående. Hvert bind havde en omfattende indledning hvor perioden blev analyseret ud fra socialhistoriske, kulturhistoriske og litteraturhistoriske perspektiver, med en overordnet marxistisk tilgang.

De mest populære af bindene i Samlerantologien blev solgt i mange tusinde eksemplarer, og antologien kom til at danne litteraturredaktisk model for senere litteraturantologier der blev publiceret til gymnasiet markedet. De mest brugte af antologibindene findes stadigvæk på mange skoler, selv om eleverne efter sigende ikke længere kan læse indledningerne fordi de er lagt akademisk an. Den litteraturredaktik som antologien repræsenterer, er imidlertid siden blevet nedtonet i læreplanerne. Med gymnasireformen i 1987 kom overblikslæsningen ind i danskfaget igen som overordnet historisk læsemåde, suppleret af læsningen af én udvalgt periode. Med den seneste reform af gymnasiet fra 2005 blev en overblikorienteret og skønlitterær historisk litteraturredaktik styrket yderligere med indførelsen af en kanon af forfatterskaber i danskfaget.

I 1980'erne engagerede jeg mig i fagpolitik. Jeg var gennem hele tiåret medlem af Daneklærerforeningens bestyrelse, i fem år som formand. Der udspillede sig i perioden en voldsom ideologisk kamp om danskfaget som var del af en større uddannelsespolitisk konfrontation. Den nyliberale venstrepolitiker Bertel Haarder (som nu atter er undervisningsminister) førte som undervisningsminister en indædt kamp mod 70'ernes marxistiske og erfaringspædagogiske positioner. Ved gymnasireformen i 1987 var der

særligt ideologisk fokus på historie- og danskfaget. I dansk stod konflikten om den historiske læsning hvor en såkaldt 'åndshistorisk' og en social-historisk tillgang stredes om definitionsmagten. Betegnelsen 'åndshistorie' sendte en reference tilbage til Vilhelm Andersens nationalhistoriske fortolkning af danskfaget fra 1900-tallets begyndelse (Andersen 1912, jf. Mortensen 1979), en dokumentation af at konflikten stod mellem restaurerende og kritiske holdninger til Vilhelm Andersens fagkonstruktion. Med begreber hentet hos Jan Thavenius (1999) repræsenterede de to poler henholdsvis et æstetisk og et antropologisk kultursyn (Krogh 2003). Den restaurerende position etablerede en æstetisk dannelses- og kulturforestilling som erstatning for den nationalhistoriske dannelsesstanke hos Vilhelm Andersen. Begrundelsen for beskæftigelsen med skønlitteraturen henviste nu ikke til det nationale folkefællesskab, men til litteraturens universelle, æstetiske og eksistentielle værdier. Den kritiske position byggede på et antropologisk dannelses- og kultursyn med et udvidet tekstbegreb, en undersøgende didaktik og en åbning for elevernes kulturelle ytringer (jf. Krogh 2003). Læreplanen fra 1987 blev et litteraturdidaktisk kompromis, en tendens som også ses i senere læreplaner.

I 90'erne forlod jeg det fagpolitiske arbejde og engagerede mig i udviklingen af den procesorienterede skrivepædagogik, inspireret af norsk skrivepædagogik og skriveforskning. Dansklærerforeningen og andre faglige foreninger satte skrivepædagogikken på dagsordenen med efteruddannelseskurser og udgivelser, og Undervisningsministeriet iværksatte en satsning på det skriftlige arbejde i fagene som led i et pædagogisk udviklingsprogram i undervisningsdifferentiering. Der var fokus på udvikling af skriftlighed både som læringsmedium og som opgavegenrer. I danskfaget blev der i 1994 indført et obligatorisk skriftligt basiskursus.

Jeg udviklede skrivepædagogik i min egen undervisning, holdt foredrag, arrangerede kurser, skrev artikler i fagtidsskrifter og var medforfatter af en lærebog (Krogh et al. 1994). Størst gennemslagskraft havde et lille hæfte på 65 sider, *Det skriftlige basiskursus*, initieret af Undervisningsministeriet som inspiration for dansklærerne der i 1994 skulle i gang med at undervise procesorienteret (Juul Jensen et al. 1994). Hæftet indeholdt en kort indledende didaktisk introduktion og fem udfoldede og reflekterede beskrivelser af undervisningsforløb hvor procesorienterede arbejdsformer var en integreret del af tekstarbejdet i dansk. Disse undervisningsforløb blev taget op og brugt, formentlig af størstedelen af dansklærerne, og hæftet har haft et langt efterliv, både som tekst og gennem overleveret praksis når nye, unge dansklærere skulle introduceres til procesorienterede arbejdsformer og integration af tekstproduktion og -reception.

Det skriftlige basiskursus i 1. gymnasieklasse var obligatorisk. Hvad man ikke ved, er hvor mange dansklærere der fortsatte med de procesorienterede arbejdsformer efter at have afholdt skrivekurset i deres klasser. En undersøgelse fra 2001 af en gruppe dansklæreres opgivelser kan tyde på at en stor del af dansklærerne efter kurset fortsatte den klassiske praksis med individuelle hjemmestile (Hansen 2001).

Mellom 1993 og 1996 gennemførte jeg sammen med fire danskkolleger fra andre gymnasieskoler et omfattende treårigt udviklings- og forskningsprojekt, finansieret af Gymnasieskolernes Lærerforening og Undervisningsministeriet. Rapporten fra projektet, *Når sproget vokser*, blev udgivet af Dansklærerforeningen (Juul Jensen et al. 1998). Projektets kerne var den systematiske, reflekterede integration af skrivepædagogik i danskfaget. Fra et indledende fokus på skrivepædagogikken førte udviklingsarbejdet til en ny, integreret danskdiraktisk praksis, bestående i en kobling af proces- og genredidaktik. *Når sproget vokser* blev trykt og udsendt til dansklærerne gennem Dansklærerforeningens bogpakkeordning. Det er i sagens natur vanskeligt at vide hvor mange der har læst den og brugt den, men rapportens danskdiraktiske tilgang er slået igennem på læreplansniveau. Det integrerende fagsyn, den centrale placering af genrebegrebet og forståelsen af at skrivning har flere funktioner, er med reformerne i 1999 og 2005 blevet etableret i danskfaget.

I 1999 blev jeg ansat på Syddansk Universitet på det nyoprettede "Dansk Institut for Gymnasiepædagogik" (DIG), siden 2006 del af det fusionerede "Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier" (IFPR). I 2003 forsvarede jeg ph.d.-afhandlingen *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*, en undersøgelse af det gymnasiale danskfag i et fagdidaktisk og historisk perspektiv. Afhandlingen munder ud i en vision om et danskfag der evner at respondere konstruktivt på senmodernitetens udfordringer.

Et fag i moderniteten er den første teoretiske og forskningsmæssigt begrundede analyse af danskfagets legitimation og potentiale siden Finn Hauberg Mortensens *Danskfagets didaktik* fra 1979. Ikke desto mindre er den formentlig ikke blevet læst af en eneste dansklærer i gymnasiet. Det er måske ikke så mærkeligt, men det er alligevel værd at fundere over. Jeg har dog haft lejlighed til at formidle centrale pointer fra afhandlingen i en større artikel (Krogh 2000), i en forelæsning på Dansklærerforeningens årsmøde 2006 og i foreningens tidsskrift *Dansk Noter* (Krogh 2006c).

Fagdidaktiske mønstre og dilemmaer

Set i tilbageblik er der et gennemgående mønster i den personlige historie ovenfor. Det samler sig i tre aktivitetsformer:

- *At reformere* danskfaget; at stræbe efter at forbedre og styrke fag og undervisning; at udvikle undervisning, fagligt indhold, læremidler, fagpolitik, læringsmål og læringsbetingelser.
- *At respondere* handlende og også af og til kompensatorisk på ændringer i rammebetingelser, elevkultur og uddannelsesideologi.
- *At producere viden* i og om faget; at didaktisere faget (Ongstad 2004).

Disse tre aktiviteter tegner også fagdidaktikkens rum og opgave. En praksisrettet fagdidaktik vil være drevet af interessen i at forbedre og reformere, samtidig med at den må respondere på foranderlige politiske og kulturelle vilkår. Herigennem produceres der viden om fag og undervisning. Didaktisering af fag kan således udspringe af praksisrettede, normative bestræbelser. Men didaktisering kan også være ledet af en undersøgende, forskende interesse hvis genstand både vil være praksis og den praksisrettede didaktisering. I dette perspektiv bliver det synligt at min historie inkarnerer bevægelsen fra reformerende, responderende og didaktiserende dansklærer til professionaliseret fagdidaktiker.

For en nærmere analyse opløser de fagdidaktiske aktivitetsformer sig imidlertid i to grundlæggende og uopløselige dilemmaer, dilemmaet mellem struktur og agens og dilemmaet mellem teori og praksis. I det følgende vil jeg belyse disse hver for sig.

Mellem struktur og agens: forandringsagent og/eller redskab for økonomisk og politisk styrede forandringsprocesser

Dette dilemma vil jeg konkretisere gennem analysen af en case, nemlig mit eget institut. "Dansk Institut for Gymnasiepædagogik" blev oprettet i 1998 som led i en stor politisk satsning på pædagogisk forskning. Hovedparten af bevillingen gik til Aalborg Universitet som oprettede et center for læreprocesser. Syddansk Universitet fik en ganske beskedne bevilling til at oprette et institut for gymnasiepædagogik.

Initiativtageren og den nye institutleder, professor Finn Hauberg Mortensen, dannede instituttet med den vision at den danske gymnasieskole skulle have et tillært pædagogisk og didaktisk kvalifikationsløft. Gennem en vældig strategisk indsats hvor han gennem flere år rejste landet tyndt, lykkedes det ham at få de fleste af landets amter (svarende til store kommu-

ner) til at bevilge lønmidler til et eller flere ph.d.-stipendier. Universitetet finansierede uddannelsesdelen af stipendierne. I løbet af de første år fik instituttet omkring 15 stipendiater i gang. I dag, 9 år senere, er der forsvaret 20 ph.d.-afhandlinger og en doktordisputats, og der er 12–13 aktive ph.d.-studerende inden for det gymnasiepædagogiske felt.

I 2000 startede instituttet en masteruddannelse i gymnasiepædagogik, dvs. en etårig videreuddannelse for gymnasielærere der har været ude i praksis i nogle år. Ideen med masteruddannelsen var at masterne skulle være brobyggere mellem forskning og praksis. I dag har omkring 230 gymnasielærere videreuddannet sig til mastere. En stor del af dem har gjort karriere som ledere eller har fået pædagogiske nøglefunktioner på skolerne. Nogle er blevet ansat som fagkonsulenter i Undervisningsministeriet. Også den teoretisk pædagogiske uddannelse af lærerkandidater (blivende gymnasielærere) blev knyttet til Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.

Instituttet har løbende udviklingsprojekter, evalueringsopgaver og lignende for Undervisningsministeriet. I forbindelse med gymnasie-reformen i 2005 blev således flere af de videnskabelige medarbejdere og mange masteruddannede gymnasielærere inddraget i læreplansudvikling. Finn Hauberg Mortensen, der er professor i dansk litteratur, sad i læreplansgruppen for faget dansk.

DIG/IFPR er således på mange måder en succeshistorie om udvikling og institutionalisering af pædagogisk og didaktisk forskning og om gode strategier for at føre forskningen ud i praksis.

Men der er også en besværlig bagside af historien. Instituttet ses af nogle gymnasielærere som ansvarligt for pædagogiske og ledelsesmæssige forandringer i gymnasieskolen. Siden gymnasiereformen i 2005 har der i gymnasielærernes fagforeningsblad, *Gymnasieskolen*, været en række hadefulde læserbreve om instituttet og dets virksomhed.

Gymnasiereformen indebærer ganske omfattende forandringer af fagene, af undervisningens organisering og af lærernes arbejdsbetingelser. Fagene som tidligere var beskrevet gennem deres pensum, beskrives efter reformen gennem kompetencemål. Der er indført en timeramme for obligatorisk tværfagligt samarbejde ("samspil"). Alle fag skal således aflevere 10 % af deres timer til samspil med andre fag. Der er endelig indført obligatoriske lærerteams om alle klasser. Samtidig med gymnasiereformen har der fundet en strukturreform sted som har decentraliseret den økonomiske styring af skolerne. Ydermere har man reformeret karaktersystemet. Gymnasiet er således ramt af et voldsomt reformpres.

En stor gruppe gymnasielærere ser gymnasiereformen som en ulykke for gymnasiet. De mener at reformen har svækket fagligheden og reduceret læ-

ernes indflydelse på deres arbejde. Jeg skal ikke gå nærmere ind på denne diskussion, men blot påpege de helt indlysende problemer der knytter sig til at man indførte nye tværfaglige aktiviteter uden at skære i fagrækken og uden at reducere væsentligt i fagenes indhold. Derudover har reformen skullet gennemføres udgiftsneutralt; der er altså ikke blevet tilført ekstra ressourcer til det udviklingsarbejde som reformen på mange områder indebærer.

I læserbrevene i *Gymnasieskolen* ses DIG/IFPR som ophav til den pædagogiske tænkning bag gymnasireformen, og forskningen opfattes som politisk og ses som en parasit på gymnasiet. Det er vanskeligt at vurdere hvor udbredt denne tænkning er, men meget kan tyde på at instituttet er blevet syndebuk for vreden og frustrationerne hos en del gymnasielærere. Hertil kommer at også fagforeningen og de faglige foreninger har et tvetydigt forhold til DIG/IFPR. Fagforeningen har gennem mange år været båret af en lighedsorienteret lønideologi som har gjort det vanskeligt for den at håndtere videreuddannelser som masteruddannelsen der kvalificerer til nye ledende funktioner på skolerne. De faglige foreninger havde tidligere en slags monopol på udbud af faglig efteruddannelse for gymnasielærere, delvist finansieret af Undervisningsministeriet. Dette system er i forbindelse med strukturreformen omlagt så ministeriet nu udbyder midler til *udvikling* af efteruddannelse der kan søges af alle aktører, mens selve udbuddet af efteruddannelse foregår på markedsvilkår. DIG/IFPR er i denne sammenhæng blevet set som en trussel af de faglige foreninger fordi instituttet både udbyder videreuddannelse til master og pædagogisk-didaktisk efteruddannelse.

Selv om DIG/IFPR er det eneste universitetsinstitut i Danmark der har en ren gymnasieforskningsprofil, har heller ikke Undervisningsministeriet et selektivt forhold til instituttet. For det første er DIG/IFPR et universitetsinstitut og som sådan ikke underlagt politisk styring, for det andet er ministeriet styret af en liberal politisk dagsorden der kræver at alle aktiviteter principielt bydes ud på frie markedsvilkår.

DIG/IFPR er således placeret i et dilemma mellem succeshistorien om etableringen af gymnasial forskning og den gymnasiale omverdens ambivalente holdning til instituttet. Dilemmaet udspringer af overordnede strukturelle forandringer i dansk uddannelseskultur som instituttet på godt og ondt kan ses som eksponent for.

Siden 1980'erne er der i Danmark blevet gennemført en såkaldt modernisering af den offentlige sektor (jf. Hjort 2001). I de gymnasiale uddannelser har moderniseringen medført markedsførelse og decentralisering af myndighed til skoleledelser, men samtidig også en ny statslig centralisering som viser sig i gymnasireformens øgede styring af fag og undervisning, nu ikke bare på indholds niveau, men også på det didaktiske og organisatoriske

niveau. Ansvarsområder som tidligere lå hos den enkelte lærer, er nu lagt ud til den lokale ledelse og begrænset af læreplaner og bekendtgørelser.

Moderniseringen kan i uddannelsessektoren registreres som en ny, stærk politisk orientering mod den angloamerikanske uddannelseskultur. Dansk uddannelseskultur har traditionelt været forbundet med den kontinentale didaktiktradition, men de opbrud som har fundet sted gennem 1990'erne og 2010'erne, bærer på mange måder præg af den angloamerikanske curriculumtradition (Westbury 2001). Didaktiktraditionen har sit udspring i en præindustriell tysk borgerkultur og i behovet for at uddanne embedsmænd. Den har dannelse som sit kernebegreb. Grundforestillingen er her at lærere der gennem deres uddannelse selv har tilegnet sig relevant viden og dannelse, får ansvar for at forvalte overordnede statslige læreplaner sådan at undervisningen har en formende og dannende virkning. Lærerne er også involveret i evaluering og eksamensformer. Curriculumtraditionen har heroverfor sit udspring i den tidlige amerikanske industrialisering og i behovet for at kvalificere storbyernes masser som arbejdskraft. Den har lighed og demokrati som kernebegreber. Skoleudvikling og undervisningsudvikling foregår i denne tradition igennem programmer der udvikles af akademiske eksperter og og forvaltes af lokale myndigheder. Curriculum eller undervisningsplaner indføres i skolerne som en manual der indbefatter valg af læremidler og opgaveformer. Lærernes opgave er at implementere programmerne loyalt og derigennem sikre at eleverne forlader deres undervisning med samfundsmæssigt relevante kvalifikationer. Undervisningens resultater måles gennem udefrakommende tests, udviklet af eksperter.

Denne skitse er stærkt forenklet og må tages med forbehold. Ikke desto mindre mener jeg at den har forklaringskraft i forhold til dilemmaet i min case. Der er en grundlæggende forskel i lærerens position og rolle i de to uddannelsestraditioner. Inden for didaktiktraditionen har læreren en central position og status som ansvarlig for skolens dannelsesopgave. Læreren positioneres som autonom, reflekterende praktiker og udvikler af undervisning. Han/hun er den der både stiller opgaverne og har et afgørende ord i bedømmelsen af eleverne. Inden for curriculumtraditionen er væsentlige dele af lærerens faglige ekspertise lagt ud til eksperter, og andre beslutninger vedrørende undervisningen træffes af kommunale myndigheder.

Set i dette analytiske perspektiv er det lettere at forstå det dilemma som DIG/IFPR står i. Institutet repræsenterer gennem selve sin eksistens og gennem den forskningsmæssige institutionalisering af undervisningsudvik-

ling *også* den reduktion af lærernes autonomi som de nye styringsformer har ført med sig.

Hvilke strategiske muligheder har instituttet i denne situation? For mig at se må instituttet eksponere og reflektere det strukturelle perspektiv i dette dilemma i kommunikationen med sektoren og særligt med lærerne. Derudover må vi selv gennemføre og iscenesætte analyser af vores forskning og øvrige aktiviteter i dette lys. Vi må til stadighed diskutere balancen mellem satsning på forskningsdybde og international orientering og satsning på nødvendig og relevant forskning i forhold til sektorens aktuelle behov.

Mellem teori og praksis. Mellem behovet for forskning og problemet med at gøre forskningen anvendelig i praksis

Teori og praksis er et lige så udfordrende dilemma som struktur- og agens-dilemmaet. I det følgende vil jeg belyse dilemmaet ved at vende tilbage til min egen bevægelse fra dansklærer til forsker.

Når sproget vokser (Juul Jensen et al. 1998) rapporterer, som tidligere nævnt, om et forsknings- og udviklingsprojekt som jeg gennemførte sammen med fire danskkolleger 1993–1996. Professor Frans Gregersen fra Københavns Universitet, som var konsulent for projektet, døbte os kærligt 'evangelisterne'. Vi brød os selvfølgelig ikke om navnet, men det var nok ganske rammende. Vi opfattede os selv som profeter for en ny didaktik, i et opgør med de litterære mestertolkningers og de røde stregers danskdidaktik. Finansieringen af projektet var meget beskeden og gav ikke mulighed for mere omfattende teoretiske studier. De teoretiske og metodologiske refleksioner i bogen er stort set udviklet gennem praktisk erfaring, suppleret af referencer til dele af norsk skriveforskning. I det lys er det interessant at den didaktiske praksis vi udviklede, i høj grad reflekterede centrale positioner i nyere skriveforskning (Krogh 2003). Vi var således optaget af de dannelsesperspektiver der knytter sig til balancen mellem 'stemme' og genre i elevernes produktive arbejde, og bevægede os derigennem ind i hjertet af diskussionen mellem australske og nordamerikanske positioner i skriveforskningen og skriveidaktikken (ibid.).

Udgangspunktet for ph.d.-afhandlingen, *Et fag i moderniteten* (2003), var de stærke didaktiske erfaringer i *Når sproget vokser* og et ønske om at kvalificere og kontekstualisere disse erfaringer teoretisk og forskningsmæssigt. Grundspørgsmålet er fagdidaktisk. Jeg spørger hvad der kan legitimere et danskfag som har mistet sin mangeårige nationale legitimation og sin position som centralt dannelsesfag, samt hvordan det kan være at dette detroniserede dannelsesfag tilsyneladende fortsat eksisterer som en levende og

meningsgivende fagkonstruktion. Mit projekt var at løfte mig ud af evangelismen ved at gå analytisk og undersøgende til danskfaget.

Mens *Når sproget vokser* fik indflydelse på læreplaner og formentlig også på nogle dansk læreres praksis, kommunikerer afhandlingen slet ikke til praktikere. Gymnasielærere finder generelt didaktisk teoriudvikling langhåret og ubrugelig. Afhandlingen har derimod bragt mig i dialog med modersmålsforskere i Norden, og jeg har også fundet interessefæller i andre europæiske lande. Dens betydning kan først og fremmest aflæses i den brug andre forskere gør af dens pointer. For at få betydning for praksis må afhandlingens vidensudvikling oversættes og konkretiseres. Dette har jeg søgt at realisere i et sideløbende forskningsprojekt.

Finansieret af det danske undervisningsministerium igangsatte jeg i 2003 et studie af portfolioevaluering. Ministeriets interesse var at frembringe viden om denne evalueringsform som kunne bruges i forbindelse med den tilstundende gymnasierreform. Projektet faldt i to dele. Den første var en redegørelse for evalueringsformens karakter, historie og udbredelse samt konkrete eksempler på realisering af portfolioevaluering i forskellige fag og discipliner (Krogh & Juul Jensen 2003). Den anden var et casestudie i en gymnasieklasse der arbejdede med portfolioevaluering i dansk. Dataindsamlingen blev gennemført i skoleåret 2003–2004, og projektet blev afsluttet i 2006 og publiceret i 2007 under titlen *En ekstra chance. Portfolioevaluering i dansk*. Projektet havde aktionsforskningskarakter; jeg fungerede som diskussionspartner for udviklingen af lærerens undervisning i løbet af det år jeg fulgte denne. Selve analysen af det empiriske materiale og den endelige forskningsrapport var læreren imidlertid ikke involveret i, og hun er generelt mere interesseret i udvikling af praksis end i teoriudvikling og forskningsperspektiver. Dansk lærerforeningen vil imidlertid udgive rapporten i en revideret udgave hvor jeg trækker det fagdidaktiske perspektiv frem. Under titlen *Et didaktiseret danskfag* får jeg her lejlighed til at rejse ph.d.-afhandlingens diskussion om danskfagets didaktik med udgangspunkt i konkrete empiriske studier.

Portfolioevaluering fra 2003 blev en brugersucces. Den henvender sig til praktikere og didaktikudviklere og imødekom et direkte behov da gymnasierreformen i 2005 indførte portfolioevaluering i en række fag. Bogen er indtil videre trykt i 3–4000 eksemplarer, og da skriftserien *Gymnasiepædagogik* optrykkes efter behov og udsendes til rekvirenter mod betaling af porto, kan man være nogenlunde sikker på at disse bøger faktisk læses og bruges.

En ekstra chance fra 2007 henvender sig til et publikum der er interesseret i forskningslitteratur, og bliver formentlig ikke nogen kioskbarer. Den kom-

mende bog på Dansk lærerforening vil imidlertid nedtone såvel teoriudvikling som de empiriske detailanalyser og vil forhåbentlig imødekomme dansklærernes fagdidaktiske udviklingsinteresse. Bogen bliver sendt ud til alle foreningens medlemmer gennem dennes bogklubordning.

I modsætning til afhandlingen har forskningsprojektet om portfolioevaluering samlet set fået stor gennemslagskraft i praksis. Det har øvet indflydelse på læreplaner og på undervisningspraksis, dels gennem de to udgivelser og andre formidlingsartikler, dels gennem den omfattende foredragsvirksomhed som det har givet anledning til.

Jeg har således gjort erfaringer med tre former for relation mellem teori og praksis:

- *Teoretisk vidensudvikling* gennem videnskabelige publikationer som afhandling, papers og artikler, og med forskernetværk som kommunikationsforum.
- *Aktions- og designforskning* publiceret i forskningsrapporter, fagbøger, formidlingsartikler og foredrag, samt i videnskabelige artikler. Her adresseres flere kommunikationsfora idet der både produceres teori og fagdidaktisk viden, refleksion og handlemuligheder.
- *Feltnær formidling* der responderer på direkte vidensbehov, publiceret i brugervenlige publikationer og med gymnasielærere som kommunikationsforum. Forskningsbaseret viden formidles her gennem didaktisk reflekterede beskrivelser og eksempler på ændret praksis. En lidt anden type af feltnær formidling er lærebogen.

Den umiddelbare pointe er selvfølgelig at alle tre former er relevante og nødvendige. Det fagdidaktiske forskningsfelt må forvalte dem alle, og den enkelte forsker må kunne bevæge sig mellem dem. Men dette lyder enklere end det er i praksis. Det svære er at skaffe tid og ressourcer til den mindre praksisrettede, teoriudviklende forskning der er mere risikabel og har et længere tidsperspektiv end den praksisorienterede forskning. Samtidig er fagdidaktisk grundforskning nødvendig for at feltet kan etablere sig som forskningsfelt og producere ressourcer for kritisk og innovativ refleksion over praksis.

Fagdidaktisk grundforskning forudsætter institutionalisering og professionalisering, dvs. etablering af fagdidaktiske miljøer med forskerstillinger og forskeruddannelse. Dilemmaet ligger i at en sådan institutionalisering af det fagdidaktiske forskningsfelt samtidig skaber afstand til praksis (jf. Ongstad 2006).

Den gymnasialt orienterede danske fagdidaktik er *på vej* i forhold til begge sider af dette dilemma. De gymnasiale uddannelser er præget af

voksende faglig kompleksitet og pres på traditionelle opfattelser af faglighed, og dette øger behovet for forskningsbaseret fagdidaktisk vidensudvikling. Samtidig er den fagdidaktiske forskning endnu ikke så professionaliseret at praksisfeltet får øje på forskningen. Dette bliver synligt i denne artikels sidste case, beretningen om skriveidaktikkens positionering i danskfaget og om den danske stil efter reformen i 2005.

Danskfagets skriftlige dimension efter gymnasireformen 2005

Gennem 1900-tallet blev den danske skolestil set som retorisk færdighedstræning med et almindende indhold. Eleverne skrev moralfilosofiske essays om faglige eller almene emner. Målet var imidlertid ikke faglig og erkendelsesmæssig refleksion eller dokumentation af viden, men først og fremmest skriftlig færdighedstræning.

Med reformen af danskfaget i 1971 fik den danske stil et danskfagligt indhold og formål, og i de efterfølgende årtier blev skriveidaktikken udviklet og etableret i faget. Siden 1974 har gymnasieelever skrevet eksamensstile på grundlag af en tematisk samling tekster i et hæfte og har fået valget mellem et antal opgaver i tillknytning til teksterne. Opgavetyperne har udviklet sig gennem årene, men typisk har der været valgmuligheder mellem litterær analyse og mere essayistiske og argumenterende opgaver med udgangspunkt i en sammenstilling af hæftets tekster.

Indtil for 4–5 år siden var den danske studentereksamensstil hvert år forsidestof i aviserne. Årets tema var den store nyhed, og elever blev interviewet om deres stile. Denne offentlige opmærksomhed hang sammen med forestillingen om at den danske stil repræsenterede både gymnasiets almindende funktion og en central studieforberegende færdighed. Eleverne demonstrerede både at de kunne skrive, og at de havde tilegnet sig en bred almindelse så de kunne diskutere spørgsmål af interesse for den almene offentlighed.

Den danske stil har i dag tabt denne position i offentligheden. Det er ikke længere en forsidehistorie i pressen når der skrives dansk stil til studentereksamen. Det kan der peges på nogle umiddelbare årsager til. Således har den ministerielle opgavekommission i de senere år satset på at gøre den danske stil mere danskfaglig i indholdet og mindre tematisk i opgaverne. Man opgav det samlende tema for teksthæftet og prioriterede litterære tekster. Det betød at den danske studentereksamensstil mistede almen interesse. Måske kan udviklingen også sættes i forbindelse med at det almene gymnasium i nogen grad har mistet sin privilegerede position i

offentligheden i takt med de erhvervsgymnasiale uddannelser bliver stærkere profileret politisk.

En bredere baggrund for disse forskydninger kan imidlertid findes i ændrede forestillinger om hvordan elever udvikler skriftlig kompetence. Nyere skriveforskning har problematiseret forestillingen om en almen skrivekompetence og understreget den tætte forbindelse mellem udvikling af skrivekompetence og tilegnelse af fagkulturer og fagdiskurser (Hedeboe 2002, Krogh 2003, Wiese 2004, Liberg 2007, Knain & Hugo 2007). Disse indsigter har i de danske gymnasiale uddannelser øget interessen for skriftlighed i fagene og rykket ved danskfagets position som hovedansvarlig for elevernes skriveudvikling. Dette ses tydeligt i Gymnasireform 2005. Her er skriftlighed generelt blevet styrket, dels ved at det understreges i reformens overordnede bestemmelser at skriftlighed er et centralt aspekt af studiekompetence, og dels ved at skriftligt arbejde er styrket i en lang række fag. Samtidig er danskfagets rolle som centralt skriftligt fag blevet reduceret. Således har man fjernet den tidligere 'danskopgave' i 1.g hvor dansk læreren var ansvarlig for at alle elever fik en grundlæggende træning i faglig rapportskrivning, og gymnasiets store skriftlige projektopgaver i 3.g der i særlig grad skal træne elevernes akademiske skrivekompetence, kan efter reformen ikke skrives med dansk som hovedfag, men skal have sit faglige udgangspunkt i et specialiseringsfag.

Spørgsmålet er nu hvordan der responderes på de nye betingelser i de nyreformerede læreplaner for dansk, og hvordan den danske stil til studentereksamen ser ud efter reformen. I læreplanen for dansk i stx² står der:

Det skriftlige arbejde omfatter mindre skriveøvelser, som træner elevernes delkompetencer, samt større genredefinerede opgaver, hvor eleverne i en større sammenhængende og ræsonnerende fremstilling behandler en danskfaglig tekst, et danskfagligt emne eller en danskfaglig problemstilling. (Undervisningsministeriet 2005)

Det var ikke umiddelbart klart hvordan "større genredefinerede opgaver" i "en sammenhængende og ræsonnerende fremstilling" med danskfagligt

² De fire gymnasiale uddannelser har hver deres profil, og læreplanerne i dansk er tonede efter disse profiler, også i bestemmelserne om det skriftlige arbejde (jf. Krogh 2006a, 2006b). Jeg nøjes her med at diskutere profileringen af det skriftlige arbejde i stx (det almene gymnasium) som fortsat er dominerende, både mht. størrelse og mht. position i offentligheden.

indhold konkret skulle afkodes eftersom der er en tradition i faget for at arbejde med et relativt bredt spektrum af opgavetyper, og eftersom danskfagets tekstbegreb og indholdsfelt er bredt. En udmøntning er imidlertid siden blevet foretaget af ministeriets opgavekommission som har udviklet og beskrevet tre 'grundgenrer' til studentereksamen i dansk: den litterære artikel, kronikken og essayet. Fagkonsulenten har publiceret en nærmere beskrivelse af de tre grundgenrer i Daneklærerforeningens tidsskrift *Dansk Noter* (Herskind 2007). Her præciserer han at den litterære artikel indebærer "At analysere og fortolke en litterær tekst", kronikken indebærer "At redegøre for og diskutere en teksts synspunkter", og essayet indebærer "At reflektere over eller kommentere et emne" (op.cit. 13). Artiklen præciserer videre ganske detaljeret hvilke krav der stilles til elevernes besvarelser inden for de tre genrer.

Eksamensgenrerne er på møder og i fagpressen blevet mødt med en voldsom kritik. Det er blevet fremført at genreetiketterne er rigide og genreforståelsen uholdbar. Det strider således både mod hverdagsforståelsen og mod danskfagets genrebegreb at etablere så rigide 'genre'bestemmelser for flydende teksttyper som kronik og essay. Det er også blevet fremført at de tre 'genrer' etablerer et meget smalt danskfagligt tekstspektrum, og at de repræsenterer en snæver og gammeldags medieforestilling der ligger langt fra hvad moderne elever kan identificere sig med. Endelig er det blevet problematiseret om danskfaget med denne genreprofil bidrager til elevernes beherskelse af de akademiske genrer de vil møde i deres videre uddannelse (jf. fx Rienecker & Jørgensen 2007, Krogh 2007).

Diskussionen viser at der er store vanskeligheder med at bestemme såvel en danskfaglig skriftlighed som danskfagets skriftlige ansvarsområde i forhold til gymnasiets overordnede mål. Spørgsmålet er om faget fra at have en central funktion som bidrager til elevernes skrivekompetence nu primært skal se sig selv som redskab for udvikling af skriftlig kompetence i de andre fag. Et andet kritisk spørgsmål er i hvilket omfang de tre opgavetyper repræsenterer en relevant danskfaglig tekstfaglighed.

Det er i sig selv spørgsmål som det ikke uden videre er let at give svar på. Problemet er at de svar der gives, forekommer utilstrækkelige. Der er ingen tvivl om at det udviklingsarbejde som har ført til bestemmelsen af de tre opgavetyper i dansk, i alt for lille grad har været informeret af nyere skriveforskning og genre teori. Der har ikke fundet forskningsbaseret udviklingsarbejde sted, og så vidt det vides har man ikke i opgavekommissionen inddraget sprog- og skrivedidaktisk ekspertise i arbejdet.

Dette forekommer ubegribeligt amatørisk. Havde man løftet blikket og set ud over landets grænser, havde man opdaget at udvikling af en moder-

ne skriftlighed i Norge som en selvfølge blev lagt i hænderne på skriveforskere da skolereformen "Kunnskapsløftet" blev gennemført i 2006. Den danske historie viser således først og fremmest at skriveforskning og fagdidaktisk forskning ikke har så stærk en position i Danmark som fx i Norge.

Jeg fortæller denne historie for at pege på nødvendigheden af at institutionalisere og professionalisere fagdidaktisk forskning. De fagdidaktiske udfordringer kalder på forskning med internationalt udblik, og forskningen får sin institutionelle tyngde gennem forskerstillinger og gennem professorater der profilerer feltet nationalt og internationalt og gør det synligt for både praksis og myndigheder.

På Syddansk Universitet arbejder vi således ufortrødent videre med udviklingen og etableringen af det fagdidaktiske forskningsfelt, både teoretisk og praksisorienteret. Dette foregår primært inden for rammerne af forskningsprogrammet "Fag og didaktik" der blev etableret i 2006. Forskningsprogrammet har i marts 2008 afholdt en national konference om fagdidaktik og vil være vært for den anden nordiske fagdidaktikkonference i 2009.

En masterstuderende gymnasielærer som for nylig overværede en forelæsning om fagdidaktik som forskningsfelt, sagde undrende: "Jeg har aldrig hørt ordet fagdidaktik på min skole. På lærerværelset taler vi om faglighed, men ikke om fagdidaktik". Sådan er det måske ikke på alle skoler, men replikken er nok alligevel symptomatisk. Den illustrerer anekdotisk at dansk fagdidaktik er under institutionalisering, og at den, i takt med at den etablerer sig som videnskabelig praksis og teoriområde, også fjerner sig fra skolens hverdagsopfattelser og praksis. Samtidig er processen nødvendig for at befæste fagfeltet og skabe rammer for videre forskning og vidensudvikling.

Litteratur

- Andersen, Vilhelm (1912). *Dansk Litteratur. Forskning og Undervisning*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Hansen, Marianne (2001). *Hellere stå på tå end være på hælene! Rapport om kernefaglighed i dansk i gymnasiet*. Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsudannelser Hæfte nr. 16a og 16b. Undervisningsministeriet.
- Hedeboe, Bodil (2002). Når vejret læser kalenderen. En systemisk funktionel genreanalyse af skrivepædagogiske forløb. Ph.d.-afhandling. Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.
- Herskind, Ulrik (2006). "Den danske stil – baggrund og intentioner". *Dansk Noter* 1, 2007, s. 13–17.
- Hjort, Katrin (2001). *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Forlaget Samfundslitteratur.

- Juul Jensen, Mi'janne, Krogh, Ellen, Rasmussen, Alma (1994). *Det skriftlige basis-kursus*. Undervisningsministeriet.
- Juul Jensen, Mi'janne, Krogh, Ellen, Nordsborg, Inger Lise, Rasmussen, Alma., Witzke, Agnes (1998). Når sproget vokser. En undersøgelse af kvalifikations- og dannelsesmål i skriftlig og mundtlig dansk i et tre-årigt forsøgsprojekt i fem gymnasieklasser. Dansk lærerforeningen.
- Knain, Erik & Hugo, Aksel (2007). "Pendelen mellom erfaring og representasjon – en fagdidaktisk modell for 'science literacy'". I Synnøve Matre & Torlaug Løkensgard Hoel (red.). *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole 1*. Tapir akademisk forlag, s. 333–247.
- Krogh, Ellen (2000). "Danskfagets utfordring". I Karin Esmann, Alma Rasmussen og Lisbeth Birde Wiese (red.). *Dansk i dialog*. Dansk lærerforeningen, s. 337–374.
- Krogh, Ellen (2003): *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Ph.d.-afhandling. Det humanistiske fakultet, Syddansk Universitet.
- Krogh, Ellen & Juul Jensen, Mi'janne (2003). "Portfolioevaluering". *Gymnasiepædagogik* 40. DIG, Syddansk Universitet.
- Krogh, Ellen (2006a). "Danskfaget i moderniteten". I Sigmund Ongstad (red.). *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Universitetsforlaget, s. 125–145.
- Krogh, Ellen (2006b): "Fikserbilleder af danskfagets didaktik". I Damberg et al. (red.). *Litterat på eventyr. Festskrift til Finn Hauberg Mortensen*. Syddansk Universitetsforlag, s. 181–191.
- Krogh, Ellen (2006c). "Danskfagets didaktik". *Dansk Noter* 4.
- Krogh, Ellen (2007a). "En ekstra chance. Portfolioevaluering i dansk". *Gymnasiepædagogik* 60. IFPR, Syddansk Universitet.
- Krogh, Ellen (2007b). "Skrivning i dansk – status og oversigt". *Dansk Noter* 1, s. 5–12.
- Krogh, Ellen, Krogh, Ole & Skov, Bodil (1977). *Samlerens antologi af nordisk litteratur*, bind 10. Samlerens Forlag.
- Krogh, Ellen, Kværndrup, Sigurd & Nordby, Thomas (1973). *Samlerens antologi af nordisk litteratur*, bind 9. Samlerens Forlag.
- Krogh, Ellen, Rasmussen, Alma, Søgaard, Søren (1994). *Skrivebogen*. Dansk lærerforeningen.
- Liberg, Caroline (2007). "Textkulturer och skrivkompetenser i olika ämnen – likheter och olikheter". I Synnøve Matre & Torlaug Løkensgard Hoel (red.). *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole 1*. Tapir akademisk forlag, s. 145–157.
- Mortensen, Finn Hauberg (1979). *Danskfagets didaktik. Litteraturformidling i de gymnasiale uddannelser, en bevidsthedshistorisk undersøgelse*. Samlerens Forlag.

- Ongstad, Sigmund (2006). "Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. I S. Ongstad (red.). *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Universitetsforlaget, s. 19–57.
- Ongstad, Sigmund (2004). Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs. Fakkbokforlaget.
- Rienecker, Lotte og Jørgensen, Peter Stray (2007). "Træningen er overflødig". *Gymnasieskolen 1*, s. 16.
- Thavenius, Jan (1999). "De många kulturbegreppen". I Andersson et al. *Skolan och de kulturella förändringarna*. Studentlitteratur. S. 81–100.
- Undervisningsministeriet (2005). *Bekendtgørelse om uddannelse til studentereksamen (stx). Bilag 15. Dansk A*. http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan_pdf/stx/stx_dansk_a.pdf. Besøgt 30. marts 2008.
- Westbury, Ian (2000). "Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum". I Westbury et al. (red.). *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Lawrence Erlbaum Associates, s. 15–39.
- Wiese, Lisbeth Birde (2004). Skrivning og studium – en undersøgelse af opgaveskrivning i gymnasiet i et spændingsfelt mellem undervisning og kulturel kapital. Ph.d.-afhandling, Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.

Författarpresentation

Ellen Krogh er ph.d. inden for forskningsfeltet danskfagets didaktik. Hun er ansat som lektor i danskfagets didaktik på Syddansk Universitet. Hendes forskning ligger dels inden for danskfagets didaktik, dels inden for skrive-didaktik. For tiden medvirker hun bl.a. i det nordiske forskningsprojekt *Didaktiske profiler i de nordiske modersmålsfag* hvor hun undersøger modersmålslæreres didaktiske praksis i et komparativt perspektiv.

Språklig förmåga och kursplanemål i individuella utvecklingsplaner

Maria Lindgren

När Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94 (Skolverket 1998) trädde i kraft förändrades skolans kunskapsuppdrag. Tidigare hade skolan strävat efter "utvidgat vetande", men denna strävan kompletterades nu med "utveckling av kognitiva förmågor". Det innebar att kunskapsuppföljningen inte kunde se likadan ut som tidigare. Ett utvidgat vetande kan nämligen bedömas summativt genom att avslutade verksamheter värderas i efterhand medan utveckling av kognitiva förmågor kräver en annan typ av bedömning. Man började tala om formativ bedömning, "d.v.s. läraren lyfter under pågående process fram elevens utvecklingsmöjligheter i syfte att stimulera till fortsatt lärande" (Regeringskansliet 2008, s. 5). De kognitiva förmågorna skulle bedömas i relation till s.k. strävansmål, som ska styra inriktningen på arbetet i skolan, och uppnåendemål, som anger de kunskaper eleverna ska garanteras i grundskolan (SOU 2007:28, s. 391).

Dialog om sitt eget lärande skulle bli viktigt för eleverna, och de skulle erbjudas sådan dialog med lärare och föräldrar. "Kvartssamtalet" som hittills mest hade innehållit information stöptes därför om till "utvecklingssamtal" som skulle ge möjlighet till utvecklande dialog. På flera skolor dokumenterades den framåtsyftande delen i utvecklingssamtalen i s.k. individuella utvecklingsplaner – IUP. Sådana planer blev obligatoriska i grundskolan 2006 (Grundskoleförordningen, 7 kap. 2 §).

Utvecklingssamtalen ska genomföras minst en gång per termin med lärare, elev och föräldrar i samverkan. Planen ska vara framåtsyftande och får inte innehålla betyg.¹ Planerna ska, förutom att vara underlag för

¹ I februari 2008 kom en departementspromemoria (Regeringskansliet, 2008) med förslag om att IUP även skulle innehålla omdömen om elevens kunskapsutveckling i varje ämne. Dessa omdömen får vara betygslänkande. Förslaget innebär

kunskapsutvecklingen hos en enskild elev, också bilda underlag för skolans och kommunens kvalitetsredovisning.

Skolverket (2005) ger råd och kommentarer till arbetet med de individuella utvecklingsplanerna. I dokumentet står det att IUP ska grunda sig på "den uppföljning och utvärdering av elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling i relation till läroplanens och kursplanernas mål som skolan gjort inför utvecklingssamtalet", den ska innehålla "mål för vad eleven ska uppnå på kort och lång sikt", och den ska "konkret beskriva vilka insatser som bör vidtas för att eleven ska utvecklas i riktning mot målen" (s. 14).

I kursplanen för svenska (Skolverket 2000) betonas skriftspråkets betydelse för att eleverna ska utveckla god språkförmåga samt personlig och kulturell identitet. Av kursplanen framgår även att språkutveckling alltid är knuten till ett innehåll och att lärande sker i meningsfulla sammanhang. svenskämnet har en särskild roll i utvecklingen av elevernas kognitiva förmågor. Det handlar om att utveckla språkförmåga som verktyg för lärande och tänkande:

Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar. svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet. (Skolverket 2000:96)

Eftersom språkförmåga är nödvändig för lärande innehåller kursplaner även i andra skolämnen mål och betygskriterier som innefattar språkliga kvaliteter.

I Skolverkets utvärdering av införandet av individuella utvecklingsplaner (Skolverket 2007) framgår att arbetet med IUP har gett önskvärda effekter som att lärarna formulerar utvecklingsmål som är kopplade till läroplanen samt att många elever tränas att följa upp, dokumentera och utvärdera sitt eget lärande. I utvärderingstexten framkommer således huvudsakligen en positiv bild. Jag är dock tveksam till den bilden som

således en starkare roll för utvecklingsplanen. Liksom tidigare ska den innehålla en redogörelse om vilka insatser som behövs för att eleven ska nå de mål som minst ska uppnås enligt läroplanen och kursplanerna samt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för utbildningens mål. Den ska dessutom innehålla omdömen om elevens kunskapsutveckling.

grundar sig på intervjuer och enkäter. Till utvärderingen fogas nämligen en delundersökning² med analyser av ett antal IUP, och denna dokumentanalys uppvisar en annan bild; utvecklingsplanerna beskrivs snarare som bestående av "tillbakablick och nulägesbeskrivningar än framåtblickande målformuleringar". I dokumentanalysen framkommer även att "med något undantag läggs fokus på *vad* eleven skall utveckla snarare än *hur* lärandet ska gå till och vilka insatser som krävs" (s. 23).

Syfte, metod och material

Syftet med den här artikeln är att visa hur språkliga förmågor hanteras i individuella utvecklingsplaner från grundskolan. För att få kunskap om detta granskar jag dokumenten med utgångspunkt dels i kommentarer om grundläggande språkliga förmågor som tas upp i portalmeningen i kursplanen för svenska språket, nämligen *tala, lyssna, se, läsa* och *skriva*, dels kommentarer om mer komplexa språkliga förmågor beskrivna som mål för godkänt och kriterier för högre betyg i såväl kursplanen för svenska som i kursplanerna för andra skolämnen.

För den här studien har jag arbetat med sökningar i en databas (www.skrivbankenIUP.se)³, som vid studiens genomförande innehöll 201 individuella utvecklingsplaner från tre grundskolor i tre olika kommuner. Utvecklingsplanerna är hämtade från årskurs 2, 5 och 8 och var vid söktillfället fördelade så att antalet planer från årskurs 8 var högst och antalet planer från årskurs 5 var lägst. (Se tabell 1 nedan.)

Tabell 1. Antal utvecklingsplaner som bildar underlag för studien

	Årskurs 2	Årskurs 5	Årskurs 8	Totalt
Utvecklingsplaner	61	22	118	201

² Denna delundersökning är utförd av Ann-Christine Vallberg Roth och Annica Månsson och finns rapporterad som Bilaga 5 till Skolverkets utvärdering (Skolverket 2007).

³ Databasen är en del av www.skrivbanken.se som administreras av Växjö universitet.

Planerna från årskurs 2 och 5 är skrivna av klasslärare, och planerna från årskurs 8 är skrivna av ämneslärare med uppdrag som mentorer. Alla är skrivna under höstterminen 2006 i samband med höstens utvecklingssamtal på lite olika typer av blanketter med underrubriker. Två av skolorna har blanketter enbart med rubriker för mål som ska uppnås och insatser som ska genomföras medan den tredje skolan också har rubriker för beskrivning av eleverna.

Databasen gör det möjligt att göra fritextsökning, vilket innebär att man kan bygga sina egna konkordanser genom att söka på enskilda ord och få en lista över alla förekomster i ett visst utsnitt av materialet, eller i hela, med text framför och efter det sökta ordet.

För den här studien har jag gjort två typer av sökningar. I den ena har jag sökt på *tala, lyssna, se, läsa och skriva* med vissa synonymer, som är förmågor som tas upp i inledningen till kursplanen i svenska. Dessa sökningar är gjorda i hela materialet. I den andra har jag sökt på ord som står för komplexa språkliga förmågor och som ingår som mål och betygskriterier i samtliga kursplaner för grundskolan⁴, och även här har jag sökt efter synonymer eller liknande ord. Sökningarna efter komplexa språkliga förmågor är endast gjorda i de 118 individuella utvecklingsplaner som gäller årskurs 8 eftersom målen och betygskriterierna tar upp vad eleverna ska ha uppnått när de är klara med grundskolan. För att inte förbise några kommentarer om språklig förmåga i undersökningsmaterialet har jag dessutom läst alla dokumenten i sin helhet.

När jag gjorde undersökningarna var databasen inte så stor att jag vågar dra några långtgående slutsatser – den här studien ser jag snarare som en förstudie till en fortsatt undersökning om hur språkliga förmågor hanteras i grundskolans IUP.

Tala, lyssna, se, läsa och skriva

Kursplanen för svenska (Skolverket 2000) inleds med en beskrivning av syftet med studierna inom svenskämnet. Det handlar om att använda och utveckla språkliga förmågor, och detta beskrivs i kursplanen som att

⁴ Jag har utgått från en sammanställning av mål och betygskriterier ur grundskolans kursplaner som presenterades av Birgitta Högberg, Myndigheten för skolutveckling, vid en föreläsning om IUP med titeln *Kunskapsvärdering, bedömning och betyg* vid Växjö universitet den 13 november 2007.

”utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva” (Skolverket 2000, s. 96).

De språkliga förmågorna *tala*, *lyssna*, *läsa* och *skriva* finns alla med i de undersökta utvecklingsplanerna. Oftast finns de i målformuleringarna, men det händer även att de kommer med i beskrivningen av en elev. Däremot finns inte *se* med i någon av planerna. (Se tabell 2.)

Tabell 2. Kommentarer om språkliga förmågor i IUP från åk 2, 5 och 8

Sökord	Kommentarer åk 2: 61 elever		Kommentarer åk 5: 22 elever		Kommentarer åk 8: 118 elever	
	Antal	%	Antal	%	Antal	%
<i>Tala</i> , prata, uttrycka m.m.	9	14,8	1	4,5	40	34,0
Muntlig	0	0	0	0	32	27,1
<i>Lyssna</i> , höra	5	8,2	0	0	15	12,7
<i>Se</i> , titta	0	0	0	0	0	0
<i>Läsa</i>	22	36,1	3	13,6	24	20,3
<i>Skriva</i> , stava	36	59,0	3	13,6	4	3,4
Skriftlig	0	0	0	0	3	2,5
Totalt	72	---	7	---	118	---

När talandet tas upp i planer för elever i årskurs 2 är det antingen i form av beröm: ”Du talar lugnt och tydligt” eller i form av uppmaningar: ”Tala med starkare röst”. För eleverna i årskurs 5 finns muntligheten endast upptagen i en IUP, där det bland målen nämns ”att våga prata inför klassen”. Däremot är tal och muntlighet ofta förekommande i målen för planer från årskurs 8. Det handlar om att eleven uppmanas att ”tala tydligare” eller ”våga tala”, och det handlar om att ”räcka upp handen och prata mer” eller ”prata mindre”. Flera elever har ”att muntligt redovisa en bok” som kortsiktigt mål. I årskurs 8 finns också uppskattning av elevernas muntlighet som t.ex. i ”Mycket duktig muntligt; kan diskutera och motivera”.

Lyssnande tas upp i ett färre antal IUP. När det tas upp i årskurs 2 handlar det om beröm: ”Bra på att lyssna”, ”lyssnar aktivt” och ”bra på att lyssna i ringen”. I materialet från årskurs 5 finns inget om elevernas lyssnande upptaget. När lyssnandet tas upp i årskurs 8 kan det liksom i årskurs 2 också handla om beröm: ”Hon är bra på att lyssna” och ”Duktig på att lyssna in kunskap”. I planerna för årskurs 8 finns också en del förmaningar: ”Eleven

måste lära sig att lyssna bättre på andra” och ”NN ska lyssna bättre på lärarna”.

I årskurs 2 är det vanligt att läsningen tas upp. I över hälften av planerna finns något som behandlar läsning. Till skillnad från talandet och lyssnandet är det inte fråga om beröm utan här gäller det framför allt att utveckla läsandet genom att läsa högt, att läsa snabbare och att läsa mer: ”Läsa texter högt”, ”Öka läshastigheten” och ”Läsa mer varje kväll hemma”. I några IUP finns läsförmågan nivåbeskriven som i t.ex.: ”Läser nivå 4”, som jag antar syftar på läsutvecklingsschemat från *Nya Lusboken* (Allard m.fl. 2001). I årskurs 5 är det däremot inte så vanligt att läsningen tas upp i planerna, men vid de tre tillfällen som den tas upp handlar det om att träna läsningen utanför skoldagen: ”NN tränar hemma för mor och far läser därefter upp ett stycke inför klassen”, ”fortsätt läsa mer, minst en kvart om dagen” och ”NN läser minst 15 min varje skoldag hemma för mamma eller pappa”. I årskurs 8 är det vanligare att ta upp läsningen i de individuella utvecklingsplanerna än i årskurs 5, och även här handlar det om att träna läsningen: ”Att två böcker ska läsas och redovisas denna termin”, ”Öka läsningen hemma”, ”Eleven tar ansvar för läsning minst 10 min per dag”. I årskurs 8 kommer även läsningen i andra ämnen in i planerna. Det handlar framför allt om läsning på engelska: ”läsa engelska texter” och ”En; läsa mer böcker”, men även andra ämnen nämns. I en IUP beskrivs skolans ansvar för att nå ett mål så här: ”Mer lätt lästa texter i So och No”.

Skrivandet framhålls i så gott som alla IUP från årskurs 2. Det handlar om att lära sig bokstäverna: ”Kunna skriva alla de små och stora bokstäverna”, att lära sig stava: ”Tänka på stavningen i berättelser”, att lära sig interpunktion: ”Sv. Skriva punkt efter en mening” och att skriva snyggt: ”Att träna välskrivning”. Liksom läsningen tas inte skrivandet upp så ofta i planerna för årskurs 5 – de gånger det tas upp handlar det om att träna: ”skriva minst en sida i veckan hemma”. Inte heller i årskurs 8 nämns skrivandet så ofta i planerna, men när det nämns handlar det, liksom för de andra årskurserna, om att träna skrivandet för skrivandets egen skull, t.ex. ”Behöver träna på att skriva”.

Efter min genomgång av *tala, lyssna, se, läsa* och *skriva* i individuella utvecklingsplaner kan jag konstatera att det är vanligt att språkliga förmågor tas upp i årskurs 2 och 8. Genomsnittligt finns det mer än en kommentar per IUP i årskurs 2 och exakt en kommentar per IUP i årskurs 8. I årskurs 5 är kommentarerna dock inte så vanliga – de finns i ungefär en tredjedel av planerna. Skriftligheten får störst utrymme i planerna för årskurs 2, och muntligheten får störst utrymme i planerna för årskurs 8. I årskurs 5 verkar det endast vara elever som har problem med läsandet och skrivandet som får något inskrivet om detta i sina IUP. Träning och användning av seendet

i det vidgade textbegreppets anda har däremot inte alls fått utrymme i planerna, och detta kan ju vara ett tecken på att förmågan inte uppmärksammas som en kommunikativ färdighet trots att den finns inskriven som sådan i portalmeningen i kursplanen för svenska. Jag kan också konstatera att de språkliga förmågor som tas upp i dokumenten, tvärtemot vad som står i kursplanen, inte knyts till ett innehåll så att lärandet sker i meningsfulla sammanhang. I stället tas de språkliga förmågorna upp i utvecklingsplanerna för att de ska tränas.

Språkliga kvaliteter i samtliga kursplaner för grundskolan

Eftersom språkförmågan är nödvändig för lärande och tänkande i alla skolämnen innehåller även kursplaner i andra ämnen än svenska mål och betygsriterier som innefattar språklig förmåga. Högberg (2007) har sammanställt dessa och funnit totalt 22 kvalitetsbegrepp som ska styra inriktningen av arbetet i grundskolan. Flertalet av dessa är antingen språkliga eller inbegriper språkliga förmågor bland andra förmågor. Bland målen att uppnå för betyget Godkänt finns *kunna beskriva; kunna redogöra och kunna göra sig förstådd*. Jag menar dock att även de andra begreppen bland målen för godkänt förutsätter språkförmågor. Att *aktivt kunna delta* kräver t.ex. att man kan kommunicera med andra. För betyget Väl godkänt finns *föreslå och genomföra och förklara och motivera*, och för betyget Mycket väl godkänt finns *planera, utföra och dokumentera; formulera och lösa problem och uttrycka sig säkert och välformulerat*. Även för dessa betygsnivåer finns mål att uppnå som inte direkt ter sig som språkliga men som ändå kräver språkliga färdigheter, t.ex. *visa säkerhet i sina bedömningar*.

Vid sökning på ord i IUP för elever i årskurs 8 för språkliga förmågor för betyget Godkänd: *beskriva, redogöra och göra sig förstådd*⁵ får jag endast en träff i de individuella utvecklingsplanerna. Träffen gäller *göra sig förstådd* och återfinns tidigt i dokumentet tillsammans med andra beskrivningar av elevens språkliga förmåga under rubriken: "Elevens starka sidor/Kunskapsmässigt". Där har mentorn listat förmågan tillsammans med andra kompetenser hos eleven: "God egenkännedom. Verbal, utföra saker muntligt. Göra sig förstådd." Eftersom en av de andra beskrivningarna under samma rubrik begränsar den verbala förmågan till muntlighet tolkar jag in en elev

⁵ Därtill finns andra kognitiva förmågor: *använda, känna till, ha kunskap om och aktivt kunna delta*.

som är svagare i skrift än tal. Skrivandet följs också upp som en färdighet som eleven kan utveckla: "Behöver träna på att skriva", och som målsättning på kort sikt: "Öva på att skriva mer".

Kvalitetsbegreppen för Väl godkänt är mer komplexa än de för Godkänt, och de förutsätter språkliga förmågor för att de ska kunna bedömas. Två av dem uppfattar jag som språkliga, nämligen *föreslå* och *genomföra* samt *förklara* och *motivera*.⁶ Även dessa är mycket sparsamt upptagna i de individuella utvecklingsplanerna. Databassökningarna för årskurs 8 gav två träffar. Båda träffarna återfinns under rubrikerna "Elevens starka sidor/Kunskapsmässigt". Den ena elevbeskrivningen handlar om *genomföra* som i planen förs samman med *planera* och därför inte direkt refererar till en språklig kvalitet: "God förmåga att genomföra (och planera) sitt arbete inom alla ämnen."

Den andra elevbeskrivningen handlar om den språkliga förmågan att *motivera*: "[NN] kan motivera sina åsikter." Ingen av dessa förmågor följs emellertid upp i de individuella målen eller insatserna. För båda eleverna handlar målsättningen på kort sikt om annat: "att redovisa (muntligt) en klassiker under ht" respektive "Försöka bli säkrare på algebra och ekvation [--]" och på lång sikt antingen om betygsmål: "Att målen för minst VG nås i samtliga ämnen" eller om översiktlig måluppfyllelse: "Klara målen för åk 9 i ma".

Kvalitetsbegreppen för Mycket väl godkänt är än mer komplexa, och jag menar att dessa antingen tar upp just den språkliga förmågan eller förutsätter den. Rena språkliga förmågor finns i betygskriteriet *Uttrycka sig säkert och välformulerat*, men de finns även som delar i *Formulera och lösa problem* samt i *Planera, utföra och dokumentera*. Jag har också betraktat *Arbeta självständigt, målmedvetet och kreativt* som ett kriterium för språkförmåga eftersom jag menar att det nämnda arbetet måste kräva språkliga färdigheter.⁷ I databasen fick jag 12 träffar i årskurs 8 som mer eller mindre överensstämmer med de mål som finns i ämnernas kursplaner.

⁶ Övriga kognitiva förmågor som är upptagna för betyget Väl godkänt är *reflektera*, *göra bedömningar*, *analysera*, *jämföra* och *finna särdrag* samt *bidra till utvärdering*.

⁷ Även de flesta övriga kvaliteter som gäller för betyget Mycket väl godkänt kräver åtminstone någon form av språkligt uttryck för att kunna påvisas, t.ex. i *Visa säkerhet i sina bedömningar*, *Tolka och värdera* samt *Reflektera och dra slutsatser*. Dessutom finns kvaliteten *Hantera oförutsedda situationer*, som jag bedömt också kan visas på andra sätt.

Förmågan *planera, utföra och dokumentera* återfinns inte som en sammanhållen fras. *Planera* finns i sju IUP under olika rubriker. Alla har det gemensamt att de tar upp elevernas bristande planeringsförmåga, men endast i tre av planerna kopplas denna förmåga ihop med preciserade insatser. I ett fall handlar det om att eleven ska planera sin tid bättre. I ett annat handlar det om att föräldrarna ska hjälpa eleven att planera läxorna. I ett tredje handlar det både om att skolan och eleven har ansvar för att eleven ska utveckla planeringsförmågan. Det rör sig således inte om att planera skriftlig dokumentation. *Utföra* finns under "Elevens starka sidor" i en IUP, men det är inget som följs upp som mål eller insatser. *Dokumentera* nämns inte i någon IUP.

Förmågan att *arbeta självständigt, målmedvetet och kreativt* nämns bara i delar. Det är elevernas självständighet som nämns i tre IUP. Två av eleverna beskrivs som självständiga, men på andra platser i respektive IUP framställs den ena som inte tillräckligt modig: "Våga visa vad du kan oftare" och den andra som inte tillräckligt social: "Träna på att våga visa att jag kan vara hjälpsam och omtänksam". I den tredje IUP:n som tar upp självständighet finns förmågan med bland de sidor eleven kan utveckla: "jobba mera självständigt i alla ämnen" – det finns dock inte något specifikt mål eller några specifika insatser som visar hur självständigheten ska kunna utvecklas. Målmedvetenhet nämns i en IUP i beskrivningen av elevens starka sidor: "Mycket målmedveten och ambitiös". Kreativitet nämns inte i någon. Ingen av dessa IUP knyter dock kvaliteterna till språklig förmåga såsom de görs i kursplanerna.

Språkförmågan kommer däremot fram i en IUP som tar upp förmågan att uttrycka sig. Under rubriken "sidor eleven kan utveckla" står följande: "Utveckla förmågan att uttrycka sig (både) muntligt (och skriftligt)". Förmågan följs upp dels i målsättning på kort sikt: "Att muntligt presentera en läst bok under ht", dels i skolans insatser: "Konversations träning i engelska". Den skriftliga förmågan är skriven inom parentes och bedöms antagligen inte lika angelägen. Den följs inte heller upp i den individuella utvecklingsplanen.

Genomgången visar att grundskolans mål och betygskriterier för språklig förmåga sällan tas upp som mål i individuella utvecklingsplaner i årskurs 8. Av 118 planer är det endast drygt en tiondel (11 %) som överhuvudtaget tar upp språkliga förmågor som helt eller delvis överensstämmer med dem som finns i grundskoleämnenas kursplaner. När språkliga förmågor nämns återfinns de företrädesvis i beskrivningarna av eleverna. Endast två språkliga kvaliteter tas upp under rubriken "mål på kort sikt". Under "mål på lång sikt" finns inga sådana kvaliteter. Det är intressant att notera att

språkliga förmågor inte explicit relateras till betyg. Däremot är det vanligt med betygsmål både på kort och lång sikt, men dessa relateras således inte till språkliga eller andra kognitiva förmågor.

Den sammanfattande bilden av de IUP som jag har undersökt är att de språkliga förmågor som tas upp som mål och betygskriterier i kursplanerna för grundskolan och som förväntas användas som verktyg för lärande och tänkande i samtliga ämnen är marginaliserade i de individuella utvecklingsplanerna.

Både vanligt och ovanligt

Som avslutning vill jag jämföra de tre punkter i Skolverkets allmänna råd (2005) som jag nämnde i inledningen med den verklighet som tonar fram i denna förstudie om individuella utvecklingsplaner.

Den första punkten gäller att IUP ska grunda sig "på den uppföljning och utvärdering av elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling i relation till läroplanens och kursplanernas mål som skolan gjort inför utvecklings-samtalet" (s. 14). I de kortfattade anteckningar som planerna består av ser jag två mönster. Det första gäller att de språkliga förmågorna *tala, lyssna, läsa* och *skriva*⁸ spelar en relativt stor roll i flera planer, och då är det skriftligheten som får störst utrymme i planer för elever i årskurs 2 och muntligheten som får störst utrymme i planer för elever i årskurs 8. I årskurs 5 är varken skriftligheten eller muntligheten framträdande. I det andra mönstret som gäller mer komplexa språkliga förmågor kan jag emellertid inte se att elevernas språkutveckling sätts i relation till kursplanernas mål och betygskriterier. I de 118 IUP från årskurs 8 som bildar underlag för denna del av studien finns endast tre stycken där eleverna beskrivs med utgångspunkter som någorlunda överensstämmer med målen för kursplanerna.

Den andra punkten gäller att IUP ska innehålla "mål för vad eleven ska uppnå på kort och lång sikt" (s. 14). Även här framträder två mönster. För *tala, lyssna, läsa* och *skriva* gäller att de relativt ofta tas upp i de individuella målformuleringarna på kort sikt. De mer komplexa språkliga förmågorna tas däremot endast upp i undantagsfall i målformuleringarna för enskilda elever. Inte i någon IUP nämns något långsiktigt mål för språklig förmåga.

⁸ Förmågan *se* tas inte alls upp i planerna, antagligen inte heller särskilt mycket i undervisningen, trots att förmågan finns inskriven i portalmeningen i kursplanen för svenska som ett uttryck för ett vidgat textbegrepp.

Den tredje punkten gäller att IUP ska "beskriva vilka insatser som bör vidtas för att eleven ska utvecklas i riktning mot målen" (s. 14). För elever i årskurs 2 och 5 anges insatser som innebär läs- och skrivträning. Oftast beskrivs insatserna som elevens ansvar, och många gånger ska träningen ske i hemmet. Det är också vanligt att föräldrar får uppgifter som innebär att de ska träna tillsammans med barnen. I några IUP skrivs skolans ansvar in, och då handlar det antingen om att ge utrymme för läs- eller skrivträning under skoldagen eller om att stimulera eleverna till att läsa eller att skriva. Mål för talandet och lyssnandet följs däremot inte upp med insatser i någon av årskurserna. I årskurs 8 är det läsningen som får mest utrymme när det är fråga om insatser, och även i den här årskursen tas läsningen upp som elevernas ansvar. Föräldrarna får oftast inga direkta direktiv om att läsa tillsammans med eleverna, utan deras ansvar handlar mer om ordningsfrågor som att påminna om läxor och att se till att barnen kommer upp på morgnarna. Läsningen finns ibland också med som ett ansvar för skolan, men i årskurs 8 följs även mål om muntlighet upp med insatser. I årskurs 8 tas också specialundervisning och hänvisning till åtgärdsprogram upp som insatser för att nå målen. De mer komplexa språkliga förmågorna är mer sällsynta i utvecklingsplanerna och hanteras därför inte heller som "insatser". Av de 118 IUP från årskurs 8 som jag undersökt finns endast två som visar hur deltagarna i utvecklingssamtalen planerar insatser för att utveckla språkliga kvaliteter som överensstämmer med kursplanemålen.

Sammanfattningsvis visar min studie om hur språkliga förmågor hanteras i individuella utvecklingsplaner att de språkliga förmågorna *tala*, *lyssna*, *läsa* och *skriva* förekommer relativt ofta i planerna, medan mer komplexa språkliga förmågor såsom de beskrivs som mål och betygskriterier i grundskolans kursplaner däremot är sällsynta.

Litteratur

- Allard, Birgita, Rudqvist, Margret och Sundblad, Bo (2001). *Nya lusboken. En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Grundskoleförordningen (1994:1194, ändrad 1995 och senare). Hämtad 2008-04-17 på <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1994:1194>
- Högberg, Birgitta, (2007). "Kvalitetsord och begrepp – grundskolan", opubl. material visat vid föreläsning vid Växjö universitet den 13 november 2007. Myndigheten för skolutveckling, Stockholm.
- Skolverket, (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB.

- Regeringskansliet, (2008). En *individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen*. Departementspromemoria. Hämtad 2008-03-25 på <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/>
- Skolverket, (2000). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Skolverket, (2005). *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen*. Skolverkets allmänna råd 2005. Hämtad 2008-03-25 på <http://www.skolverket.se/>
- Skolverket, (2007). *Hur används individuella utvecklingsplaner? En studie efter införandet av nya bestämmelser*. Skolverkets aktuella analyser 2007. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2007:28, (2007). *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Statens offentliga utredningar. Fritzes Offentliga Publikationer. Hämtad 2008-04-02 på <http://www.regeringen.se/content/1/c6/08/14/28/7dbcfcd0d.pdf>
- Vallberg Roth, Ann-Christine och Månsson, Annica, (2007). "IUP för skolår 3, 6 och 8 i fyra sydsvenska kommuner". I: Skolverket, 2007: *Hur används individuella utvecklingsplaner? En studie efter införandet av nya bestämmelser*. Skolverkets aktuella analyser 2007. Stockholm: Skolverket.

Författarpresentation

Maria Lindgren är fil. doktor i nordiska språk och universitetslektor i svenska språket vid Institutionen för humaniora på Växjö universitet. Hennes forskningsintresse rör olika diskurser och interaktionen mellan deltagarna i dessa. Nu arbetar hon med ett forskningsprojekt som rör språk i individuella utvecklingsplaner i grundskolan (IUP). Hon granskar de språkliga formuleringarna i dessa och beskriver problemen med att skriva dokumenten.

Texturval i retorik och praktik

Stefan Lundström

”Just nu kör jag ganska mycket standardmall 1A”, säger Annika när jag intervjuar henne om undervisningen under hennes tredje år som lärare. ”Jag håller på att utarbeta någon sorts strategi och se ‘Vad fungerar, vad fungerar inte?’ [---] jag har en bit kvar innan jag har fått till det på ett sätt som jag vill”, konstaterar hon.

Det är knappast förvånande att Annika upplever att dryga två års erfarenhet inte är tillräckligt för att åstadkomma den undervisning hon önskar, men det gör det inte mindre intressant att som forskare studera vad det faktiskt är som gör att Annika inte når dit hon vill. Vad är det Annika upplever som svenskämnets ”standardmall”, vad är det hon önskar i stället och, framför allt, varför kan hon inte genomföra det?

Annika är en av fyra gymnasielärare som jag under en termin har följt för att studera hur de konstruerar sina svenskämnen. Resultaten presenteras i sin helhet i min avhandling *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasiets svenskundervisning* (2007) och jag ämnar här, med hjälp av Annika som exempel, lyfta fram och diskutera några av de tendenser som jag utläser i avhandlingen. Min specifika avsikt var att ta reda på hur det går till när fiktionstexter hamnar i undervisningskontexten, men avhandlingens frågeställningar framtvingade efterhand ett empiriskt material som sträckte sig bortanför den omedelbara klassrumssituationen. För att förstå de förutsättningar som råder vid textval har jag därför även använt mig av läroplansanalyser och studier av svenskämnets diskurs via tidskriften *Svenskläraren*. I ljuset av ett historiskt perspektiv på dessa två empiriska material möjliggörs en förståelse av Annikas retorik kring och praktik av svenskämnet.

Läroplaner i förändring

I avhandlingens första analytiska del betraktas gymnasieskolans läro- och kursplaner från och med *Läroplan för gymnasieskolan 1970 (Lgy70)* fram till och med gällande kursplaner från 2000. Analysen har ägt rum med hjälp av

tre olika teoretiska perspektiv. Det första tar sin utgångspunkt i de post-moderna dimensioner som Andy Hargreaves (1998) menar är signifikativa för pågående samhällsförändringar. Det andra perspektivet innebär att läroplaner ses som ett ideologiskt uttryck och förankras i huvudsak hos Tomas Englund (1986). Det tredje perspektivet diskuterar textens funktioner i skol-sammanhang, där Else Marie Halvorsens (2001) resonemang om läraren som kulturbärare och kulturskapare utgör utgångspunkten. Nedan redovisas huvuddragen i läroplanernas utveckling utifrån den utförda analysen.

Lgy70 består av tre huvudsakliga delar; en allmän del, ett supplement med kursplaner och ett planerings supplement med detaljerade innehållsförslag. Analysen av läroplanen visar hur historiska traditioner utmanar varandra, vilket formar spänningsfält och ibland till och med paradoxliknande uttalanden. Ett sådant spänningsfält är förhållandet mellan samhället och individen. Att samhället är överordnat individen syns bland annat i de demokratiska principer som förespråkas i *Lgy70*:s allmänna del. Eleverna skall lära sig principerna, men omfattas inte nödvändigtvis själva av dem när det gäller att planera undervisningen. I läroplanen skymtar också en tendens att de historiska traditionerna, med bland annat ett visst givet innehåll, har en hegemonisk status. Läroplanen använder uttryck som "gemensam referensram" och "likvärdig beredskap" för att beskriva det gemensamma. Starka traditioner tillsammans med uppfattningar om något "gemensamt" har förmodligen bidragit till de normativa uppfattningar om kulturarvet som syns i svenskämnets kursplaner.

På de teoretiskt inriktade tvååriga linjerna anger kursplanen en litteraturhistorisk orientering som kan betraktas som en mindre omfattande version av de treåriga linjernas sådana. Eftersom detta innebär att endast det allra viktigaste kan tas upp är förutsättningarna för texturval än mer normativa än på de längre utbildningarna. Litterär kvalitet ses som graderbart och värderingen i sig kan utgöra en grund för textval. Kvalitet kan enligt läroplanen bedömas objektivt, vilket medför att läroplanen skapar förutsättningar för en reproduktion av en legitim smak i form av vissa texter. Därmed skapas och upprätthålls värdehierarkier.

Litteraturläsning handlar på de treåriga linjerna i stort sett uteslutande om att orientera sig om kulturarv, framför allt det svenska. Supplementen företräder en enhetlig, normativ syn på kultur, vilket även här skapar förutsättningar för en reproduktion av en legitim smak. Författar- och textförslagen är många, men i formuleringarna skymtar också en uppfattning om att vissa författare inte kan förbigås i undervisningen. I huvudsak är fördjupningarna i viss litteratur systematiskt genomförda, framför allt genom kronologiska studier. Det kvalitetsmässiga hierarkiska synsättet är tydligt även i supplementen för de treåriga linjerna och tillsammans med en upp-

fattning som förordar konsensusanalyser, det vill säga att "rätt" uppfatta litteratur, företräder läroplanen här en essentialistisk tradition.

Den nya kursplanen i svenska från början av 1980-talet skapar en gemensam kursplan för alla gymnasieskolans linjer. Här problematiseras kultur- och kulturarvsbegreppet på ett sätt som inte gjorts tidigare och förutsättningarna för textval tenderar att gå från en tämligen given kulturarvsförmedling till en öppnare syn på vilka texter som undervisningen rymmer. För första gången antyds att kulturella värden är beroende av personer och sammanhang. Kursplanen uppvisar även en mer problematiserad bild av svenskämnets betydelse för identitetsskapandet.

En av de tydligaste förändringarna i den nya läroplanen från 1994 (*Lpf94*) är en förändrad kunskapssyn, där individens utveckling har placerats i centrum. Den förändrade kunskapssynen innefattar att kunskaper inte ses som beständiga och att elevernas erfarenheter ska tas tillvara i högre grad. Identitetsskapande är ett individuellt projekt, inte ett kollektivt. Samtidigt ska eleverna få insikter i ett icke problematiserat kulturarv, vilket gör att identitetsskapandet fortfarande har en normativ aspekt.

I kursplanerna i svenska från 1994 tas ytterligare ett steg bort från den kronologiska översikten över litteraturhistorien. En gemensam kanon finns inte och det är tillräckligt att spegla knutpunkter i det stora skeendet. Dialogiciteten i textläsning lyfts fram på bekostnad av konsensustolkningar. I B-kursen finns emellertid fortfarande en föreställning om "centrala" verk, dock utan några specificeringar. I kursplanerna från 2000 öppnas en möjlighet att se kulturarvet som ett relationsbegrepp, men fortfarande förenas individcentreringen med en normativ uppfattning om centrala verk.

Den trettioåriga läroplansutveckling som översiktligt skildrats här utgör en förståelsegrund för Annikas svenskämnen. Att lärares relation till styrdokument är komplex och på intet sätt direkt torde vara en självklarhet, men styrdokumentet är också en viktig del i den retorik som förs kring skolan. Särskilt viktig förefaller, som vi ska se, den historiska dimensionen av styrdokumentet vara. För att skapa ytterligare förståelse för svenskämnets kontext har analysen gått vidare med att studera tidskriften *Svenskläraren*.

***Svenskläraren* – tendenser mellan retorik och praktik**

I analysen av artiklar ur *Svenskläraren* mellan 1970 och 2005 har tre tendenser urskiljts. Den första har studerat debatten kring svenskämnet på en övergripande nivå. Under 1970-talet används begreppet svenskämnets kris frekvent för att beteckna bland annat den brist på identitet som ämnet anses ha. Debatten kretsar mycket kring alternativa versioner av svenskämnet,

det vill säga vad ämnet skulle kunna vara. En kamp om vilka de centrala värdena är förs. Den nya kursplanen i början av 1980-talet innebär att styrdokumentet blir mer abstrakta, men samtidigt konkretiseras tidskriftsartiklarna till att gälla ämnets innehåll. Ett flertal artiklar förespråkar en stark kulturarvsförmedling, men de inlägg som görs i olika frågor får allt oftare stå obemötta när debattlusten verkar avta. Tendensen blir allt tydligare med tiden och när de nya kursplanerna år 2000 utkommer möts de inte av någon debatt över huvud taget. Den första tendensen kännetecknas därför av "debattens död".

Den andra utlästa tendensen handlar i första hand om ämneskonceptioner. Under 1970-talet utvecklas en debatt kring tre tydligt urskiljbara sådana, nämligen svenska som ett språkämne, svenska som ett kommunikationsämne och svenska som ett stoffstyrt ämne. Dessa tre konceptioner förespråkas av olika företrädare fram till en bit in på 1990-talet. De tydliga konceptionerna har emellertid inga motsvarigheter under periodens sista tio år.

Den tredje tendensen tar upp hur texturvalet går till och motiveras. Under 1970-talet är värdering av litteratur ett framträdande drag för urvalet. Därmed blir urvalet normativt och verkar hos flera artikelförfattare ses som förutbestämt. Kvalitetskriterierna finns kvar under 1980-talet, men kompletteras med en problematisering av vilka texter som ska användas i undervisningen. Den nya kursplanens svagare inramning är en tänkbar förklaring till varför artikelförfattarna i högre grad motiverar sina textval, oavsett vilka texter de väljer. Vid denna tid börjar också de konkreta textförslagen bli allt vanligare. I samband med läroplansreformen 1994 utvecklas två inriktningar i *Svensklärares* metodartiklar. Den första kännetecknas av textval ur en relativt väl etablerad kanon. Dessa val saknar uttalade motiveringar i artiklarna. Den andra inriktningen förespråkar ett användande av texter som ligger utanför en traditionell kanon, till exempel populärlitterära genrer. I dessa fall motiverar artikelförfattarna tydligt varför dessa texter ska användas. Slutsatsen är att vissa texttyper når en hegemonisk status under 1990- och 2000-talet.

Dessa tre tendenser är en viktig del av den kontext som svensklärare arbetar i och de kan hjälpa till att förstå villkoren för det texturval som äger rum. Med tiden förefaller debatten kring ämnet ha minskat, vilket medför att fältets värden snarast stabiliseras. Detta i sin tur återskapar hierarkiska strukturer där den så kallade kanonlitteraturen värderas högt genom sin hegemoniska ställning. Det ökade frirummet förefaller därför leda till att undervisningen homogeniseras. Studien av verksamma lärare visar hur detta ter sig i praktiken.

Annikas svenskämnen

För att möjliggöra analyser av lärares retorik och praktik har i avhandlingen ytterligare teoretiska perspektiv varit nödvändiga. Till dessa hör lärares professionalitet, där förhållandet till styrdokumentet är av särskild vikt. Här har bland annat Gunnar Bergs (2003) skolteori varit användbar. Pierre Bourdieus begreppsapparat kring fält och habitus (t.ex. 1995) har också haft stor betydelse. Nämnas bör även den forskning Charles Sarland (1991) har bedrivit kring texturvalsprinciper. Tillsammans med andra har de ökat möjligheterna att förstå den komplexa verksamhet som skolan innebär och som Annika därmed arbetar inom.

Annikas väg till lärarutbildningen var förhållandevis lång och det var först under sina komvuxstudier i vuxen ålder som hon kände "rent instinktivt att det var lärare [hon] ville bli". Sina första tankar kring att bli lärare får hon alltså medan hon fortfarande är elev och det är därför rimligt att anta att Annika redan som elev påbörjar skapandet av sin lärarroll och införlivar de strukturer hon här möter. Med Bourdieus (1995:126-127) ord börjar hon lära sig spelets regler. När Annika kommer tillbaka till skolan som färdigutbildad lärare och möter de strukturer hon känner igen från sin tid som elev öppnas möjligheter för en resocialisering till fältet, där det praktiska sinnet, det vill säga ett habitus som styr vilka reaktioner som är lämpligast och vad som bör göras i en viss situation, snabbt får en avgörande betydelse (jfr Broady 1981:139-141 och Bourdieu 1995:37-38).

På en övergripande retorisk nivå har Annikas svenskämne karaktären av ett språkligt färdighetsämne. Ämnets innehåll blir språket, och språket ser hon som ett hantverk: "språkhistoria, litteraturhistoria, grammatik, det är bara olika redskap för att jag ska bemästra det här verktyget i olika situationer". Exempelvis motiveras instuderingsfrågor till den litteraturhistoriska epoken realismen med att "man måste titta lite grann bakom texten, alltså mellan raderna" för att kunna besvara frågorna, vilket Annika menar är ett krav för att klara det nationella provet. I praktiken resulterar synsättet i att även de undervisningssituationer där innehållet är utgångspunkten till stor del konstrueras som övning i olika kommunikationsfärdigheter.

Annikas lärarkod, det vill säga utformandet av hennes undervisningsmönster, skapas i så hög grad utifrån det nationella provet att hon inte nyttjar den rörelsefrihet som utbildningssystemet, och särskilt *Lpf94*, ger henne. Att välja bort friheten på detta sätt leder enligt Bourdieu och Passeron till ett accepterande av informella institutionella regler, till exempel skolkulturer, och därmed till en konservering av skolan (Bourdieu & Passeron 1977:41-42). Det nationella provet blir en konkret hållpunkt att knyta undervisningen till och ger på så sätt en ökad trygghet. Den bakom-

liggande faktorn förefaller emellertid vara den osäkerhet kring ämnets innehåll som Annika som nyutbildad lärare känner. På så sätt blir hon både en spegling av kursplanens abstrakta formuleringar och av den brist på debatt kring ämnets ideologiska hemvist som kännetecknar *svenskläraren*.

Den undersökta skolans lokala kursplaner anger endast ett antal rubriker med olika områden att ta upp under A- respektive B-kursen. Exempelvis återfinns "Antiken" under A-kursen, medan "Uppllysningen" har placerats under B-kursen. Annika uttalar aldrig att de lokala kursplanerna spelar någon framträdande roll i hennes undervisning, tvärtom, men det innehåll som den undersökta perioden visar kan utan vidare inplaceras under de lokala kursplanernas rubriker. De bakomliggande institutionella villkor som skapat de lokala kursplanerna, bland annat ämneskulturen, kan antas vara i hög grad desamma som är verksamma när Annika socialiseras in i sin lärarroll och som gör att hon inte ser, eller i alla fall inte använder, andra möjliga alternativ (jfr Svingby 1978:42). Det är därför inte förvånande att Annikas svenskämne väl överensstämmer med den lokala kursplanens innehåll, trots att hon inte använder den på ett aktivt sätt.

Mästerverk i undervisningen

En anpassning till elevgruppen är en omständighet som medger att Annika tänjer läroplanens ramar i viss mån (jfr Hamilton 1990:67). I den praktiska teori, det vill säga det handlingsmönster byggt på centrala förutsättningar tillsammans med lärarens uppfattning om mål och möjligheter, som motiverar Annikas handlande vid planeringen av undervisningen föregår elevernas förutsättningar läroplanen. Ramarna för hennes handlingsutrymme är därmed vidare än läroplanen. Möjligen ska detta ses som ett exempel på hur vissa av fältets strukturer mer eller mindre uppfattas som normala, trots att det saknas sanktionering för dem. För Annika handlar det om att på vissa program förmedla en enklare version av en normativ kultur än på andra, liknande den som återfinns i supplementen för *Lgy70:s* tvååriga linjer. I Annikas lärarkod finns vissa betydelsefulla gemensamma värden uttolkade ur styrdokumentet, vilket kan ses som ett exempel på hur svåranalyserade institutionella regler skapar handlingsmönster som begränsar eller ändrar den rörelsefrihet som styrdokumentet ger. Men lika framträdande är Annikas avsteg från likvärdighetstanken. Det går att ana hur olika praktiska teorier blir styrande för olika klasser på grund av de möjligheter hon upplever att eleverna i de olika klasserna har att nå mål.

Trots detta är det svårt att kalla Annikas ämneskonception, det vill säga det ämne som hon retoriskt ger uttryck för, för elevcentrerad. Annika uttrycker aldrig någon utgångspunkt i eleverna, utan stoffet är det som

kommer i första hand. När det gäller texturval är hon bärare av ett normativt kulturbegrepp som till synes inte omfattar särskilt många kulturområden. Den institutionella kontextens vedertagna uppfattningar fungerar som en informell ram och styr Annikas perception av vilka möjligheter som står till buds i den situation hon befinner sig i som relativt nyutbildad lärare. Även om hon inte ser den kronologiska litteraturläsning hon använder som ett misslyckande är hon inte nöjd med sin undervisning. Hennes föreställningar om alternativa organisationsprinciper finns i ämneskonceptionens bakgrund, men har ännu inte framträtt som en praktisk teori. Med Sarlands (1991:6-7) urvalskategorier som utgångspunkt blir böckernas förmåga att överföra högkultur och deras kvalitet indirekt de mest framträdande, vilket bättre överensstämmer med litteratursynen i *Lgy70:s* kursplaner än med den i *Lpf94:s* sådana.

Redan på en retorisk nivå förefaller Annikas svenskämne alltså i första hand stoffcentrerat och detta intryck förstärks i undervisningspraktiken. Annika använder i en av sina klasser en lista med 35 böcker ur olika litteraturhistoriska epoker. Den kanon av vita, manliga författare som Anna Williams (1997) funnit i litteraturhistoriska översiktsverk stämmer väl med Annikas lista, där exempelvis endast fyra titlar författats av kvinnor. Ur den väljer eleverna två "klassiker" att läsa varje termin. Annika menar att dessa böcker är någonting som "de ska ha med sig". Även om det inte alltid är roligt att läsa alla klassiker så tror hon att eleverna i förlängningen kommer att uppskatta det. Utifrån den respons hon har fått drar hon också slutsatsen att åtminstone vissa elever "förstår varför verket har varit stort". De så kallade klassikerna besitter mycket kulturellt kapital enligt Annikas *habitus* och har därför en självklar status som inte behöver motiveras.

Undersökningen tyder också på att eleverna mycket väl förstår verkens storhet, men på sina egna villkor. Ett exempel är arbetet med Stig Dagermans novell "Att döda ett barn" i en klass på fordonsprogrammet. Huvuddelen av lektionspasset ägnas åt en studie av berättartekniken i texten. Stycke för stycke går texten igenom för att se vilka tekniker författaren använder för att väcka läsarens intresse. Eleverna svarar insiktsfullt och plikt-troget, men verkar sakna ett genuint intresse. I slutet av genomgången, efter att Annika visat en rad utmärkande stildrag, utbrister en elev raljerande: "Det är ett mästerverk det här". Även om kommentären uppenbart är ironiskt menad visar den en insikt om vad man förväntas tycka om texten. Eleven vet att författaren skapar ett stort kulturellt kapital i vissa kretsar, men det raljerande tonfallet markerar att det inte gäller i hans krets.

Elevens "insikt" i Dagermans storhet tyder på att de är vana vid vad som kan betraktas som en mytologisering av kulturarvet i skolsituationen, men

om de inte vill definiera sin identitet i förhållande till den normativa kulturen, vilket verkar vara fallet i detta exempel, faller argumenten för kulturarvets betydelse (jfr Halvorsen 2001:60). Annikas argumentation kring Dagermans novell visar att det är textens egna kvaliteter som är avgörande för att den når klassrummet, det vill säga egentligen den uppfattning Annika har om textens kvaliteter. Primärt i hennes ämneskonstruktion är därför även här ett normativt stoff.

Eftersom undervisningen syftar till att eleverna ska se storheten i de litterära verken, liknande de värderingsövningar som *Lgy70* innehåller, blir meningsskapandet till stor del reglerat. Förhållningssättet till kulturen är redan på förhand givet och den individuella dimensionen överskuggas av den kollektiva (jfr Halvorsen 2001:15-17). Bourdieu (1995:130) har beskrivit fenomenet som att sociala agenter som har känsla för spelet inte längre är subjekt som står inför objekt som de tagit ställning till efter intellektuell överläggning. Med utgångspunkt i en didaktisk terminologi har frågorna *Vem* och *Varför* blivit underordnade *Vad* i Annikas svenskämneskonstruktion. Ännu tydligare är stoffcentreringen under studiet av den litteraturhistoriska epoken realismen i samma fordonsklass. Annika menar, utan att tveka, att styrdokumentet anger realismen som ett arbetsområde. Detta kan också ses som ett exempel på hur styrdokumentens rörelsefrihet leder till ett reservationslöst accepterande av fältets regler (jfr Bourdieu & Passeron 1977:41-42).

Standardmall 1A och dess orsaker

Trygghet eller brist på trygghet i den professionella rollen visar sig i intervjuerna vara en viktig faktor för hur Annika resonerar kring ämneskonceptioner. Troligen påverkar Annikas uttalade osäkerhet henne att se det kronologiska perspektivet som viktigt för litteraturundervisningen. Hon skulle vilja gå djupare in på det än vad hon gör, men menar att hon "vill hitta en mall först innan [hon] kan gå ur mallen". Annikas resonemang visar en vilja att göra någonting annat än det hon gör, men osäkerheten gör att hon i stället väljer tryggheten i form av en vedertagen "mall", i detta fall en kronologiskt uppbyggd litteraturorientering.

Intressant är att Annika är väl medveten om att hon följer det hon uppfattar som en allmänt accepterad norm för litteraturundervisningen, men hon menar att hon måste bli förtrogen med normen innan hon kan bryta mot den. En djupt rotad ämnestradition med vissa innehållsorienterade villkor har säkerligen betydelse för hur Annika uppfattar "standardmall 1A". Detta kan också uttryckas som att fältets strukturer har accepterats av Annika, vilket medför att hennes lärarkod utformas av en symbolisk makt. Annika följer spelets regler, men hon är inte omedveten om dem på det sätt

Bourdieu (1995:126-127) menar ofta blir fallet. Gunnar Berg (2003:193-195) väcker i sin skolteori frågan om erfarenhet är en nödvändighet för en utvidgad professionalitet, där flexibilitet är ett viktigt inslag. Annikas försök att bli förtrogen med normen är hennes sätt att nå det Berg kallar en avgränsad professionalitet, i detta fall i form av en kunskapsbas byggd på ämnesindelning. Enligt Berg är detta en förutsättning för att kunna utvidga professionaliteten. Samtidigt kan det uppfattas som problematiskt att Annika efter tre år som verksam lärare fortfarande saknar såväl den trygghet som de redskap för en förutsättningslös reflektion som krävs för att nå dit hon egentligen vill. Med Lee S Shulmans (2004:235-241) begrepp uppstår aldrig någon ny förståelse utifrån den faktiska undervisningens utvärdering och därmed får inte ens de förändringar Annika själv önskar på en retorisk nivå genomslag i praktiken (jfr van de Ven 1987:45ff).

Stephen J Ball (1987:61-66) menar att det ämnesbaserade kollegiet i en gammalmodig skola kan hindra nya lärares idéer, men i Annikas fall går inte detta att belägga. Hennes socialisation som lärare går inte att hänföra till andra individer, utan förefaller finnas som en kollektiv, inneboende struktur, understödd av till exempel läromedel och lokala kursplaner. Ofta talas det om identitetsproblematik hos elever med utgångspunkt i det postmoderna samhällets dimensioner, men många av dessa påverkar förstås även lärarna. En vag uppfattning om de sammanhang man ingår i innebär bland annat en politisk naivitet som gör att man inte förmår reflektera över den sociala och politiska kontext som skapat ens uppfattningar (Hargreaves 1998:86-92). Möjligen är det så vi ska förstå Annikas beroende av fältets strukturer i den praktiska undervisningen.

Halvorsen (2001:15-17) menar att vissa lärare kan uppfatta delar av skolans innehåll som någonting som är på kollisionskurs med den kultursyn som läraren personligen står för. För Annikas del verkar inte hennes privata kulturkonsumtion överensstämma med det innehåll hon anser sig vara tvingad att ta upp i skolan. Detta gör att hon får problem att hantera kulturarvsfrågor. Under sina tre år som lärare har Annika brottats med frågan om det finns vissa författare som man bör känna till och hon känner sig fortfarande osäker på svaret:

Jag vet inte, alltså det finns ju vissa författare som vi av hävd säger är viktiga, ta Strindberg till exempel. Han ska ju alla känna till. Det ingår ju i allmänbildningen, men...men jag kan inte alltid tycka att det är så intressant att jobba med Strindberg om jag ska vara ärlig. Jag kan tycka att det är roligare att jobba med en modern författare som ungdomarna känner till och så kanske se om man kan knyta bakåt på något sätt. Det där är både och alltså.

Annikas resonemang visar att traditionella värdehierarkier fortfarande är verksamma och att böckers förmåga att överföra högkultur är ett urvalskriterium. De postmoderna förhållanden som Annika lever under hamnar tillsammans med hennes egen biografi i konflikt med det kraftfält som traditioner utgör, men som lärare har hon accepterat de spelets regler som finns inom utbildningsfältet. Den ifrågasättande inställning som ämneskonceptionen delvis uppvisar syns inte i praktiken. Enligt Bourdieu (1995:130) beror detta på att Annika förlorar sin subjektsposition i förhållande till innehållet, vilket också är en del av den *rutinisering* som äger rum i skolan. Annika visar en första tendens till att problematisera den normativa kulturförmedlingen och de önskemål om alternativa konstruktioner som Annika uttrycker kan vara början på ett förändrat *habitus*. Detta är emellertid en lång process som kommer att kräva mer än tre års erfarenhet.

Läroplaner kommer och går, men undervisningen består?

Förskjutningar i hur kunskap organiseras för undervisning avspeglas i läroplaner. På en övergripande nivå återfinns en fundamental skillnad mellan *Lgy70* och *Lpf94* i synen på hur lärande går till i en undervisningsprocess. I den äldre läroplanen talas om att skolan meddelar kunskaper, medan skolan i den nyare läroplanen skapar förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper. Denna subjektsposition för eleven innebär ett synsätt där skolan som institution inte längre har samma möjligheter att kontrollera vilka kunskaper eleverna får med sig. Med uttryck som pluralistiska kunskapsuppfattningar och ökad förändringstakt beskrivs hur stabila kunskaper inte längre är trovärdiga. För skolans del får det omfattande konsekvenser för hur läroplaner skrivs. Medan *Lgy70* har beskrivningar av innehållet ner till lektionsnivå saknar *Lpf94* i stort sett helt innehållsbeskrivningar. Det innebär att den förstnämnda har ett stort antal förslag på fiktionstexter som kan användas i undervisningen, vilket skapar en legitimitet för vissa verk och vissa typer av litteratur. När den senare läroplanen utelämnar alla konkretiseringar skapas förutsättningar för andra ramar att påverka ämneskonstruktionen.

I *Lpf94* ses kunskaper som dynamiska, men samtidigt talas om beständiga kunskaper som utgör en gemensam referensram. I kursplanerna till svenskämnet avspeglas denna problematik i att det uttryckligen anges att det inte finns någon kanon som ska läras ut, samtidigt som det talas om centrala verk. Det är i denna konfliktliknande situation som Annika befinner sig. Hon är tveksam till en kanonförmedling, men anser samtidigt att det finns verk som man bör känna till. De texter hon slutligen väljer till undervisningen tillhör ett mycket begränsat antal texter som skulle kunna förekomma med de urvalsprinciper som kommer i bruk, där kanonupp-

fattningar får ett starkt genomslag. I praktiken är förutsättningarna lika begränsade som i *Lgy70*.

Naturligtvis använder inte Annika *Lgy70* medvetet. I stället tyder hennes uppfattning om ett givet ämnesinnehåll på att det inom skolkulturen har utvecklats villkor som bygger på en lång tradition. När lärarna återvänder till skolan i en yrkesroll känner de omedelbart igen villkoren för texturval i till exempel lokala styrdokument och läromedel, vilka på så sätt blir legitimerande för praktiken även om de inte styr den. Trots detta är inte övertygelsen starkare än att det uppstår en osäkerhet om vad svenskämnet egentligen innebär, men osäkerheten blir ytterligare en anledning att göra textval där det kulturella kapitalet är framträdande. Den del av svensk-ämnets diskurs som tidskriften *Svenskläraren* utgör talar också för att så skulle vara fallet. I de senare årgångarna av tidskriften känner sig de artikelförfattare som går utanför en litteraturhistorisk kanon föranledda att motivera sina textval, medan de som håller sig inom kanon inte gör det.

Annikas stoffcentrerade svenskämne väcker frågor om det finns ett samband mellan läroplanens abstraktionsgrad och en essentialistisk kvarleva i praktiken. Undersökningen visar inga tendenser till att undervisningsinnehållet skulle ha demokratiserats enligt de principer som styrdokumentet omtalar. I stället är det möjligt att de vaga formuleringar som finns om kulturarvets betydelse blir lärarnas överlevnadsstrategi när de i övrigt har utlämnats att själva välja texter. I samband med en diskussion kring lärarnas professionalitet blir det ämnesdidaktiska perspektivet särskilt intressant. Nutidens brist på diskussion kring ämnets roll och övergripande syften som utvecklingen i *Svenskläraren* visar är en indikation på de villkor som gäller för svensklärarnas arbete. Resultatet för texturvalet är att detta, precis som mycket annat, inte ses som ett problem. I styrdokumentet förekommer ingen problematisering av hur kulturarv och individcentrering ska förenas och hos lärarna är stoffcentreringen tydligt dominerande. Den didaktiska frågan *varför* en text ska användas verkar inte ställas, eftersom textens plats i undervisningen redan är given. Det kulturella kapitalet skapar en reproduktion av undervisningens innehåll och villkor, men det räcker inte som förklaring. Ett avgörande resultat som undersökningen visar är sambandet mellan läroplanens grad av abstraktion, lärarnas osäkerhet inför ämnesdiskursen och deras professionalitet i form av didaktisk reflektionsförmåga. När lärarnas osäkerhet leder till en reproduktion där didaktiska frågeställningar inte får utrymme blir resultatet att lärarna väljer bort den frihet som abstraktionsgraden i styrdokumentet ger. Även om det inte handlar om ett aktivt val blir resultatet en starkare inramning av undervisningen.

Litteratur

- Ball, Stephen J (1987). *The Micro-Politics of the School. Towards a Theory of School Organization*. Methuen.
- Berg, Gunnar (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Studentlitteratur.
- Bourdieu, Pierre (1995). *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Daidalos.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977). "Pedagogisk och språklig auktoritet". I: Berner, Boel/Callewert, Staf/Silberbrandt, Henning (red.) *Skola, ideologi och samhälle: ett kommenterat urval av franska utbildningssociologiska texter av Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulantzas*. Wahlström & Widstrand.
- Broady, Donald (1981). *Den dolda läroplanen. KRUT-artiklar 1977-80*. Symposion.
- Englund, Tomas (1986). *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Studentlitteratur.
- Halvorsen, Else Marie (2001). *Läreren som kulturbærer og kulturbygger*. Høyskoleforlaget.
- Hamilton, David (1990). *Learning about Education. An Unfinished Curriculum*. Open University Press.
- Hargreaves, Andy (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Studentlitteratur.
- Sarland, Charles (1991). *Young People Reading. Culture and Response*. Open University Press.
- Shulman, Lee S (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teacher, Learning, and Learning to Teach*. Jossey-Bass.
- Svingby, Gunilla (1978). *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- van de Ven, Piet Hein (1987). *Stability and Change in Mother Tongue Education*. Lunds universitet.
- Williams, Anna (1997). *Stjärnor utan stjärnbilder. Kvinnor och kanon i litteraturhistoriska översiktsverk under 1900-talet*. Gidlunds förlag.

Avsnitten om Annika bygger på intervjuer genomförda 050113, 050411, 050509 och 050615 samt observationer under vårterminen 2005.

Författarpresentation

Stefan Lundström är fil.dr. i svenska med didaktiskt inriktning. Han har deltagit i Nationella forskarskolan i svenska med didaktisk inriktning och disputerade 2007 med avhandlingen *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskämne*. För närvarande är Lundström verksam som lärarutbildare vid Institutionen för språk och kultur, Luleå tekniska universitet.

Att bestå helt av litteratur

Om betydelsen av läsning och skönlitteratur i svenskämnet

Maria Löfgren

Det här bidraget behandlar skönlitteraturens legitimeringsgrunder i svenskämnet. Utifrån två litterära texter, Emily Brontës *Svindlande höjder* (1847) och Lucy Maud Montgomerys *Anne på Grönkulla* (1905), resonerar jag kring frågan om varför vi ska läsa litteratur i svenskämnet. Min utgångspunkt är teorier om skönlitteraturens värde i ett lär- och kunskapsperspektiv, där studien på så vis också blir ett exempel på hur litteraturforskning kan användas för att nå ökad medvetenhet i dessa frågor. Studiens metod är textanalytisk. De litterära texterna kommer att ställas i dialog med varandra och med teoretiska texter om läsningen och litteraturens betydelse av Martha Nussbaum, Edward Said, Louise M. Rosenblatt, Michail Bachtin, Harold Bloom och Italo Calvino. Valet av de båda skönlitterära verken baseras på en bedömning av deras relevans för studiens syfte. Läsning och litteratur spelar en viktig roll i dessa berättelser men, som vi kommer att se, på delvis olika vis. Verken båda författare har själva erfarenhet av att undervisa i modersmål och kanske är just detta av betydelse för den diskussion kring litteraturens legitimeringsgrunder i ett lär- och kunskapsperspektiv som återfinns i deras verk?

Teoretiska ansatser, litterära verk och förståelse

Studiens teoretiska influenser är hämtade från en rad delvis överlappande fält, dels från teorier om litteraturens betydelse i ett lär- och kunskaps-sammanhang, dels från teorier om hur romanen kan fungera som ett fält för kulturanalys. Filosofen Martha Nussbaum har i två verk, *Cultivating Humanity* (1997) och *Upheavals of Thought* (2001), belyst litterära texters betydelse i ett lär- och kunskapsperspektiv. Enligt Nussbaum har litterära texter kognitiva egenskaper och kan därför användas för att nå kunskap om olika etiska, existentiella, sociala och politiska aspekter kopplade till mänsk-

lig erfarenhet (2001:93-112). Nussbaum menar att den kunskap som ett litterärt verk kan erbjuda spänner bortom verifierbara fakta som sant eller falskt, mot nyanserade och komplexa förståelser av mänskligt liv och verksamhet. Denna kunskap är dessutom alltid avhängig läsarens tolkningshorisont. Ingen förståelse av ett litterärt verk är således riktigt den andra lik, en läsning är alltid beroende av sin läsare (2001:247).

Den amerikanska kemisten och litteraturvetaren Katherine Hayles har en liknande syn på litteraturens betydelse. I *My Mother Was a Computer: Digital Subjects and Literary Texts* (2005) lyfter Hayles fram skönlitteraturen som en viktig diskursiv förklaringsmodell som kan bidra till en bättre förståelse av den komplexitet som utmärker vår tid. Skönlitteraturens potential ligger, enligt Hayles, i att den har möjlighet att gestalta alternativa världar, dvs. pröva, undersöka och diskutera olika förhållningssätt och erfarenheter.

Ytterligare en ingång, framförallt till det senare studiet av romanen i ett kulturanalytiskt sammanhang, är den ryske litteraturteoretikern Michail Bachtins historiska text- och genreförståelse. Enligt Bachtin har romanen, på grund av sin närhet till de muntliga primärgenren, alldeles specifika förutsättningar för mångstämmighet och dialogicitet, och därmed för att nyanserat behandla sin tids samhälle. Romanen förhåller sig inte bara beskrivande utan också undersökande och prövande till sin samtid. Genren har en både kritisk och en utopisk dimension. Den granskar på ett värderande vis fenomen i sin samtid, men är också bärare av en potential att inom fiktionens gränser arbeta fram förändringar och förbättringar (Bachtin 2003:7-15).

Den kulturella vändningen och litteraturdidaktikens varför-fråga?

Frågan om varför vi ska läsa litteratur har under senare år aktualiserats såväl inom svenska med didaktisk inriktning som inom litteraturvetenskapen. Om detta intresse vittnar inte minst nyligen publicerade artiklar och studier. I artikeln "Varför läsa litteratur" noterar Margareta Petersson tendenser som indikerar en tydlig försvagning av litteraturens ställning inom svenskämnet (2007:101). Som exempel lyfter Pettersson fram Högskoleverkets utvärdering av ämnet litteraturvetenskap vid svenska universitet och högskolor 2005-2006 där det framgår att litteraturstudiet har reducerats inom svensklärarutbildningen. Som ett exempel förekommer vid ett lärosäte endast åtta veckors obligatoriska litteraturstudier för blivande gymnasielärare i svenska (Rapport 2006:13 R:41). Pettersson redovisar även en enkätstudie genomförd bland blivande svensklärare vid sex lärosäten 2004. Resultaten, som ligger i linje med forskning av Olin-Scheller (2006), Arfwedson (2006) och Thorsson (2000), visar att det idag tycks råda stor osäkerhet och förvirring bland nybörjarstudenter på lärarutbildningen

kring skönlitteraturens funktion och betydelse i svenskämnet (Pettersson:101). Framförallt instrumentella aspekter som bildning, språkutveckling och historisk kunskap är representerade i studenternas svar (Pettersson 2007:101-102), medan legitimeringsgrunder som litteraturens betydelse för frågor om värdegrund, kritiskt tänkande och demokrati, men också social-, kulturell och existentiell förståelse, som återfinns i såväl nationella styrdokument som i olika former av ämnesdidaktisk litteratur, däremot inte förekommer i någon nämnvärd utsträckning (Kåreland 2007:62).

Stefan Lundström som i avhandlingen *Textens väg* undersökt förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning konstaterar ett liknande glapp mellan retorik och praktik, dvs. styrdokumentens litteratursyn gentemot den mer faktiska verkligheten i klassrummet (2007:284-293). Å ena sidan tillåter alltså svenskämnets nationella styrdokument ett relativt fritt litteratururval och behandling av text, men i praktiken dominerar gymnasieundervisningen av traditionell litteraturhistoria. Lundström skriver: "Den didaktiska frågan om *varför* en text ska användas verkar inte ställas, eftersom textens plats i undervisningen redan är given." (2007:296) Även Lundström skjuter alltså frågan om varför i förgrunden och menar att svensklärares ämnesdidaktiska kompetens måste förstärkas (2007:296-297).

Det finns naturligtvis många anledningar till skönlitteraturens allt mer oklara ställning inom svenskämnet. Vid sekelskiftet 1900 var tanken om litteraturen som samlare av en nationell identitet stark. Som Magnus Persson diskuterar i sin studie *Varför läsa litteratur* (2007) har dessa argument, trots stundtals uppblussande debatt om kanon och kulturarv, allt mer försvagats i takt med en tilltagande globalisering (2007:7). Ytterligare en förklaringsgrund är den vidgning av textbegreppet som inbegrips i det Persson mfl. benämner "den kulturella vändningen" (2007:29 ff.). I studien undersöker Persson hur man tagit ställning till frågan om varför man ska läsa litteratur inom skolans svenskämne, i den akademiska disciplinen litteraturvetenskap samt inom svensklärarytbildningen. Persson kommenterar det beklagliga i att en polarisering inte sällan uppstår mellan retoriken kring ett vidgat textbegrepp och vad som kan benämnas som mer 'traditionell' litteraturläsning. Detta är en förenkling som föga konstruktivt bidrar till att utveckla vare sig ett vidgat textbegrepp eller litteraturläsning som sådan. I Perssons resonemang ligger att svenskämnet måste våga bearbeta de utmaningar som följer med den kulturella vändningen. Med andra ord om litteraturläsning fortsatt ska vara "en central verksamhet inom utbildningssystemet måste forskare, lärare och lärarutbildare skärskåda och vässa argumenten för varför det ska vara så" (Persson:2007:12).

I ett vidare historiskt perspektiv är egentligen, menar jag, frågan om litteraturens värde inte ny och inte minst skönlitteratur är i olika tider upp-

tagen med denna problematik. Margareta Petersson ber i "Varför läsa litteratur" närmast om ursäkt för några av hennes exempel som är hämtade från litterära texter. Skönlitterära författare kan, enligt Pettersson, misstänkas för partiskhet (2007:100). Antagandet om författares förkärlek till och försvar för litteratur är visserligen rimligt men det är en sak att försvara litteraturens värde, en annan att mer ingående bearbeta frågan om på vilket sätt litteratur kan ha betydelse samt om och hur litteratur kan fungera i ett lär- och kunskapsperspektiv. I den här artikeln vill jag rikta ljuset mot det hittills i forskningen relativt ouppmärksammade samtal som förs i skönlitteraturen kring litteraturens värde i ett lär- och kunskapsperspektiv, men som jag menar har hög relevans för dagens svenskämne och litteraturredaktikens varför-fråga.

Barnet och boken

För att förstå fiktionens, och i synnerhet romanens, verkan i Brontës 1800-tal inleder vi med den scen i *Svindlande höjder* där mr Earnshaw ur sin ytterrock plockar fram det föräldralösa barnet Heathcliff som han av en slump funnit på Liverpools gator och tagit hem till sin familj i nordvästa Englands heddistrikt.

Jag har aldrig blivit så klädd i hela mitt liv, men du får ta emot det som en gåva från Gud, även om det är så svart som om det kom från fan själv. (Brontë:41)

Mr Earnshaw har trots motstånd fäst sig vid barnet, men oaktat hans uppmaning att behandla pojken som en gudomlig gåva skapar Heathcliff en omedelbar splittring i hushållet. Till vilken nytta är ytterligare en person, i det här fallet ett barn med oklar härkomst, då maten knappt räcker till för den egna kretsen? Andra fattar likt mr Earnshaw tycke för Heathcliff, däribland det yngsta syskonet Cathrine; något som blir inledningen till en av romanhistoriens mest intensiva kärlekshistorier – en kärlek som bokstavligen överlever döden och går igen.

Heathcliffs ankomst synliggör frågor om utanförskap och identitet, men scenen är även belysande för frågan om fiktionens betydelse i Brontës tid. Samma effekt som det barn har, som mr Earnshaw nästan likt en bok plockar fram ur sin ytterrock, är även illustrerande för romanens verkan i Brontës 1800-tal. Litterärt sett, i jämförelse med den mer etablerade lyriken och dramatiken som skrivs i fasta mått och former, kan romanen precis som Heathcliff (som är av oklar härkomst) karakteriseras som en bastard eller en hybrid som tillsynes kan rymma vad som helst, erotik, kärlek, politik och

vetenskap. Genren, som skrevs och lästes av medelklassen och i lika hög utsträckning engagerade kvinnliga som manliga författare, åtföljs också av en ständig debatt om dess eventuella nytta, dess farlighet särskilt för läsande kvinnor och dess möjligheter. Polariserade begreppspar som nytta eller nöje, sedlöshet eller sedfullhet var vanliga i denna diskussion. Karakteristiskt för romanens oklara position är också hur den utsätts för ständiga räddningsförsök i syfte att göra den mer rumsren och/eller sann. Alla tre systrarna Brontë (Charlotte, Emily och Ann), som bokstavligen skrev runt samma bord, har olika visioner om hur romaner ska skrivas, vad de ska handla om och varför de ska skrivas, och de är inbegripna i denna diskussion tillsammans med andra romanförfattare i sin samtid, historia och framtid.

Även om 1800-talet kan beskrivas som romanens århundrade var emellertid fiktionens ställning i lär- och kunskapsperspektiv förhållandevis svag under denna tid. I *Kreousas skugga* (2006) beskriver Anders Cullhed hur fiktionens epistemologiska betydelse försvagas i västerlandet, från att ha varit stark under tidig antik till att minska under senantik och under den efterföljande medeltiden (2006:44-45). Kulmen på denna utveckling nås emellertid först i och med upplysningen då naturvetenskapen och positivismen tar patent på begrepp som sanning och kunskap. Fiktioner, i betydelsen uppdiktade världar och berättelser, började nu uppfattas som stående i direkt motsatsställning till upplysningens ideal om verifierbara fakta, rationalitet, förnuft och sanning (Cullhed 2006:28-29). Även om romantiken med sitt intresse för fantasins potential i viss mån utgjorde motståndsrörelser till denna utveckling så förblev fiktionens status relativt låg under 1800-talet. Detta märks inte minst i romandebatten då många av genrens kritiker förklarade dess popularitet enbart i lustbetonade termer som verklighetsflykt, kompensation, njutning eller nöje.

Denna diskussion kring litterära verks eventuella nytta är framträdande i såväl Montgomerys *Anne på Grönkulla* som Brontës *Svindlande höjder*. I båda verken tecknas miljöer där romanläsning betraktas med misstänksamhet som onyttig eller osedlig verklighetsflykt. Mot detta kontrasteras andra perspektiv, framförallt gestaltade genom läsande, skrivande och fantiserande barn.

Två ankomster

Vid en första anblick kan Emily Brontës *Svindlande höjder* och Lucy Maud Montgomerys *Anne på Grönkulla*, skrivna i olika tider och för olika målgrupper, vara väldigt olika vad gäller både form och innehåll. Brontës roman utspelar sig i ett mörkt, vindpinat och ödsligt hedlandskap. Handling-

en sträcker sig över två generationer : först den framväxande passionen mellan Catherine Earnshaw och Heathcliff, sedan Catherines olycksaliga giftermål med Edgar Linton, Catherines tidiga död och därefter förloppet i nästa generation; Heathcliffs hämndfulla leverne kontrasterad av den framväxande kärleken mellan Cathy Linton (Catherine och Edwards dotter) och hennes kusin Hareton Earnshaw. Historien förmedlas i återberättande form främst via hushållerskan Mrs Dean till Mr Lockwood, som hyr ett hus i samma trakt, men också genom fragmentariska dagboksanteckningar och brev. *Anne på Grönkulla* utspelas i ett idylliskt och rikligt grönskande landskap. Berättarstrukturen är enkel, vi får följa huvudpersonen Annes ankomst och anpassning till det nya livet på Grönkulla från början till slut.

I ett litteraturdidaktiskt perspektiv finns emellertid intressanta likheter mellan *Anne på Grönkulla* och *Svindlande höjder*. I båda verken anländer en främling i form av ett barn, Anne respektive Heathcliff, till en ord-, fantasi- och delvis kärlekslös miljö. Barnen, som på olika vis bryter mot gängse konventioner såväl genom utseende som genom sätt att vara, skapar omedelbart en splittring i sin omgivning. Några tar snabbt till sig barnen, andra ifrågasätter gång på gång deras tillhörighet och nytta. Båda barnen bär också sitt utanförskap på ett synligt sätt: Heathcliff genom sin mörka hud och Anne genom att vara flicka, dessutom en rödhårig sådan, då hennes omgivning förväntat sig en pojke som kan arbeta i lantbruket. Men barnen utmanar också i andra bemärkelser. Anne och Heathcliff, den senare i kombination med självfränden Cathrine (ett motiv som Brontës roman genomgående driver är att de två ska ses som ett), är fyllda av språk, fantasier och passioner. De floder av ord och berättelser som väller ur barnen står i starkt kontrast till deras ordknappa, fördomsfulla och kontrollerande omgivning. Barnen kan således sägas bestå helt och fullt av litteratur.

Till vilken nytta är en människa? Till vilken nytta är en berättelse? I och med ankomsten av Heathcliff och Anne inleds en undersökning av båda dessa aspekter i Brontës respektive Montgomerys romaner. Barnet kan, precis som i Heathcliffs ankomstscen, bytas ut mot boken. Nedanstående analys ämnar följa denna prövning med fokus på betydelsen av läsning och litteratur i ett lär- och kunskapsperspektiv, först i *Anne på Grönkulla* och därefter i *Svindlande höjder*.

Anne på Grönkulla

Vi inleder med *Anne på Grönkulla* som på många vis kan betraktas som ett litteraturdidaktiskt skolexempel. Berättelsen inleds på en tågstation där Matthew Cuthbert inte finner den pojke han väntat sig utan en flicka. På väg till Grönkulla översköls han av den lilla flickans intensiva tal och

berättelser. Anne berättar om sin uppväxt på barnhem och i fosterhem, delger sina drömmar, fantasier och lever sig in i det omgivande landskapet. Till sin förvåning finner Matthew att han lyssnar allt mer intresserat till den värld som Anne beskriver, verklig såväl som fiktiv. När de närmar sig Grönkulla blir det emellertid allt mer uppenbart att Matthew har förändrats. Barnet, eller boken, har väckt nya känslor hos Matthew och med dem ett nytt slags medvetande.

När de körde fram till huset, bävade Matthew för den stundande förklaringen – med en känsla av medlidande, som han ej själv förstod. Han tänkte inte på sig själv och Marilla eller på all den olägenhet detta missförstånd troligen kommer att vålla dem – han tänkte på flickans svikna förhoppningar. (Montgomery:27)

Plötsligt förstår Matthew hur besviken Anne kommer att bli när hon inte får stanna på Grönkulla. Omskrivet i litteraturdidaktiska begrepp har Matthew fått erfara det som i Martha Nussbaums termer brukar benämnas narrativ fantasi. Via läsning (barnet/boken) har han erhållit nya perspektiv som gör det möjligt att sätta sig in i en annan människas villkor.

De ordknappa och gudfruktiga syskonen Matthew och Marilla betraktar fiktioner och mer profana berättelser med misstänksamhet. Oaktat detta deklarerar plötsligt Matthew att han kan se ett värde i det talföra och fantasirika barnet. Senare på kvällen, när den föräldralösa Anne mycket riktigt gråter sig till sömns, försöker Matthew förklara detta nya som han har sett i barnet för den skeptiska Marilla. Anne är visserligen inte någon arbetsam pojke men "hon har bestämt rätt mycket inombords [...] Inte för att det är så viktigt ... Men du skulle ha hört, hur hon talade när vi åkte från stationen." Matthew har fått syn på och fascinerats av det rika inre liv av ord, fantasier, berättelser och nya perspektiv som barnet/boken representerar. Med Edward Saids termer går det att tala om att Matthew via mötet med barnet eller boken plötsligt fått sin värld vidgad. I den postumt utgivna *Humanism and Democratic Criticism* (2004) diskuterar Said, med utgångspunkt i sina erfarenheter av *liberal education*, läsningens betydelse i ett lär- och kunskapsperspektiv. Enligt Said bidrar fiktionsläsning med nya perspektiv, läsaren får möjlighet att se världen, sig själv och andra på nya sätt, något som i förlängningen har en demokratisk potential. Said skriver om humanioras och specifikt litteraturläsningens betydelse:

But there can be no doubt that for me humanism as a worldly practice can move beyond and inhabit more than just the original privacy of the writer or the relatively private space of the classroom or inner sanctum, both of which are inevitably necessary to what we want to

do as humanists. Education involves widening circles of awareness, each of which is distinct analytically while being connected to the others by virtue of worldly reality. (Said 2004:75)

Humanism is about reading, it is about perspective, and, in our work as humanists, it is about transitions from one realm, one area of human experience to another. It is also about the practice of identities other than those given by the flag or the national war of the moment. The deployment of an alternative identity is what we do when we read and when we connect parts of the text to other parts and when we go on to expand the area of attention to include widening circles of pertinence. (Said: 2004: 80)

Said betonar hur läsning gör det möjligt att förstå och pröva nya erfarenheter eller identiteter, en verksamhet som dessutom i sin grund är analytisk. Läsning är visserligen en privat aktivitet som mestadels utförs i ensamhet men dess implikationer är betydligt vidare och utmynnar i en förståelse som sträcker sig ut mot samhället och världen.

Även den mer hårdföre Marilla når via Anne nya känslor och insikter:

Hon hade plötsligt börja känna medlidande med flickan. Vilket torftigt och armt liv utan kärlek hon hade haft. [...] Ty Marilla var intelligent nog att läsa mellan raderna av Annes historia och gissa sanningen. Det var inte underligt att hon hade blivit så förtjust i tanken på ett verkligt hem! Det var egentligen synd att hon skulle behöva skickas tillbaka. (Montgomery, 48)

Hos Matthew och Marilla beskrivs känslan (medlidande) som en väg till insikt. Denna medvetandeprocess överensstämmer med Nussbaums resonemang om känslans betydelse för insikt och kunskapsökande. I *Upheavals of Thought* (2001) kritiserar Nussbaum moralfilosofin för att inte räkna med känslors betydelse för det etiska tänkandet. För att illustrera sitt resonemang exemplifierar hon med hur kärleken förändrar tänkandet hos M. de Charlus i Marcel Proust *På spaning efter den tid som flytt*, från att ha varit platt som en ödslig slätt till att bli lika varierat och föränderligt som en bergskedja (Nussbaum 2007:1-3). Nussbaum använder denna bild av hur känslor har förmågan att fördjupa intryck och nyansera förståelse för att betona det komplexa hos resonerande människan. När en läsare tar del av litterära verk, och tillika olika karaktärers känslovärld, tränas inlevelse och empati – något som i sin tur har en kognitiv potential (Nussbaum 2001:238-248).

Det finns starka paralleller mellan Nussbaums och Suids syn på litteraturens möjligheter att utveckla narrativ fantasi, kritiskt tänkande och bidra till såväl identitets- som demokratiutveckling och de teorier som Louise M. Ro-

senblatt utvecklat i *Literature as Exploration* (1938). I jämförelse med Rosenblatt och Said framstår dock Nussbaum som mer idealistisk i sin mer direkta syn på litteraturläsningens möjligheter. Såväl Said som Rosenblatt poängterar att den kritiska och demokratiska kompetens som litteraturläsning kan utveckla inte kommer av sig själv utan först genom noggrann närläsning och bearbetning av litterära verk. I detta ingår uppmärksammande av såväl relationen mellan form och innehåll som relationen mellan ett litterärt verk och dess kulturella hemvist samt läsarens kulturella hemvist (Said 2004: 57-61, Rosenblatt 1995: 24-52). Särskilt Rosenblatt har i transformationsbegreppet i detalj utvecklat sin syn på hur litterära verk kan fungera i ett lär- och kunskapssammanhang. Den kunskap eller de nya perspektiv som läsningen av litterära verk kan bidra med finns vare sig implicit i texten eller hos läsaren utan uppstår i transformationen mellan dessa enheter.

För den fortsatta analysen vill jag även uppmärksamma teoretiker som har en mer begränsad syn på litteraturens möjligheter att bidra i ett lär- och kunskapsperspektiv. Tre exempel är Italo Calvino, Olov Lagercrantz och Harold Bloom. Harold Bloom beskriver i *Hur ska du läsa, och varför* (2001) läsning mer som en reflekterande praxis för den enskilda människan än som ett pedagogiskt företag (Bloom 2001:28). Via läsning kan vi förstå oss själva bättre, däremot inte andra. Även Olof Lagercrantz och Italo Calvino är försiktigt skeptiska till frågan om läsning verkligen kan utveckla empatisk förmåga, däremot kan läsning bidra till ökad självkänedom och identitetsutveckling (Calvino 1999:9, Lagercrantz 1986:9). I *Anne på Grönkulla* berörs även denna möjlighet till identitetsutveckling. Framförallt är det Marilla och Matthew som utvecklas. De erfar nya känslor som medlidande, vilket i sin tur förändrar deras syn på världen. I Montgomerys verk tematiseras också hur fantasin eller fiktionen kan fungera som skydd mot verkligheten för individen. Som jag tidigare diskuterat har den föräldralösa Anne ett tydligt utanförskap såväl genom sitt utseende som genom sitt sätt att vara. Via sin fantasi prövar emellertid Anne olika alternativa identiteter varav en är Lady Cordelia som har nattsvart hår (i jämförelse med Annes röda hår) och blek hy (utan fräknar). En nyckelscen är emellertid när Anne inser att hon får stanna på Grönkulla. Genast blir det lite svårare att låtsas vara Cordelia.

Mitt hår är nattsvart... och min hy är som blekaste elfenben... Jag heter lady Cordelia Fitzgerald... Nej, tänk att det låter inte naturligt...

Hon skuttade fram till den lilla spegeln och såg sig i den. Hennes eget magra, fräkniga ansikte och de allvarsamma grå ögonen tittade tillbaka på henne.

- Du är bara Anne på Grönkulla, sade hon allvarligt, och dig ser jag, precis som du ser ut nu, så ofta jag försöker låtsas att jag är lady

Cordelia. Men det är en miljon gånger trevligare att vara Anne på Grönkulla än Anne från Ingenstans – eller vad tycker du. (Montgomery:69)

När den föräldralösa Anne erhållit ett hem, dvs. en tillhörighet, blir fantasin inte lika användbar som verklighetsflykt. Anne föredrar verkligheten framför den stereotypa Cordelia, en drivkraft som enligt Milan Kundera för övrigt är romanens kännetecken: "En magisk ridå, vävd av legender, hängde för världen. Cervantes sände ut Don Quijote på resa och slet sönder ridån. Världen öppnade sig för den vandrande riddaren i hela sin komiska nakenhet i hans prosa. [...] Ty det var genom att slida sönder färdigtolkningsridån som Cervantes sparkade igång denna nya konst: hans förstörande rörelse speglas och förlänger sig i varenda roman värd namnet; den är *romankonstens kännetecken* (Kundera 2007:87-88).

Ytterligare ett litteraturdidaktiskt exempel som berörs i *Anne på Grönkulla* är litteraturens betydelse för utvecklande av kritiskt tänkande. Såväl Nussbaum som Said och Rosenblatt berör denna aspekt. I *Cultivating Humanity* skriver Nussbaum: "A central role of art is to challenge conventional wisdom and values" (1997:99). Anne har inte bara en rik fantasi utan även, visar det sig, en intensiv tankeförmåga med vilken hon ständigt utmanar gängse föreställningar och traditioner. Hemkommen från sin första konfirmationsundervisning ifrågasätter Anne exempelvis om det verkligen är meningsfullt att lära sig religiösa texter utantill. Anne är också missnöjd med att hon inte fått ställa egna frågor till prästen. Till sin förvåning förmår Marilla inte förebrå Anne denna kritik eftersom hon själv funderat i liknande banor, dock utan att någonsin våga ge uttryck för dem.

Det nästan tycktes henne, som om dessa hemliga, aldrig uttalade kritiska tankar plötsligt tagit synbar gestalt i det lilla stycke försummad mänsklighet, som här helt frimodigt lade ut texten. (Montgomery: 69)

I berättelsen fungerar Anne på detta vis som en representant för den "technique of trouble" som enligt Said kännetecknar konstruktiv litteraturläsning och tillika kritiskt tänkande (2004:77).

Svindlande höjder

I *Upheavals of Thought* läser Martha Nussbaum *Svindlande höjder* som en roman vilken tar ställning för utlevelse av känslor och passioner i en tid präglad av kristen moralism där människor förväntades lägga band på sina emotioner (2001:591-612). I sin analys väljer Nussbaum att inte bearbeta händelserna i romanens andra del, som mer liknar en traditionell bildnings-

roman. Scener som när Cathy lär Hareton att läsa är enligt Nussbaum uttryck för en påklistrad idealisering som inte har någon djupare koppling till verkets centrala tematik (2001:611). Jag vill dock mena att det inte är riktigt så enkelt. *Svindlande höjder* är visserligen en roman om vikten av passioner och känslor, men romanen är också en berättelse om läsningen och litteraturens betydelse. I själva verket är literaritet ett mycket centralt tema i romanen. Tidigt i berättelsen möter vi spår av intensivt läsande, skrivande och fantiserande barn. En stormig kväll när mr Lookwood av nödtvång måste övernatta i ett rum på Heathcliffs Svindlande höjder finner han exempelvis ett antal intensivt lästa böcker fulla med anteckningar i form av kommentarer och små berättelser. Verken har tillhört den unga Cathrine som senare under natten visar sig för mr Lookwood som en vålnad. Därtill möter vi redan i romanens inledning den läsande hjältinnan Cathy (Cathrines dotter) som trotsande håller fast vid sina romaner trots Heathcliffs motstånd och mening att berättelser är meningslösa och onyttiga.

Att Heathcliff och Cathrine skiljs åt utgör ett centralt trauma i *Svindlande höjder*. Denna händelse är emellertid, menar jag, starkt kopplad till romanens prövning av litteraturens betydelse. Tidigt nekas nämligen Heathcliff av Cathrines äldre bror Hindley att följa de andra barnens studier, något som så småningom får allvarliga konsekvenser, inte minst för Heathcliff:

För det första hade han då glömt allt som han hade fått lära sig som barn; ständigt hårt arbete som började tidigt och slutade sent hade fullständigt släkt den gnista av vetgirighet och kärlek till böcker och lärdom som han en gång ägde. Den känsla av att vara något för mer som han hade haft medan han var barn och som han fått genom att gamle herr Earnshaw satte så stort värde på honom hade bleknat bort. Han kämpade länge för att hålla jämna teg med Cathrine i fråga om studier och gav sedan upp med bitter, fast stum saknad. [...] Cathrine och han var fortfarande alltid tillsammans när han var ledig från arbetet, men han hade slutat upp med att i ord uttrycka sin tillgivenhet och ryggade tillbaka med arg misstänksamhet när hon ville smeka honom på sitt barnsliga sätt, som om han var medveten om att det inte kunde vara någon idé att slösa sådana ömhetsbetygelser på honom. (Brontë:73-74)

När Heathcliff tvingas ge upp sin kärlek till böcker och tillika sitt begär efter kunskap vidgas klyftan mellan honom och Cathrine. Det beskrivs bland annat hur Heathcliff förlorar sitt självförtroende men också sin förmåga att uttrycka sin kärlek till Cathrine i ord. Paret skiljs kort därefter då Cathrine sviker Heathcliff för den mer bildade och belästa Edgar Linton. Men som Nussbaum visat är det i Emily Brontës värld ödesdigert att inte följa sina

känslor och Cathrine dör av ett brustet hjärta. I romanens andra del tar Heathcliff hämnd genom att hålla Hareton, son till den man som nekat Heathcliff att läsa, i total okunskap.

Svindlande höjder är en roman som undersöker vad som händer när människor nekas tillträde till den värld som läser och skriver. Framförallt betonas läsningens språk-, identitets- och kunskapsutvecklande betydelse. Om denna utveckling uteblir, vilket romanen visar via Heathcliff och senare Hareton, skapas ett avstånd mellan människor. Brist på ord och perspektiv leder till utanförskap, våld och brutalitet. I *Svindlande höjder* tar sig denna brutalitet uttryck dels handgripligen, genom Heathcliffs våldsamhet, dels symboliskt genom Heathcliffs hämndlystna intrigerande.

I jämförelse med *Anne på Grönkulla* finns emellertid i *Svindlande höjder* ett mer begränsat perspektiv på läsningen och litteraturens betydelse i ett lär- och kunskapsperspektiv. Den narrativa fantasi som mötet med barnet/boken utvecklar i *Anne på Grönkulla* är inte lika framträdande i *Svindlande höjder*. I Brontës roman framskyntar flera karaktärer som visserligen läser mycket men som likväl uppvisar bristande medkänsla och tolerans. Ett exempel är Edgar Linton med sitt stora bibliotek, ett annat hans dotter Cathy som stundtals behandlar den obildade Hareton respektlöst och kränkande. Vid ett flertal tillfällen förnedrar exempelvis hon Hareton för hans oförmåga att läsa, vilket leder till att den frustrerade men på samma gång kunskaps-hungrande Hareton brutalt kastar hennes böcker i elden.

Hos Brontë tycks alltså litteraturläsning i sig inte vara garanti mot trångsynthet och fördomar. Snarare verkar det som att livet eller erfarenheten, kanske i kombination med litteraturen, möjliggör empatisk utveckling. Först när Cathy själv har fått uppleva hur det känns att leva instängd och kontrollerad av Heathcliff kan hon börja förstå och respektera Hareton. Möjligtvis kan Cathys utveckling till en mer empatisk människa förstås genom Rosenblatts transformationsbegrepp, där mening skapas i mötet mellan läsarens erfarenhet och litteraturen. Eller så är Brontë precis som Bloom, Chambers och Lagercrantz något mer restriktiv; läsning kan bidra till mycket i form av ordförråd, perspektiv och kunskap, framförallt för den enskilde, men den garanterar inte empatisk utveckling.

Diskussion – varför läser hon?

Vikten av att i högre utsträckning uppmärksamma och undersöka litteraturredaktikens varför-fråga betonas allt mer. Området kan undersökas på olika vis, via praktikhäna forskning i skolan, via styrdokument, kursplaner och läromedel men också, menar jag, via skönlitteraturens prövande och undersökande samtal. I denna artikel har jag redovisat en studie av två

romaner, Lucy Maud Montgomerys *Anne på Grönkulla* och Emily Brontës *Svindlande höjder*. Romanerna är skrivna av författare som båda arbetat som lärare och där den ena boken mer fungerar som ett litteraturdidaktiskt skolexempel i sin syn på litteraturens möjligheter att bidra i ett lär- och kunskapsperspektiv – med empati, förståelse, kunskap, vidgade perspektiv, identitetsutveckling och kritiskt tänkande – är den andra mer komplex och ambivalent i relation till dessa frågor. I Brontës *Svindlande höjder* är läsning visserligen centralt och romanens problematik cirkulerar kring de negativa effekter som uppstår när individer förvägras berättelser – utanförskap, våld och brutalitet. Framförallt läsningens betydelse för individers möjligheter att utvecklas språkligt, intellektuellt och kunskapsmässigt framhävs i *Svindlande höjder*. Däremot är det tveksamt om läsning i sig kan stävja trångsynthet och fördomar. Först genom att själva uppleva svårigheter, visar romanen, kan människor (i bästa fall) utveckla etisk och empatisk förmåga.

Även om *Svindlande höjder* är något mer begränsad än *Anne på Grönkulla* i sin syn på litteraturens möjligheter, åtminstone när det gäller utvecklande av empatisk förmåga, kan Brontës roman läsas som ett försvar för litteraturens betydelse, dels i ett lär- och kunskapssammanhang, dels i ett mer renodlat existentiellt perspektiv. I romanens andra del hålls Cathy i praktiken fången av Heathcliff på *Svindlande höjder*. Efter flera svåra förluster är Cathy djupt nedstämd. Hennes trojänare Mrs Dean räddar henne dock genom att smugla just romaner till henne. Tillgången till böcker tar bokstavligen Cathrine tillbaka till livet. Steg för steg väcks åter hennes intresse för sin omgivning och sina medmänniskor. Men vad är det då med läsning som tycks ha denna effekt? Brontës roman tycks föreslå olika alternativ utan att definitivt stanna vid något: ökad självreflektion, nya perspektiv, vidgad kunskap om existensen och värden, men också en möjlighet att tillfälligt fly världen. Ytterligare en legitimeringsgrund kan anas i Brontës roman, nämligen en existentiell möjlighet att via litteraturen nå det sublima. Även Harold Bloom lyfter fram denna möjlighet som "den enda transcendens vi kan uppnå, bortsett från förälskelsen" (Bloom 2001:28).

Den komplexitet som *Svindlande höjder* uttrycker i synen på litteraturdidaktikens varför-fråga är således av hög relevans för dagens svenskämne. Viktigare än att stipulera en uppsättning färdiga svar på frågan om varför vi ska läsa litteratur är att ge blivande svensklärare och deras framtida elever en möjlighet att själva förstå och ta ställning till denna fråga. För att kunna göra detta är det viktigt att lyfta fram ett så brett spektrum av olika legitimeringsgrunder som möjligt med utgångspunkt i såväl praktiska forskning i skolan som olika former av textanalys – styrdokument såväl som skönlitteratur – och teorier om litteraturens betydelse i ett lär- och kun-

skapssammanhang. I denna analys har jag velat visa på den dialog som finns kring frågor om litteraturens betydelse i skönlitteraturen, men för att kunna ge en än bredare bild av hur skönlitteratur behandlar dessa frågor i olika tider är dock fortsatta studier nödvändiga.

Traditionella epokstudier dominerar idag litteraturundervisningen i såväl skolan som inom den högre utbildningen. I relation till detta är det intressant att notera är att ingen av de legitimeringsgrunder som lyfts fram i Brontës respektive Montgomerys verk handlar om vikten av litteraturhistoriska perspektiv eller av att erhålla bildning i någon slags essentiell bemärkelse. I *Anne på Grönkulla* kan dock en nationell legitimeringsgrund noteras i den betydelse berättelsen fäster vid att "komma hem" och i dess idealisering av det grönskande Grönkulla som just ett sådant hem. Emellertid betonas framförallt läsningens betydelse för fördjupad existentiell förståelse hos både Montgomery och Brontë.

Avslutningsvis kan vi således konstatera, som Edward Mendelsons framför i *The Things That Matter* (2006), att ett grundproblem inom litteraturvetenskapen är att litterära verk premieras på basis av estetiska egenskaper och inte på grund av deras möjligheter att beröra emotionellt eller ge fördjupade insikter om mänskliga livsvillkor (2006:XV). Men, i enlighet med Rosenblatt, behöver dock det ena – formen – inte utesluta det andra, en vidgad förståelse: "Any theory about art that tends to break up the response to literature into distinct segments, whether under the headings 'social' versus 'aesthetic' or 'form' versus 'content', is misleading" (1995:43). Ändock finns det något tänkvärt i det skifte som Mendelson föreslår för litteraturundervisning då han insisterar på litterära verks möjlighet att bidra i ett lär- och kunskapsperspektiv inte bara estetiskt utan framförallt emotionellt, etiskt och existentiellt.

Litteratur

- Bachtin, Michail (2003), *Ordet i romanen*, dansk övers. Nina Möller, Gyldendal.
- Bloom, Harold (2002), *Hur ska du läsa och varför*. Wahlström & Widstrand.
- Brontë, Emily (2004), *Svindlande höjder*. 3rd. Ed. Natur och kultur.
- Calvino, Italo (1999), *Why Read the Classics*. Pantheon Books.
- Cullhed, Anders (2006), *Kreussas Skugga: Fiktionsteoretiska nedslag i senantikens latinska kultur*. Symposion.
- Hayles, Katherine N. (2005), *My Mother was a Computer: Digital Subjects and Literary Texts*. University of Chicago Press.
- Lagercrantz, Olof (1996), *Om konsten att läsa och skriva*. Wahlström & Widstrand
- Lundström, Stefan (2007), *Textens väg: Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolan*. Umeå universitet.
- Kundera, Milan (2007), *Ridån*. Albert Bonniers Förlag.
- Kåreland, Lena (2007), "Projektpresentation: Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning", *Texter om svenska med didaktisk inriktning*, s. 61-65.
- Mendelson, Edward (2006), *The Things that Matter: What Seven Classic Novels Have to Say About the Stages of Life*. Pantheon Books.
- Montgomery, Lucy M (1954), *Anne på Grönkulla*. Glerups förlag.
- Nussbaum, Martha C (1997), *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha C (2001), *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press.
- Rapport 2006:13 R, *Utvärdering av ämnena litteraturvetenskap och retorik vid svenska universitet och högskolor*. Högskoleverket.
- Rosenblatt, Louise M (1995), *Literature as Exploration*. 5th ed. The Modern Language Association of America.
- Said, Edward W (2004), *Humanism and Democratic Criticism*, Columbia University Press.
- Persson, Magnus (2007), *Varför läsa litteratur: om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Studentlitteratur.
- Petersson, Margareta (2007), "Varför läsa litteratur", *Texter om svenska med didaktisk inriktning*, s. 97-113.

Författarpresentation

Maria Löfgren är fil dr. i litteraturvetenskap och verksam vid fakultetsnämnden för lärarutbildning vid Umeå universitet.

Det nya finländska studentprovet i textkompetens

Mål, visioner och reaktioner

Gun Oker-Blom

Den ämnesdidaktiska forskning som utförts och utförs i Finland om modersmålsämnet är koncentrerad till gymnasiet, och i mycket hög grad till studentprovet i modersmål, både finska och svenska. Orsaken till det är troligen den att det är en allmän uppfattning bland lärare och forskare i Finland, att studentproven i alla ämnen inverkar starkt på undervisningskulturen och på det innehåll som behandlas i ämnesundervisningen på gymnasiet. Våren 2007 infördes ett nytt studentprov i modersmål, det så kallade textkompetensprovet, och speciellt det provet är här föremål för granskning. Det har skrivits en del om det nya provet i nordiska sammanhang tidigare, men det är först nu de första provuppgifterna och erfarenheterna av textkompetensprovet finns dokumenterade och är möjliga att analysera. Det är även angeläget att diskutera den nya provformen eftersom den innebär en stor förändring inom modersmålstraditionen i den finländska studentexamen. Det nya textkompetensprovet skrevs av alla examinander i landet första gången i februari 2007 och har i skrivande stund genomförts tre gånger.

I den här artikeln skall jag diskutera studentprovet i textkompetens, varför och hur och enligt vilka kriterier det uppstod. Vidare skall jag diskutera textkompetensprovets funktion som mätinstrument för kunskaper i modersmål, dess relation till läroplanen¹ för modersmålsämnet i gymnasiet och till slut ta fram några aktuella forskningsfrågor som ansluter sig till provet och till modersmålsdidaktiken på gymnasiet.

¹ Begreppet "läroplan" motsvaras i detta fall av det som i Sverige benämns "kursplan" för ett ämne.

Studentprovet i modersmål

Syftet med modersmålsprovet i studentexamen är, enligt studentexamensnämndens anvisningar, att undersöka ”i vilken mån examinanden har nått en sådan färdighet i modersmålet, särskilt förmåga att uttrycka sig i skrift och förmåga att förstå och tolka det han läser samt nått en mognad för sådana studier för vilka studentexamen är ett krav” (Studentexamensnämndens föreskrift, 2006, s. 1).

Den gamla provformen, det vill säga uppsatsen, eller essäprovet, som fortfarande finns kvar i studentprovets andra del, har sedan 1874, då det första skriftliga provet hölls, haft som mål att mäta gymnasisternas skriftliga uttrycksförmåga och deras allmänna mognad. Detta prov, insåg man på studentexamensnämnden i mitten av 1990-talet, var inte längre ändamålsenligt som enda slutprov för dagens gymnasium. Därför påbörjades år 1996 ett utvecklingsarbete för att förnya provet i modersmål, så att det bättre skulle svara mot innehållet i läroplanen för gymnasiet, som hade förnyats 1994. Eftersom arbetsgruppens reformarbete pågick länge, kom det också att utföras samtidigt med det arbete som tog fram den nyaste läroplanen och kursplanen för gymnasiet som togs i bruk år 2005.

Reformen 2007 hade föregåtts av vissa förändringar av provet under de senaste årtiondena, men förändringarna var små. Det finländska modersmålsprovet i studentexamen var faktiskt i praktiken ännu före reformen 2007 tämligen likadant som för mer än hundra år sedan. Det hade hittills räckt att man som enda provprestation i ämnet modersmål hade skrivit en essä om något allmänt ämne, eftersom resultatet i det modernare materialbaserade provet – som införts 1992 – hade varit möjligt att räkna bort, då studentprovsvitsordet² i modersmål bestämdes.³ Endast den bättre skrivprestationen av två räknades alltså med i vitsordet i modersmål på studentbetyget, fram till våren 2007. Detta innebar att skribenterna ända till och med hösten 2006 kunde avlägga prov i modersmål genom att skriva en enda uppsats på 4-6 sidor om ett allmänt tema, utgående från en rubrik. Det fanns inget tvång att välja något sådant ämne som direkt hade med innehållet i modersmålsläroplanen att göra. Även nu, efter reformen 2007, finns

² I Sverige används begreppet ”betyg”

³ Fram till år 1970 skrev examinanderna endast ett prov i modersmål, d.v.s. en enda uppsats. Fram till reformen 2007 har dock endast den ena av de två provprestationerna räknats med i studentbetyget i modersmål.

essäprovet kvar som andra delprov. Uppgifterna i essäprovet är dels materialbaserade, dels fria rubriker kring ett flertal ämnen, utöver sådana som behandlas i lärokursen för modersmål och litteratur.

Historisk överblick

Studentexamen infördes i Finland 1852. Provet i modersmål har ända från början varit ett obligatoriskt prov i studentexamen och har därmed haft en stark ställning i det finländska läroverket och gymnasiet. Ända fram till 1971 innebar ett underkänt prov i modersmålet att examinanden underkändes i studentskrivningarna som helhet.

Den studentuppsatsgenre som år 2007 delvis fick ge vika för en ny provform, har alltså en lång historia. Fram till år 1874 bestod studentexamen av ett muntligt förhör, som hölls i Helsingfors, men 1874 tillkom skriftliga prov som skrevs av examinanderna i respektive lyceum. De skriftliga proven var fyra: en uppsats på modersmålet om något allmänbildande ämne, en översättningsuppgift från modersmålet till latin, en översättningsuppgift från modersmålet till det andra inhemska språket och ett prov i matematik där man skulle klara av minst tre uppgifter av tio för att bli godkänd

När studentexamen i Finland fyllde 150 år 2002 kunde man konstatera att uppsatsrubrikerna i modersmålsprovet inte hade undergått några större förändringar; ämnena för studentuppsatserna hade fortfarande en allmänbildande karaktär på samma sätt som 150 år tidigare. I det kejserliga reglementet av år 1874 sägs det om modersmålsprovet att det är "en kortare, med tillfredsställande korrekthet och sammanhang affattad uppsats på lärjungens modersmål öfver något ämne, hörande till den vid läroverket meddelade allmänna bildningen" (Studentexamensnämndens hemsida www.ylioppilastutkinto.fi, 1.10. 2007). Denna formulering kan jämföras med de nu gällande föreskrifterna för essäprovet: "Ämnena för skrivuppgifterna kan förutom till kursinnehållet i ämnet modersmål och litteratur även mer allmänt ansluta sig till en gymnasieelevs allmänbildning och livs-åskådning." (Studentexamensnämndens föreskrift, 2006, s. 8). Modersmålsprovets ursprungliga syfte på 1800-talet, att mäta examinandernas allmänbildning, finns alltså fortfarande kvar i formuleringarna om provet, trots den senaste provreformen. Dessutom syns denna grundidé tydligt också då man tittar på uppgiftsformuleringarna. Jag skall här ge några exempel på provuppgifter från 1895 och 1995 som visar att essensen i modersmålets provuppgifter egentligen inte hade förändrats mycket under 100 år. De äldsta rubrikerna är dock ett exempel på det faktum att tyngdpunkten i modersmålsprovet länge låg på den humanistiska bildningen, speciellt på ämnena historia och kyrkohistoria, men också på kunskaper i litteratur.

Under modern tid har rubrikerna däremot representerat ett brett spektrum av olika ämnen och samhällsfrågor.

Hösten 1895 fick examinanderna bland annat följande allmänbildande rubriker att välja mellan i modersmålsprovet: *Guds försyn, Perikles tidevarv, Hugenottkrigen, Alexander II som Finlands storfurste, Runebergs dikt Wilhelm von Schwerin, Om våra sädeslag, Om åskan och åskledaren*. Som jämförelse kan man kasta en blick på några uppgifter i modersmålsprovet, på ämnen för det såkallade rubrikprovet från 1995, 100 år senare:

21. I Ordspråksboken i Bibeln står det: "Hjärtat är ensamt om sin sorg / och ingen kan dela dess glädje." (Ordspråksboken 14:10 i översättning av bibelkommissionen 1991) Är du av samma uppfattning? Sätt själv rubrik.

22. Martin Luther King, den amerikanske förkämpan för de mänskliga rättigheterna, som mördades 1968, har sagt: "Den stora tragedin är inte de onda människornas brutalitet utan de goda människornas tystnad." Diskutera frågan. Sätt själv rubrik eller använd rubriken: **Är tystnad ett ställningstagande?**

32. När vi reser vidgas våra vyer. Resandet har dock även avigsidor. Populära resevägar slits och ursprungliga miljöer förändras. Numera har man också börjat tala för ekoresor som skonar miljön. Rubrik: **Turismens för- och nackdelar.**

Detta ovan exemplifierade rubrikprov lever nu vidare i studentprovets andra del, essäprovet. En intressant forskningsfråga kunde vara att undersöka variationen i provuppgifterna i ett längre tidsperspektiv. En rubriktyp som enligt föreskrifterna alltid har ingått i provet, ända till den senaste reformen, var den som berörde något religiöst tema. Därutöver fanns det i de tidigare föreskrifterna fastslaget vilka andra ämnesområden som skulle ingå bland rubrikerna eller uppgifterna. Den senaste föreskriften från 2006 innehåller dock ingen sådan uppräkningslista av ämnesområden, utan slår fast att materialet för essäprovet skall bestå av "faktatexter, skönlitterära texter och möjligen annat material såsom bilder, statistik eller tabeller" (Studentexamens föreskrift 2006, s. 8). Ett intressant forskningsobjekt kunde vara att undersöka eventuella spår av det traditionella modersmålsprovet också i uppgiftsformuleringarna i det nya provet i textkompetens.

En fråga som osökt infinner sig då man ser dessa rubriker eller provuppgifter är givetvis hur det kunde vara möjligt att studentprovet i modersmål genomgick så små förändringar under en så lång tid, trots de omstörtande förändringar som skedde i samhället och inom skolan från början av 1900-talet? Vad är det egentligen som reflekteras i det faktum att stu-

dentprovet över lag har förändrats så lite under en så lång tid? Orsaken ligger troligen i studentexamens höga status inom utbildningssystemet i Finland. En viktig orsak till denna stabila status kan vara att studentexamen ända sedan den infördes har fungerat både som slutexamen för gymnasiet och som inträdesexamen till universiteten, antingen helt eller delvis. Modersmålsprovet är det studentprov vars resultat ger grundpoäng vid inträde till universitetsstudier, oberoende av vilket ämne eller fakultet det gäller.

En annan iakttagelse om de äldre studentprovsuppgifterna i modersmål gäller litteraturens roll. Den är intressant som jämförelse i svenskt perspektiv. De äldre studentprovsuppgifterna i modersmål som beskrivits ovan signalerar nämligen en tydlig betoning på litteratur som allmänbildande innehåll, kanske mer i Finland än i Sverige, där litteraturens roll enligt Jan Thavenius⁴ inte var speciellt framträdande på 1800-talet. Ännu i mitten av 1800-talet var modersmålsämnet i Sverige i första hand ett språkämne, och inom läroverket levde latinundervisningens rötter starkt.

Modersmålsprovet på 2000-talet

Modersmålets roll, och samhällets textvärldar, har förändrats snabbt och radikalt i det postmoderna och globala IT-samhället. Skolans läroplan liksom utvärderingen av kunskaperna i modersmål måste också förnyas kontinuerligt för att följa med sin tid. I Finland genomgick gymnasier en stor reform i början av 90-talet då man övergick till det kursformade gymnasiet. Studentexamensresultaten i modersmål försämrades märkbart från och med 1995, och trenden har fortsatt. Andelen för de tre lägsta betygen växte från 15 till över 25 procent på nio år, och andelen högre betyg sjönk på motsvarande sätt från drygt 50 till klart under 45 procent. Enligt Pentti Leino⁵, professor i finska vid Helsingfors universitet och ordförande i modersmålssektionen vid Studentexamensnämnden, var orsaken den att antalet obligatoriska kurser i gymnasiet minskades från åtta till sex från och med 1993. Genom att jämföra studenternas betyg i modersmålsprovet med antalet avlagda gymnasiekurser i modersmål och litteratur under senare delen av 90-talet och även i början av 2000-talet, har Leino kunnat påvisa att det minskade antalet obligatoriska kurser i modersmål på gymnasiet hade

⁴ Thavenius 1999, s. 23

⁵ Leino 2006, s. 591

omedelbar effekt. Även i resultaten i det nya textkompetensprovet kan man tydligt se, av resultaten våren 2007, att ju fler kurser en examinand har gått, desto högre är poängmedeltalet i provet.⁶ Numera är det bara en tredjedel av pojkarna och ca hälften av flickorna som läser upp till åtta kurser eller fler i modersmål och litteratur – alltså den mängd kurser som tidigare var obligatorisk.

En orsak till att behovet av att modernisera studentexamen blev uppenbart just på 1990-talet är antagligen att man då började fokusera mer på bedömningssystem och framför allt utvärdering av utbildningen inom utbildningssektorn i Finland, liksom i det övriga Norden och i andra länder.⁷ Initiativtagare till provreformen, och till att modersmålsämnet år 1998 bytte namn från "modersmål" till "modersmål och litteratur" var den finska ämnesföreningen, *Äidinkielen opettajien liitto*, ÄÖL, och dess dåvarande ordförande, professor Leena Kirstinä.. Troligen var det också de försämrade provresultaten som bidrog till att Studentexamensnämnden i Finland 1996 tillsatte en arbetsgrupp med uppdraget att precisera bedömningskriterierna för modersmålsprovet och att utvärdera det dåvarande studentprovet i modersmål och vid behov utveckla detta. Ordförande för arbetsgruppen blev Pentti Leino. Arbetsgruppen satte upp som sitt mål att utveckla provet i modersmål så att det bättre än hittills skulle utgöra ett stöd för undervisningen i modersmål och litteratur och mäta hur väl de mål har uppnåtts som finns sammanfattade i gymnasiets läroplan i detta ämne. De frågeställningar som diskuterades i provutvecklingsgruppen var följande: problem som hörde ihop med det dåvarande tvådelade provet, provets roll i studentexamen som helhet, frågan om ett eller två provtillfällen, huruvida provet skulle ses som ett slutprov för gymnasiet eller som ett mognadsprov, huruvida det nya provet skulle mäta kunskap eller färdighet i modersmålet, samt litteraturens roll i det nya provet.⁸

⁶ Leinos tabeller presenterade på studentexamensnämnden 16.2. 2008

⁷ Även realprovet har genomgått en reform som infördes år 2006

⁸ Lindholm, 2000, s. 7-8

Försöksprov och pilottestning 1999

Provtutvecklingsgruppens första åtgärd var att uppdatera modersmålsprovet genom att precisera bedömningskriterierna.⁹

Arbetsgruppen utarbetade därefter en serie försöksprov. Det blev sex olika provpaket med ett helt nytt slag av provuppgifter som pilottestades 1999 i aderton finska och sex svenska skolor. Största delen av texterna i dessa försöksprov var skönlitterära, vilket kan anses ha samband med det nya ämnesnamnet "modersmål och litteratur" och en avsikt att betona att det var frågan om att sammankoppla det nya provet med innehållet i läroplanen. Av de sammanlagt åtta texter som användes var fyra rent skönlitterära – inklusive en samling dikter. Två var litterära essäer och två var tidningsartiklar som behandlade inbördeskriget i Finland. Lasse Koskela nämner i den rapport som utkom efter pilotförsöket att tyngdpunkten i linjdragningen inför försöksproven låg på det skönlitterära innehållet i läroplanen för ämnet modersmål och litteratur.¹⁰ Monica von Bonsdorff, en av medlemmarna i arbetsgruppen, konstaterar för sin del att det i gruppen fanns mycket olika åsikter om skönlitteraturens roll i modersmålsundervisningen och att testprovet de facto blev ett uttryck för ett traditionsbrott mot bakgrunden av hur studentproven hade utformats under nästan 150 år.¹¹

Vid utformandet av försöksproven hade man utgått från att studentprovet i modersmål skall mäta både läs- och skrivförmåga samt examinandens mognad, så som det är fastslaget i föreskrifterna för studentprovet i modersmål. Dessa mål är givetvis inte alldeles enkla att uppnå. Den nya provformen visade sig vara en större utmaning för provmakarna än de tidigare proven i modersmål. Grundtexterna måste väljas med stor noggrannhet, så att de varken är för svåra eller för ensidiga. Den text som visade sig fungera bäst i pilotförsöket som bastext för elevernas analyser var en novell. En annan utmaning är själva provuppgifterna som blir svårare att formulera då texterna är få. Det kan lätt bli överlappningar i uppgifterna, något som har kritiserats av lärarna i samband med det senaste provet från våren 2008.

⁹ Provet kvarstod dock delvis i den form det hade fått i den senaste reformen 1992, då det materialbaserade provet, som även testar läsfärdighet och inte bara skrivefärdighet, infördes som ett delprov.

¹⁰ Koskela, 2000, s. 63

¹¹ von Bonsdorff, 2001, s. 116f.

De tyngdpunktsområden som betonades genom provuppgifterna var textstrukturer, tematik, reception och produktion av egna texter. Dessa tyngdpunktsområden kan anses vara legitimerade genom att läroplanen tar upp dem, men också därför att alla individer i dagens läs- och skrivtåta samhälle behöver ha god förmåga att förstå och analysera texter och kontexter. Det visade sig att examinanderna hade stora kunskapsluckor inom dessa tyngdpunktsområden. Examinanderna hade uppenbart inte fått övning i textanalys eller texttolkning. Det visade sig också att det fanns stora luckor i deras allmänbildning, till exempel i deras kunskaper om inbördeskriget i Finland 1918. I receptionsuppgifterna klarade examinanderna inte av att behandla själva texten tillräckligt, utan deras provsvar bestod i hög grad av beskrivningar av egna upplevelser och känslor.¹² Det var förvånande, anser Lasse Koskela som sammanfattat dessa resultat i sin rapport, att examinanderna visade så svaga resultat just på de punkter som är modersmålsämnets kärnområden.¹³ Läroplanen från 1994, som var i kraft då detta försök gjordes, betonar uttryckligen dessa kärnområden. Enligt Koskela visade provresultaten att till exempel lyrik uppenbarligen inte behandlats nästan alls i undervisningen, och även att skönlitterära texter inte ingått i alla kurser, vilket faktiskt förutsätts i de nationella läroplansgrunderna. En annan iakttagelse som är viktig med tanke på den fortsatta utvecklingen av provet var att det visade sig att eleverna slarvade med det språkliga uttrycket mycket mer än de gör då de skriver traditionella studentuppsatser.

Det nya provet lyfte också fram nya bedömningsproblem, speciellt gällande bedömningen av texttolkning av skönlitterära texter. Koskela påpekar att fiktiva texter har färre objektiva egenskaper än man oftast kommer att tänka på, det vill säga egenskaper som man kan förvänta sig att provskribenter bör beröra i sina svar.¹⁴ Här kommer vi in på till exempel den svåra frågan om litterär kompetens, det vill säga hur vi skall definiera den litterära kompetens vi anser att en gymnasieelev bör få genom undervisningen i modersmål och litteratur och hur dessa kompetenskrav bör synas i målen för gymnasiet litteraturundervisning. Den andra frågan är: Hur och enligt vilka kriterier skall vi bedöma den? Sammanfattningsvis konstaterar Koskela dock, på basis av de elevsvar han har gått igenom, att

¹² Koskela, 2000, s. 64-65

¹³ Ibid, s. 63-68

¹⁴ Koskela 2000, s. 66

den nya provtypen verkar fylla sin funktion väl, d.v.s. textkompetensprovet mäter faktiskt läs- och skrivförmåga och allmän mognad mycket väl. Däremot visade ju pilotförsöket att examinanderna precis inom dessa områden hade stora brister i sitt kunnande, och att de inte behärskade termer och begrepp som är nödvändiga som verktyg vid textanalys. Efter att det första provet i textkompetens hade hållits våren 2007 kunde censorerna även konstatera att så ofta var fallet, men provet har uppenbarligen redan haft den effekten att lärarna inser dels det meningsfulla i att lära ut textanalys som ett medel att lösa konkreta problem och se helheter, dels att textanalysen blir mer hanterlig för eleverna om de får lära sig de viktigaste analysverktygen, utan att för den skull bli slavar under onödigt sönderdelning av texter.¹⁵

Begreppet "textkompetens"

2004 fattade Studentexamensnämnden, på basis av de resultat provutvecklingsgruppen hade kommit fram till, beslut om att ett nytt prov i modersmål, Provet i textkompetens, skulle införas från och med våren 2007, vid sidan av ett mer traditionellt essäprov. Resultaten i båda prov (delarna) skulle ingå i studentbetyget i ämnet modersmål och litteratur. Det traditionella essäprovet ansågs lämpa sig väl för att mäta examinandernas allmänbildning och allmänna mognad och i reformen ville man bevara modersmålets "natur" som mognadsprov.¹⁶

Textkompetensprovet skall enligt studentexamensnämndens formulering mäta "den kritiska och kulturella läsförmågan och den språkliga uttrycksförmågan." Vidare sägs det följande i föreskriften för provet: "Med textkompetens avses examinandens förmåga att analysera, tolka, bedöma, tillgodogöra sig och producera olika texter medveten om deras syfte och kontext. I kompetensen ingår också förmåga att göra iakttagelser om textens uttrycksmedel och att tillämpa sitt kunnande både i textreception och i textproduktion." (Studentexamensnämndens föreskrift, 2006, s. 3)

Begreppet "textkompetens" så som det nu används i studentprovet har lett till en livlig begreppsdiskussion i Finland. En del kopplar ihop begreppet med genrepedagogik och betonar genrekompetensen som en väsentlig del av textkompetensen.¹⁷ Andra kopplar ihop det med en bred läs-

¹⁵ Grönn, 2007, s. 121

¹⁶ Leino 2006, s. 595

¹⁷ Se t.ex. Routarinne, 2007, s. 73-78

kunnighet som inbegriper medieläskunnighet. Enligt Leino är begreppet "textkompetens" i detta fall inte jämförbart med begreppet "literacy", även om den finska termen "tekstitaidot", textkompetens, också har använts som översättning av *literacy*-begreppet.¹⁸ Man kan dock konstatera att målen i läroplanen för modersmål och litteratur beskriver en textkompetens som motsvarar tolkningen av "literacy" i betydelsen att komma till rätta i olika textkulturella sammanhang.¹⁹

I studentprovet avser man alltså med termen "textkompetens" en individuell förmåga att läsa och tolka texter, som kan överföras från en textgenre till en annan. Enligt denna definition är det naturligt att provet innehåller både skönlitterära texter och faktatexter av olika slag. Utgångspunkten är att man i undervisningen bör behandla många olika textgenrer och texttyper, såsom det förutsätts i läroplanen för gymnasiets modersmålsundervisning. Eftersom läroplanen utgår från det vidgade textbegreppet är det dock naturligt att det i textkompetensprovet också kan ingå bilder, grafer, diagram, tabeller och andra icke-lineära texter.²⁰

Vad berättar provuppgifterna och provresultaten i textkompetens 2007?

Det nya provet genomfördes alltså första gången våren 2007. Jag skall här kort redogöra för resultaten och därefter diskutera provets möjligheter att uppfylla sitt syfte att kontrollera inlärningsresultat i modersmålsämnet. I det sammanhanget tar jag även fram några reflektioner som gjordes censorerarna som korrigerade textkompetensuppgifterna, kompletterade med några lärarreflektioner från provomgångarna 2007 och våren 2008.

De texter som ingick i textkompetensprovet som hölls i februari 2007 var ett utdrag ur Lars Sunds roman *Lanthandlerskans son* och texten ingick både i det finska och i det svenska provet. Den andra texten var en nyhetsida ur *Hufvudstadsbladet* 4.5. 2006 som behandlade en brand och ett upplopp i Helsingfors. I det finskspråkiga provet var nyhetstexten en annan. De fem provuppgifterna såg ut på följande sätt i det svenska provet:

¹⁸ Leino, 2006, s. 594f.

¹⁹ Oker-Blom 2004, s. 62 o 64

²⁰ Leino 2006, s. 595

1. Varför flyr Otto Näs från ålderdomshemmet? Vilka slutsatser kan man dra utgående från inledningen till Lars Sunds roman *Lanthandlerskans son*?
2. Vad får vi veta om berättaren i utdraget ur Lars Sunds roman?
3. Skriv en nyhetstext utgående från den händelse som beskrivs i inledningen till Lars Sunds roman. Texten skall skrivas för lokaltidningen i Siklax och ha omfånget 200-250 ord. (Anteckna antalet ord i slutet av texten.)
4. Hur förs läsaren in i händelseförloppet i Lars Sunds roman *Lanthandlerskans son* och i Tua Ranninens nyhetsintervju *Läget var vettlöst – det regnade stenar*? Jämför skönlitteraturens och faktatextens sätt att presentera handlingen.
5. I häftet finns en nyhetssida ur Hbl med den dagens viktigaste nyhet. Vilka parter får komma till tals på sidan och hur presenterar de händelserna? Vilken bild får läsaren av tilldragelsen?

När man granskar det som efterfrågas i dessa fem uppgifter inser man omedelbart att uppgifterna är ganska olika och att de även mäter olika kompetenser hos skribenterna. De två första uppgifterna mäter framför allt läsförståelse och förmåga att tolka skönlitterära texter. Fråga ett och två skiljer sig dock från varandra. I fråga ett förutsätts framför allt läsförmåga, medan fråga två klart förutsätter ett textanalytiskt kunnande och en viss litterär kompetens. Det visade sig vid beömningen av provet att till exempel begreppet "berättare" varit problematiskt för många skribenter, trots att det är ett centralt begrepp vid analys av fiktiva texter. Eftersom den språkliga uttrycksförmågan beaktas vid bedömningen av provsvaren mäter dock frågorna ett och två också förmågan att verbalt uttrycka sina tolkningar på en viss mognadsnivå, den nivå som studentexamen förutsätter. Men det ställs inga specifika krav på hur svaren skall se ut, man vet inte vem som är (fiktiv) mottagare till texten, eller inom vilken textgenre svaret skall skrivas. Fråga tre är däremot annorlunda för där ber man uttryckligen att skribenten skall skriva en nyhetstext, till en bestämd mottagare och till och med antalet ord anges i uppgiften. Även fråga fyra förutsätter genremedvetenhet. Här skall skribenten jämföra två textgenrer med varandra. Den sista frågan tar med både bild- och textanalys och här är det analysen och läs- och tolkningsförmågan som står i fokus. Mottagaren eller genren preciseras inte.

En slutsats av denna korta analys blir att de olika frågorna mäter väldigt olika kompetenser, att provet spretar åt olika håll. Det är inte dock inte förvånande, eftersom provets syfte enligt föreskrifterna faktiskt är att mäta en mängd olika kompetenser hos skribenterna. Huruvida detta är ändamålsenligt i ett och samma prov är något som kanske bör diskuteras i

takt med att provet utvecklas och mognar. Likaså bör bedömningen av de olika provsvaren analyseras. Som det nu är bedöms alla provsvar enligt samma kriterier, oberoende av den typ av kompetens som respektive uppgift är tänkt att mäta. Något som också eventuellt kunde preciseras i provet är vilka textgenrer skribenterna förväntas kunna producera. En annan fråga är om provanvisningarna mer specifikt borde ange vilka kompetenser de olika frågetyperna mäter, förutom den språkliga uttrycksförmågan som ju mäts i någon mån i alla typer av provsvar, dock som en mindre komponent i detta prov än i essäprovet.

Skribenterna skall alltså besvara tre av de fem alternativa provfrågorna. I hela landet var det endast sju skribenter som uppnådde maxipoäng i textkompetensprovet våren 2007. Av dem var fem pojkar och två flickor. Detta är värt att notera med tanke på att flickorna över lag klarar sig betydligt bättre i studentprovet i modersmål än pojkarna. Om man tittar på poängmedeltalet för de enskilda uppgifterna visar det sig att flickornas sammanlagda poängmedeltal varierar mellan 8,6 och 9,4 poäng, medan pojkarnas poängmedeltal ligger mellan 7,6 och 7,7. En allmän reflektion som censorerna gjorde våren 2007 var att pojkar som är relativt bra på att analysera texter, men inte så bra på att prestera långa egna texter, klarar sig betydligt bättre i detta prov än i det traditionella essäprovet.

Provsvaren visade över lag på stora skillnader mellan skolorna och den allmänna nivån var ganska svag, vilket också kom fram i pilotförsöket som finns beskrivet i denna artikel. Det fanns dock också mycket goda resultat. I flera fall visade det sig att censorerna kunde höja poängen, vilket i allmänhet berodde på att korta koncisa svar som motsvarade uppgiften väl inte hade fått tillräckligt höga poäng av lärarna.²¹ Provsvaren påvisade också, liksom i pilotförsöket, att vissa begrepp, till exempel berättarbegreppet, fortfarande var okänt för många skribenter.

Innan det första textkompetensprovet hölls fanns det många farhågor bland lärarna. En del var rädda för att provet skulle bli en övning i begreppsanvändning och andra oroade sig för att alltför specifik detaljkunskap skulle vara ett krav i provet. Över lag var reaktionerna efter att provet hållits dock positiva, likaså efter det prov som hållits våren 2008. Då Mervi Murto, en av censorerna och ordförande för den finska moders-

²¹ I studentexamen i Finland korrigeras alla provsvar först av skolans egna lärare, innan proven skickas in till studentexamensnämnden och genomgås av speciellt utsedda censorer i varje ämne.

måslärlärföreningen, analyserade det första provet i textkompetens, kunde hon konstatera att provet mätte precis det som provet skulle mäta, det vill säga tolkande läsförmåga, kritisk och analytisk läsförmåga och kännedom om olika genrer. Provsvarerna visade dock att gymnasisterna är ovana vid att komponera en väl strukturerad koncis text som svar på frågan i uppgiften, och att iakttagelserna som görs ofta inte leder till några slutsatser. Murto tror att mer övning kommer att ge större färdighet i att formulera väl strukturerade och motiverade provsvar.²² Även censorsreflektionerna från de svenska skolorna ger uttryck för likadana iakttagelser. En grupp lärare som intervjuats muntligt i samband med provet våren 2008 har betonat att de efterlyser uppgiftsformuleringar som faktiskt använder tydliga begrepp, som "berättare" och "stilmedel", för då vet skribenterna vad som förväntas av dem. Lärarna anser också att det är bra att provet innehåller både skönlitterära texter och faktatexter, och de är även positivt inställda till att vissa uppgifter är sådana där man ber skribenterna formulera sitt svar inom en viss textgenre, till exempel som ett brev eller ett debattinlägg.

Hur mäter man allmänbildning, tankeförmåga, kulturell läsförmåga och mognad?

Denna fråga är inte speciellt lätt att besvara, och dock uttrycker den precis de mål som ställts för modersmålsprovet i den finländska studentexamen. De forskare och lärare som under många år har verkat som censorer och de som har skapat åtskilliga studentprov i modersmål har uppenbarligen uppövat en kompetens i att bedöma elevtexter och formulera provuppgifter som tiotusentals abiturienter i Finland har besvarat och därigenom visat sig ha nått "den mognad för sådana studier för vilka studentexamen är ett krav" (Studentexamensnämndens föreskrift, 2006, s. 1). Det är troligen mot denna bakgrund Lasse Koskela kunde konstatera att pilotversionen av textkompetensprovet faktiskt mätte allmän mognad på ett bra sätt. Mervi Murtos analys som redan nämnts visar att hon dragit liknande slutsatser.²³

Essäprovet som består i att examinanden skriver en längre enhetlig text, skall framför allt mäta dennes förmåga att uttrycka sig i skrift. Enligt nämndens föreskrifter skall essäprovet i modersmål också mäta "hur allmänbildad examinanden är, hur välutvecklad tankeförmågan, den språkliga ut-

²² Murto 2007, s. 21 och s. 26

²³ Murto 2007, s. 21

trycksförmågan och förmågan att behärska helheter är". Eftersom det i essäprovet krävs en längre text av examinanden är just det provet, enligt Pentti Leino, speciellt ägnat att mäta också examinandens mognadsnivå. Den bakomliggande tanken är sannolikt att en längre essä på drygt fyra sidor säger en hel del om examinandens mognadsnivå, dels genom språkbruket, dels för att den visar hur väl en examinand kan strukturera sin text och presentera egna tankar och reflektioner. För att nå fram till ett mer uttömmande svar på frågan hur, det vill säga på vilket sätt, provet mäter allmänbildning, kulturell läsförmåga, tankeförmåga och mognad behövs det dock forskning som analyserar provet mer i detalj och även undersöker hur censorer och lärare tolkar bedömningskriterierna i relation till det som sägs om de två delprovens specifika syften.

Ytterligare forskningsfrågor

Det verkar som om man i Finland, och möjligen även i andra länder, då man inför nya nationella prov och mätinstrument, har gått in för att utarbeta proven i snabb takt och först därefter på allvar börja forska i hur de fungerar. Sålunda pågår det nu en omfattande nordisk forskning kring orsakerna till resultaten i de internationella PISA-undersökningarna. Också det finländska studentprovet är nu, efter att det nya provet införts, föremål för en tämligen omfattande forskning.

Det nya textprovet har kommit till för att studentprovet skall kunna mäta mer specifika modersmålsfärdigheter. För att komplettera essäprovet ville man, skriver Pentti Leino,²⁴ skapa ett annat delprov som skulle knyta provet starkare till innehållet i gymnasiets läroplan i modersmål och litteratur, och som inte enbart skulle fokusera på skrivandet. Den forskning som nu och i framtiden kommer att utföras kring det nya studentprovet kunde därför gärna fokusera på hur väl det nya provet mäter inlärningsresultaten i modersmål och litteratur, såsom det framställs i läroplanen.

Inom ett omfattande tvåspråkigt projekt, *Kielitaidon kirjo - Språklig mångfald*, ett samarbetsprojekt inom Helsingfors universitet och Jyväskylä universitet, undersöks som bäst olika aspekter av studentprovet i modersmål samt gymnasisters läsvanor.²⁵ Ett av doktorandprojekten behandlar lärarnas syn på begreppet textkompetens, ett annat censorernas användning

²⁴ Leino, 2006, s. 594

²⁵ webbplatsen: www.helsinki.fi/hum/skl/ihmiset/hennamc/kielitaidonkirjo

av bedömningskriterierna vid bedömningen av svaga och extra goda texter och ett tredje den äldre formen av essäprov och hur mycket skribentens egen röst blir synlig i studentprovssäerna. En del av de forskningsfrågor jag har ställt i denna artikel kommer alltså att bli besvarade inom projektet *Språklig mångfald*. Det vore som sagt önskvärt att genom detta projekt även få inblick i hur väl det nya provet mäter måluppfyllelsen i ämnet modersmål och litteratur.

Gällande de faktorer som textkompetensprovet skall mäta har det redan ställts vissa frågor från forskarhåll, till exempel av professor Kjell Lars Berge från Oslo universitet. Problemet ligger, enligt honom, närmast i det att provet skall mäta både läs- och skrivförmåga, det vill säga både textreception och textproduktion på samma gång, genom samma uppgifter, och dessutom textanalytisk förmåga. I föreskriften står det: "I provet i textkompetens mäts den kritiska och kulturella läsförmågan och den språkliga uttrycksförmågan" (Studentexamensnämndens föreskrift, 2006 s.3). Vid bedömningen är det alltså många faktorer som skall vägas mot varandra, men det är tydligt att tyngdpunkten ligger på läsförståelse, det vill säga på textreception och texttolkning. Skrivfärdigheten mäts, som sagt, främst i den andra delen av studentprovet, det vill säga i essäprovet. I det stora hela anser de finländska modersmållärarna och censorerna inom ämnet, efter att nu ha bedömt ett stort sampel av textkompetensprov, att provet fungerar väl som mätinstrument precis för det som det skall mäta, nämligen hur mycket av innehållet i läroplanen i ämnet modersmål och litteratur eleverna faktiskt har tillgodogjort sig. En viktig och aktuell forskningsuppgift är nu – för att bevisa att provet fungerar och för att utveckla provet ytterligare – att undersöka hur de olika delarna av textkompetensen, det vill säga kritisk och analytisk läsförmåga, textanalys och texttolkning och genremedvetenhet, fördelar sig mellan de olika provuppgifterna och hur väl uppgifterna de facto har utgjort mätinstrument för de kompetenser som gymnasisterna borde ha efter avslutad lärokurs i modersmålet i gymnasiet. En intressant aspekt att utreda på basis av ett antal provomgångar är även hur stor inverkan ett större antal kurser har på gymnasisternas textkompetens, och även vilka extra kurser som varit mest avgörande för betyget. Pentti Leino har redan under flera år kunnat påvisa en stark korrelation mellan högre medeltal i studentprovsvitsordet och ett större antal lästa kurser än minimumantalet sex kurser i modersmål och litteratur.

Ytterligare ett intressant forskningsobjekt är i vilken riktning litteraturundervisningen i gymnasierna kommer att styras genom den textanalytiska träning som provet kräver.

Modersmålläraren och censorn Kari Grønn konstaterar att ämnets innehåll inte förändras i sig, men att det nya provet kräver att eleverna genom

undervisningen får konkreta verktyg för att kunna analysera och tolka texter.²⁶

Varför är det då viktigt att kunna analysera texter? En del lärare i Finland har reagerat mot provet i textkompetens eftersom de anser att läsupplevelsen snuttifieras och elevernas kunskap om litteraturen blir pulveriserad och att de endast lär sig att "plocka sönder" (*näpperellä*) de texter som behandlas i undervisningen. Grönn betonar i det sammanhanget att analysen av texterna skall göras systematiskt. Då får eleverna viktiga analysverktyg att arbeta med, och då öppnas deras ögon för det som texterna förmedlar av värderingar, tankar, ideologier och påverkningsmetoder, och för deras egen reception av texterna.²⁷

En diskussion kring betydelsen av att i skolan lära ut textanalys har även förts i Sverige. Analysövningar främjar förmågan till metodiskt arbete och kritiskt tänkande, betonar Catharina Nyström och Maria Ohlsson²⁸ och konstaterar samtidigt att skolan i Sverige är dålig på att ge eleverna verktyg för analys och låta dem göra metodiska analyser. Svenskämnet är ett naturligt forum för detta menar Nyström och Ohlsson, och speciellt de så kallade utredande uppsatserna är väl ägnade att träna det diskursiva skrivandet. Det är också viktigt att eleverna får lära sig att analysen kräver verktyg i form av begrepp och metoder – och att eleverna då kan uppleva glädjen över att teman och viktiga innehåll i texterna blir synliga för dem.²⁹ Nyströms och Ohlssons argument mot dessa farhågor ligger inte bara i betydelsen av att lära sig kritiskt tänkande med hjälp av analysverktyg. Även skrivandet utvecklas hos en person som har lärt sig att analysera texter och reflektera över deras uppbyggnad.

Avslutning

Dagens samhälle kräver i allt högre grad nya och varierande former av textkulturell färdighet. Denna färdighet eller kompetens anses höra till de baskunskaper en individ i dagens värld bör få genom sin skolgång, eftersom den möjliggör aktiv yrkesverksamhet, deltagande i demokratiska processer, och utvecklar tänkandet. Genom textanalys får man kunskap om

²⁶ Grönn, 2007, s. 120-121

²⁷ Ibid, s. 121

²⁸ Nyström och Ohlsson 2004, s. 45

²⁹ Ibid, s. 28f.

en specifik text och om texter i allmänhet, men också förståelse för den kontext, i vid mening, där texten har uppkommit. På det sättet blir textanalysen en viktig del av undervisningen inte bara i svenska, utan även i ämnen som historia och samhällsvetenskap, och analysövningarna kan överföras även till bild och film och andra medier. Mot denna bakgrund är det uppenbart att det nya studentprovet i Finland främjar en "modern" kompetens som verkligen efterfrågas i studie- och arbetslivet i dag.

En annan modern aspekt av provet är att det är utformat så att skribenterna uppmanas problematisera olika företeelser som tas fram i de givna texterna. Det som efterfrågas är inte utantillärda faktakunskaper utan en förmåga att kunna se vilka implicita frågor och påverkningsmetoder etc. som finns i en given text. Skribenten skall sedan kunna implementera de kunskaper skribenterna har, det vill säga sin allmänbildning, i sina analyser av texterna. Ifall provuppgifterna och texterna är väl valda, kan man säga att provet mäter den kritiska och kulturella läsförmågan samt elevernas allmänbildning. Det är i detta sammanhang möjligt att jämföra provet i textkompetens med de nya studentprov som har utvecklats inom handelsgymnasiet i Danmark. Där får examinanderna i ämnet marknadsföring en företagsprofil på en CD, och uppgiften är att analysera företaget och upptäcka de problem och svagheter som finns inom företaget, samt komma med förslag till utveckling. Den givna texten i provet i textkompetens kan i någon mån jämföras med en sådan företagsprofil: examinanderna skall hitta svagheter och styrkor i texten och kommentera dessa. Det finns alltså ett intressant och nytt problemlösningsgrepp i det nya provet. Det är dock uppenbart att alla prov av detta slag kontinuerligt bör utvecklas och förändras och att mätningens variablerna bör preciseras och göras mer synliga. Ju bättre och tydligare provet blir, desto mer kan man föreställa sig att ett prov som det finländska textkompetensprovet kan mäta inte bara analysförmåga och textkompetens, utan även problemlösningsförmåga och indirekt bidra till att stimulera den kompetens som arbetslivet ivrigt frågar efter idag: ett analytiskt och kreativt tänkande.

Litteratur

Föreskrifter för provet i modersmålet. Studentexamensnämnden 8.12. 2006.

Grünn, Karl (2007). "Tekstitaidot kirjallisuuden opetuksen suuntaajina". I: Grünthal, Satu och Harjunen, Elina (red) *Näköaloja äidinkielen ja kirjallisuuteen*. Tietolipas 217. Suomen kirjallisuuden seura.

Koskela, Lasse (2000). *Lukutaitoa jäljittämässä. Raportti uudentyyppisen äidinkielenkokeen kokeilusta kahdeksassatoista suomenkielisessä lukiossa*. Ylioppilastutkintolautakunta.

- Leino, Pentti (2006). "Äidinkielen koe ja tekstitaidot". *Virtittäjä* nr 4, s. 590-598.
- Lindholm, Anna-Stina (2001). "På spaning efter textkompetens. Rapport om ett försök med en ny form av modersmålsprov i sex finlandssvenska gymnasier". Studentexamensnämnden.
- Nyström, Catharina och Ohlsson, Maria (2004). "Analys – skrivuppgift utan ämnesgränser". I: Garne, Birgitta (red.) *Språk på väg. Om elevers språk och skolans möjligheter*. Hallgren & Fallgren. S. 22-49.
- Oker-Blom, Gun (2004). "Textkompetens i en vidgad textvärld". I: Geber, Erik (red.) *Läroplansguide för gymnasiet*. Utbildningsstyrelsen. S. 62-67.
- Murto, Mervi (2007). "Havaintoja tekstitaidon tehtävistä". I: Falck, Ritva, Grün, Karl och Murto, Mervi (red.) *Ylioppilastekstejä 2007*. Suomalaisen kirjallisuuden seura och Äidinkielen opettajien liitto. S. 21-26.
- Routarinne, Sara (2007). "Tekstitaidonkokeessa ei kysytty tekstilajia – vai kysyttiinkö sittenkin?". I: Falck, Ritva, Grün, Karl och Murto, Mervi (red.) *Ylioppilastekstejä 2007*. Suomalaisen kirjallisuuden seura och Äidinkielen opettajien liitto. S. 73-78.
- Thavenius, Jan (1999). "Modersmålet – redskap eller bildningsmedel?". I: Thavenius, Jan (red.) *Svenskämets historia*. Studentlitteratur. S. 21-34.
- von Bonsdorff, Monica (2001). "Litterär kompetens och modersmålsprovet i studentexamen." I: *Tekstkompetence*. Rapport fra forskerkonferens i Nordisk netværk for tekst- og litteraturpaedagogik, Tema Nord 2001:576, Nordisk ministerråd, s. 116-122.

Författarpresentation

Gun Oker-Blom är undervisningsråd vid Utbildningsstyrelsen i Finland och medlem av Studentexamensnämnden sedan år 2007. Oker-Blom är även doktorand i nordisk litteratur vid Helsingfors universitet.

Att se gorillan

Om osynligt och synligt i gymnasieelevers textvärldar

Christina Olin-Scheller

– Räkna noga hur många passningar vita laget gör!

Reportern i programmet uppmanar TV-tittarna att hålla räkningen på passningarna mellan två basketlag.¹ På TV-skärmen passar en grupp ungdomar två basketbollar mellan varandra i en gympasal. Spelarna, 5 klädda i vita T-shirts, 5 i svarta, studsar, dribblar och passar bollarna. Jag räknar passningar och tycker att uppdraget känns ganska enkelt. Plötsligt bryts aktiviteten. Reportern återkommer och frågar tittarna:

– Såg ni gorillan?

Gorillan? Vad menar han? Finns det en gorilla på basketplanen? Det kan väl aldrig vara möjligt? Men, jodå, när spelsekvensen spelas upp på nytt i TV-rutan, rör sig mycket riktigt en person i en gorilladräkt bland spelarna. Den vinkar och viftar med armarna och söker kontakt med tittarna. Nu ser jag den mycket tydligt och inser till min förvåning att jag helt missat den när min uppmärksamhet var riktad mot att räkna passningar.

TV-inslaget är ett tydligt exempel på att vår perception är selektiv. Det är den också i vår roll som forskare. Att ständigt fråga sig vad som är "gorillan" i vår forskning är därför både viktigt och nödvändigt. Mitt i det vi tror att vi ser, tolkar och analyserar, finns alltid något vi inte får syn på – oförväntade saker som vi inte uppmärksammar eller förstår.

Så var det också för mig under arbetet med min avhandling *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar* (Olin-Scheller 2006). Några saker fick jag syn på, andra uppmärksammade jag för sent för att hinna bearbeta och förstå vilken roll de spelade i mina informanternas utveckling som läsare. Här vill jag belysa dessa delar, men också

¹ Inslaget visades i programmet Hjärnstorm i SVT2 2007-09-25.

problematisera det osynliga i min studie och diskutera förutsättningarna för mörka fält inom svenskämnesdidaktisk forskning.

Att utveckla och utmana elevers textvärldar

Avhandlingen handlar om relationen mellan fritidens och svenskämnets förhållningssätt till och värderingar om text och läsning. Jag har i flera artiklar presenterat dessa resultat (Olin-Scheller 2005, 2007a, 2007b). Studien visar att många unga idag läser på ett sätt som vuxna inte känner sig hemtama med. Ofta krockar också elevernas förförståelse och kompetenser kring text och läsning med skolans typografiskt präglade textvärld (se också Fast 2007).

Studien visar att ungdomarnas fritidstextvärld skiljer sig mycket från den de möter i svenskämnet. Den största skillnaden mellan fritidens och skolans textvärld finns bland pojkarna. Att pojkar inte läser skönlitteratur tycks idag vara en alltmer vedertagen sanning. En rad undersökningar visar dessutom att de pojkar som mot all förmodan faktiskt läser, gör det betydligt sämre än flickor i samma ålder (Skolverket 2001; Skolverket 2006). Samtidigt vallfärdar ungdomar till bokhandeln när sista boken i serien om Harry Potter släpptes och i en undersökning redovisad i *Svenska Dagbladet* har "författare" placerat sig på andra plats bland drömyrkena i gruppen 18–25 år (Kvarntorp 2007).

Intresset bland barn och ungdomar för berättande och berättelser tycks vara större än någonsin, inte minst via multimedier. Vem som läser och vad som läses är därför allt svårare att svara på, liksom vad det innebär att läsa och förstå text.

Svenskämnet är, sägs det ibland, genusimpregnerat, d v s att ämnet är indränkt av värderingar som har med genus att göra (Molloy 2002; Connell 2005). Svenskundervisningen är ofta präglad av mycket skrivande och läsande som många elever uppfattar som något i första hand flickor gör. För att inte bli förknippade med dessa kvinnliga konnotationer, tar pojkar avstånd från ämnet i sin helhet. Faktorer som att svenskundervisningen sällan erbjuder entydiga svar och anknyter till maskulint definierade aktiviteter kan också spela in.

Detta kan vara skäl till att majoriteten av pojkarna i min studie menade att svenskämnets texter inte var meningsfulla. Ett annat, som framträder tydligare, är att pojkarnas erfarenheter av och kunskap om multimedier fick begränsade möjligheter att synas, men ännu mindre utmanas och utvecklas i undervisningen. svenskundervisningen fokuserade nämligen huvudsakligen på skönlitteratur.

”Papper och penna är gammalt och tråkigt”, förklarade en av eleverna i min studie när jag frågade honom om hans läs- och skrivvanor. ”Det man lär sig på svenskan har man ingen nytta av”, konstaterade både han och många av de andra eleverna i studien.

Ett utvidgat literacybegrepp

Vad är då ”nyttan” med svenskämnet? Ämnet ska behandla olika aspekter av språk, text och läsning, som är viktiga faktorer i barns och ungdomars identitetsbygge, utveckling och lärande. I styrdokumentet uttrycks det redan i inledningen:

Svenskämnet syftar till att stärka elevernas personliga och kulturella identitet samt utveckla deras tänkande, kreativitet och förmåga till analys och ställningstagande (Skolverket 2000).

Ska litteraturundervisningen bidra till elevernas identitetsskapande måste den inte bara utgå från elevernas egna textvärldar, den måste också *utveckla* och *utmana* deras textförståelse. Denna textförståelse är en del av det flitigt använda begreppet ”literacy”. Traditionellt har det kopplats ihop med den enskilde elevens förmåga att hantera olika läs- och skrivsituationer av typografiska texter. I takt med medielandskapets utbredning och utveckling har dock innebörden av begreppet förändrats.

En alltmer utbredd uppfattning är också att literacy inte är en grundläggande färdighet man en gång tillägnar sig och som sedan är konstant (Bagga-Gupta 2006). Istället lyfts den kontextbundna och sociala dimensionen kring begreppet fram. Allt oftare betonas också vikten av att barn och unga socialiseras in i olika tolkningsgemenskaper där de kan känna sig delaktiga. Literacy är därför också ett viktigt inslag i pojkars och flickors lärande och identitetsskapande i och utanför skolan.

”We often act as if schools had monopoly on teaching”, skriver Henry Jenkins. ”Yet”, fortsätter han, ”smart kids have long known not to let schooling get in the way of their education” (Jenkins 2006:3).

Skolans och fritidens literacy

Den literacy-kompetens eleven bär med sig in i klassrummet är en del av hans eller hennes repertoar, vilken har en avgörande betydelse för mötet mellan text och läsare (McCormick 1994). I skolan och bland lärare i svenska brukar vissa elever, ofta pojkar, betecknas som ”icke-läsare”. Denna elevgrupp omgärdas inte sällan av åtgärder av olika slag i syfte att öka deras läsning av tryckt typografisk text.

I min studie tillhörde bland annat Tom, Niklas och Robin denna grupp. Skillnaden mellan skolan och fritidens läsning var påtaglig för dessa pojkar. I skolan avvisade de merparten av de romaner, antologiuutdrag och filmer som läraren lyfte fram, medan de på fritiden flitigt använde sig av fiktionstext i sitt identitets- och genusbygge. Fantasy litteraturen fick flera av pojkarna att skolka från skolan och de spelade mängder av datorspel som utgår från böckernas fiktiva världar. Alla tre var mycket filmintresserade och Tom besökte dessutom regelbundet fanfictionsajter på nätet där han kunde läsa andras och publicera egna texter som utgick från verk som *Star Wars*, *Gladiator* och *Sagan om Ringen*. I dessa pojkars repertoarer fanns således kompetenser om fiktionstext och läsning som de inte fick möjlighet, eller valde att inte använda sig av i undervisningen.

Fanfiction och annat nästan osynligt i gymnasieelevers textvärldar

Ungdomars digitala textvärldar är snabbt föränderliga och många vuxna är okunniga om innehållet. I skolan lyser dessa texttyper ofta med sin frånvaro. När Tom beskrev sitt intresse för fanfiction för mig, förstod jag först inte vad det var han åsyftade. Fenomenet fanns inte i min begreppsvärld! Det var till och med så avlägset att jag inte ens kom mig för att fråga vidare för att råda bot på min okunnighet. För mig var alltså fanfiction en "gorilla" som jag inte såg trots att den fanns mitt framför mig. Inte förrän jag vid en middagskonversation stötte ihop med en kvinna som ville diskutera sin dotters intresse för att skriva Harry Potter-historier på nätet, fick jag upp ögonen för genren.

Fanfiction är berättelser baserade på karaktärer från redan kända verk. Genren har starka kopplingar till fankultur och skrivs oftast av fansen själva utan vinstsyfte och utan explicit tillåtelse från ursprungsverkets författare (Jenkins 1992, Wikipedia).

I fanfiction förflyttas förlagens miljöer och karaktärer in i andra sammanhang där nya historier skapas. Harry Potter, som är en av de mest populära karaktärerna inom genren, kan i ungdomarnas litterära alster plötsligt befinna sig på Gotland under medeltiden. Vanligt är också att fanfiction utvecklar relationer mellan karaktärer från olika ursprungsverk.

Författare av fanfiction gör sina texter tillgängliga på olika nätsajter där läsare över hela världen i interaktion med skribenterna kan kommentera

och påverka historierna.² Genom dessa diskussioner utvecklar aktörerna ett metaspråk för att tala om skrivande och de lär sig strategier för omskrivning och förbättring av sina texter. De gör också jämförelser med andra litterära verk och diskuterar exempelvis karaktärers könsstereotypa beskrivningar. De tar emot och ger kritik och lär sig att citera författare till andra fanfictionhistorier.

En av de ungdomar jag har intervjuat om genren, Caroline, beskriver hur hon blev kontaktad av en författare efter att ha givit denna värdefull och konstruktiv respons på en text om en mangafigur. "Hon dedikerade ett kapitel till mig och skrev in mig i historien", säger Caroline och påpekar att interaktionen med författaren är en betydelsefull drivkraft i engagemanget och intresset för genren.

Även om fanfiction har en historia som är längre än den digitala medietekniken, så har genrens utveckling, framväxt och spridning fått en kraftig stimulans av tillgången till digital medieteknik under slutet av 1900-talet (Jenkins 1992). De senaste tio åren har också fanfictions popularitet ökat väsentligt bland unga människor. Tidigare har fanfiction främst lockat kvinnor i 20-30-årsåldern och uppåt. Idag är såväl unga flickor som pojkar aktörer på fanfictionsajterna (Jenkins 2004:2).

Inte heller principerna bakom fanfiction är nya. Genren har starka kopplingar till muntligt berättande och läsare har sedan länge kidnappat romanfigurer, tagit kommando över berättelser och utvecklat egna historier. 2004 publicerade Bengt Ohlsson sin historia om pastor Gregorius, vars miljö och karaktärer han hämtat från Hjalmar Söderbergs *Doktor Glas*. Andra verk som till stor del bygger på en redan spridd ursprungstext är Gun-Britt Sundströms *För Lydia* (1973) baserad på Hjalmar Söderbergs *Den allvarsamma leken*, och *Strändernas svall* (1946), Eyvind Johnsons omskrivning av Homeros *Odysséen*.

Medskapande kultur

Den karta som idag beskriver barns och ungdomars möten med fiktionstext håller på att ritas om. Digitala medier står numer för en stor del av det som lockar unga människor till läsning och kommunikation. Virtualiteten inne-

² Se bland annat www.fanfiction.com; www.fanfiction.net; www.fefo.se; www.sugarquill.net eller gå direkt till originalverkens hemsidor. Även populära artister, som Darin och Westlife har egna fanfictionsidor.

bär nya villkor för berättandet i vår samtid, men också för hur vi samspelar och upprättar gemenskaper.

Den digitala tekniken erbjuder nya möjligheter för människor, unga som gamla, att vara aktiva i skapandet av nya kulturella uttryck. Henry Jenkins myntade redan 1992 begreppet "participatory culture", medskapande kultur, för att beskriva drivkraften bakom unga människors engagemang i verksamheter kopplade till medier (Jenkins 1992). Sedan dess har omfattningen av sammanhang där medskapande kultur förekommer och betydelsen av att vara medskapare av olika mediala och digitala produkter ökat dramatiskt. Som deltagare i nätgemenskaper runt spel och fankultur tillbringar barn och ungdomar, pojkar som flickor, idag många timmar tillsammans med datorer och andra digitala medier. Här är de på olika sätt delaktiga i kommunikation, interaktion, produktion och publikation av texter, bilder, ljud, filmer.

Den digitala tekniken, virtualiteten och medskapande kulturer skapar nya sätt att uppfatta och konstruera literacies. Caroline beskriver hur Harry Potter blev inträdet till en litterär resa. Via Rowlings fiktiva figur hittade hon på egen hand sajter på nätet där andra ungdomar runt om i världen publicerat historier inspirerade av berättelserna. I sökandet efter nya historier stötte hon på manga-fanfiction. Caroline blev helt uppslukad av japansk kultur och det japanska språket, hon var drivande i att starta en kurs i japanska på gymnasiet och är just nu utbytesstudent i Japan. Där fortsätter hon att läsa och skriva fanfiction både om Harry Potter och en rad olika manga-figurer.

Den nya verkligheten gör att vi behöver se med nya ögon på unga människors drivkrafter till lärande och engagemang med omvärlden. Medskapande kultur stärker synen på literacy som en kompetens skapad i kollektiva sammanhang snarare än av individen själv. Vi behöver fundera på vilka kunskaper och redskap som byggs upp i informella lärandekontexter på nätet och hur de relaterar till formella lärandesammanhang som skola och undervisning. De uttrycksformer som innefattas av medskapande kultur är omfattande och ständigt föränderliga. Jenkins definition av begreppet är vid, men bygger på några principer (Jenkins 2006c:3). I en medskapande kultur finns

- relativt låga barriärer för konstnärliga uttryckssätt och samhällsengagemang.
- starkt stöd för att skapa och dela produkter med andra.
- någon typ av informellt lärlingsskap där den mest erfarnes kunskaper överförs till de mindre kunniga.

- en uppfattning bland medskaparna att deras bidrag är av betydelse för andra.
- en känsla av samhörighet bland medskaparna.

Alla medskapare behöver inte bidra med produkter men alla måste vara övertygade om att de kan göra det närhelst de vill och att det som de bidrar med behandlas på tillbörligt sätt.

Fanfiction är en medskapande kultur som möjliggör en intensiv interaktion mellan text, läsare och författare. Fiktionen kan användas som redskap i byggandet av literacykompetenser och för att kommunicera, men också som ett verktyg för att förstå sig själv och andra och för att konstruera identitet (Jenkins 2004; Thomas 2006).

Informella och formella lärandemiljöer

För skolan och för lärare är det angeläget dels att ha kunskap om elevers textvärldar för att knyta an till deras erfarenheter och förkunskaper, dels att hitta verk samma redskap för att iscensätta en för eleverna meningsfull undervisning. Detta visar inte minst min avhandling där svenskämnet textvärld sällan innebar någon matchning med elevernas egna repertoarer (Olin-Scheller 2006).

Urvalet av texter och undervisningen runt läsningen gav eleverna få möjligheter att läsa med igenkänning och identifikation, urskilja teman och intertextualitet, fylla i tomrum eller tolka bildspråk. Skolans bokredovisningar och recensioner där huvudsyftet var kontroll av *att* de läst var inte meningsfullt. Eleverna tyckte att undervisningen *om* texter och författare fick för stor plats. De ville alla bli engagerade och "lära sig något" av litteraturundervisningen.

Att ta in digitala teknologier i klassrummet är dock inte alldeles enkelt. I mina många möten med lärare på fältet finns upprepade vittnesmål om brist på datorer, tekniska hinder och okunskap om mediernas möjligheter och begränsningar. Här finns det många gorillor! Digitala teknologier i klassrummet påverkar också vår relation till alla kommunikativa verktyg och ändrar vår uppfattning om vad man kan göra med exempelvis penna och papper. Den ovan redovisade uppfattningen från en elev att "papper och penna är gammalt och tråkigt", visar förändrade villkor för traditionella skrivverktyg liksom för föreställningen om vad det är att vara läs- och

skrivkunnig. I en kommande studie undersöker jag villkoren för medskapande kultur i klassrummet och hur fanfiction kan stimulera och utveckla barns och ungdomars läsande och skrivande.³

Via nya teknologier skapas och sprids kulturer som barn och ungdomar upplever som meningsfulla och intressanta. Många ungdomar är medskapare i dessa kulturer genom att vara medlemmar i nätgemenskaper som Facebook, genom att producera nya kreativa uttrycksformer som exempelvis fanfiction och Bilddagboken, genom att kollektivt och i samarbete producera ny kunskap (exempelvis Wikipedia) eller genom att skapa nya medieströmmar exempelvis via bloggar.

Alla dessa medskapande kulturer kan betraktas som informella lärandemiljöer. James Paul Gee menar att dessa miljöer innefattar kraftfulla möjligheter till lärande eftersom unga människor här deltar mer aktivt och engagerat än i formella lärandesammanhang (Gee 2004). Medskapande kulturer är uppbyggda av gemensamma strävanden som överbryggat skillnader i ålder, klass, kön och ras, och människor kan delta på olika sätt beroende på förmåga och intresse. Varje medskapare är öppen för ny kunskap och att förbättra sin förmåga inom ett visst sammanhang. För att behålla, eller återerövra, sin ställning måste det formella undervisningssystemet ta intryck av och förhålla sig dynamiskt till det informella.

Det är dock viktigt att påpeka att skolans och lärares ansvar och betydelse i det nya medielandskapet inte har minskat. Jenkins skriver:

The new literacies almost all involve social skills developed through collaboration and networkning. These skills build on the foundation of traditional literacy, research skills, technical skills, and critical analysis skills taught in the classroom (Jenkins 2006c:19).

Jenkins påpekar vidare att skolan måste utjämna klyftan mellan de barn och ungdomar som har respektive inte har färdigheter för medskapande kulturer. Skolan måste också lyfta frågor om hur media formar vår omvärldsuppfattning och belysa de etiska dilemman som är förknippade med en ny offentlighet (Jenkins 2006c). Till undervisningens uppdrag hör, menar Jenkins,

³ Projektet Bortom bokens begränsningar pågår 2008-2010 och finansieras av Vetenskapsrådet.

/.../that students [should] be taught how to distinguish fact from fiction, argument from documentation, real from fake and marketing from enlightenment (Jenkins 2006c:44).

Flera svenska studier pekar också på att medvetenhet om dessa faktorer är ett viktigt inslag i att utveckla lässtrategier och komplex läsförståelse (Olin-Scheller 2006; Fast 2007; Årheim 2007). Om skolans textvärld är i dialog med elevernas spelar undervisningen en betydande roll för barns och ungdomars utveckling till kritiska aktörer i den mediala textvärlden (Buckingham 2005). För att kunna bli detta måste man också behärska ett skriftspråk. Multimodaliteten ersätter inte det skrivna språket med ett visuellt. Istället utmanar det elevens kunskaper om vilket uttrycksätt som är mest effektivt för att kommunicera ett budskap och nå en mottagare (Kress 2003). Kombinationen av olika uttrycksätt och kompetenser kring detta hör därför till de allra mest grundläggande uppgifterna för skolan.

Att få syn på det osynliga

Forskning handlar om att få syn på det osynliga, om att systematisera information så att nya perspektiv och samband träder fram. Som hjälp att upptäcka gorillor i denna process är en så kallad kritisk massa oundgänglig. Via forskarskolor, konferenser och högre seminarier bygger vi upp miljöer där vi hjälper varandra att se gorillorna.

Om det osynliga i min undersökning om gymnasieelevers textvärldar kan jag av förklarliga skäl bara spekulera. Jag kan ana att elevernas musikvärldar innehåller en hel del av intresse för deras identitetsutveckling via fiktionstext ur ett vidgat perspektiv. Jag kan också ana att jag har missat en hel del intertextuella referenser till texter som jag inte känner till. Jag vet också mycket lite om plattformar och andra specifika sajter där man kan experimentera med sin identitet och sexualitet.

Avhandlingar inom det svenskämnesdidaktiska fältet domineras av kvalitativa, deskriptiva klassrumsstudier. Också min befinner sig inom detta fält. Få uppehåller sig vid frågor som problematiserar och aktivt undersöker den didaktiska Hur-frågan. Forskningen visar på situationer där befintlig undervisning lyckas mer eller mindre bra, men deltar sällan i riggningar och iscensättningar av lektioner och arbetsområden. För att kunna upptäcka andra gorillor och möta de utmaningar som nya mediers medskapande kulturer ställer formella lärandemiljöer inför, behöver forskning och praxis verka tillsammans i ett nära samarbete.

Litteratur

- Bagga-Gupta, Sangeeta (2006). "Från läs- och skrivkompetenser till literacy." I: Ellvin, Madeleine (red.), *Ord och bild ger mening: om literacy i förskola och skola. Svenskläraryrskrift 2006*. Natur och kultur. S.7-19.
- Buckingham, David, (2005). "The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Literature." University of London. http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_children.pdf (hämtat 2007-11-14).
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala universitet.
- Gee, James Paul (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. Routledge.
- Gladiator*, 2000. Regi: Ridley Scott. Universal Pictures.
- Jenkins, Henry (1992). *Texual Poachers. Television Fans & the Participatory Culture*. New York and London: Routledge.
- Jenkins, Henry (2004). "Why Heather Can Write." I: *MIT Technology Review*. February. http://www.technologyreview.com/articles/04/02/wo_jenkins020604.asp?p=1, [hämtat 2008-01-18].
- Jenkins, Henry, (2006a). *Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture*. New York: New York University Press.
- Jenkins, Henry, (2006b). *Convergence Culture – Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins, Henry (2006c). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. http://www.digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1BOAE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF.(hämtat 2008-01-28).
- Johnson, Eyvind (1946). *Strändernas svall: en roman om det närvarande*. Bonnier.
- Kress, Gunter (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
- Kvarntorp, Kamilla (2007). "Han lever din dröm." I: *Svenska Dagbladet* 2007-07-23.
- McCormick, Kathleen (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester University Press.
- Ohlsson, Bengt (2004). *Gregorius*. Bonnier.
- Olin-Scheller, Christina (2005). "Såpor, Strindberg och Sagan om Ringen - Några perspektiv på gymnasieelevers litterära repertoarer." I: Ask, Sofia (red), *Svenskläraryrskrift 2005*. Natur och Kultur. S. 98-109.
- Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad University Studies.
- Olin-Scheller, Christina (2007a). "Vidgat textbegrepp – hinder eller möjlighet?". I: Sigrell, Anders och Munck Kerstin (red.) *Tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv*. Umeå universitet. S. 83-95.

- Olin-Scheller, Christina (2007b). "Att utgå från och utmana elevers textvärldar. Litteraturundervisning, identitetsskapande och ett vidgat textbegrepp". I: *Pedagogiska magasinet*, nr. 4/2007.
- Skolverket (2000). Gymnasiet. Kursplaner för ämnet svenska, <http://www.skolverket.se>, [hämtat 2008-01-14].
- Skolverket (2001) *PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Skolverkets rapport 209. Skolverket.
- Skolverket (2006). *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval. Rapport nr 286*, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1653>, [hämtat 2007-07-20].
- Star Wars* (1977). Regi: George Lucas. CBS.
- Thomas, Angela (2006). "Blurring and Breaking through the Boundaries of Narrative, Literacy, and Identity in Adolescent Fan Fiction". I: Knobler, Michele & Colin Lankshear (ed.), *A New Literacies Sampler*. Peter Lang. <http://www.soe.jcu.edu.au/sampler/> [hämtat 2008-01-17].
- Sundström, Gun-Britt (1973) *För Lydia*. Bonniers förlag.
- Tolkien, John Ronald R 1959. *Sagan om Ringen (The Lord of the Rings, 1954, övers. Åke Ohlmarks)*. Almqvist och Wiksell AB.
- Årheim, Annette (2007). *När realismen blir orealistisk. Litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier*. Växjö University Press.

Författarpresentation

Christina Olin-Scheller är fil. doktor i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning. Hennes forskarstudier har genomförts i samarbete med Nationella forskarskolan i svenska med didaktisk inriktning. Hon är verksam som lektor vid Karlstads universitet. Olin-Scheller arbetar med lärarutbildning och ämnesdidaktiska utvecklingsfrågor, bland annat i ett kompetensutvecklingsprojekt för svensklärare, *Att utmana och utveckla lärares medvetenhet om text, läsare och läsning*, finansierat av Myndigheten för Skolutveckling. Olin-Scheller deltar för närvarande i forskningsprojektet *Bortom bokens begränsningar – ungdomars möten med fiktionstext på nätet*. Detta projekt har fokus på fanfiction.

Morsmålsdidaktisk kunnskapsutvikling versus forskning og undervisning?

Om koblingsformer mellom teori og praksis

Sigmund Ongstad

Polarisering av forskning og undervisning

Det finnes en rekke begreper eller kategorier beregnet på mer allmenne grenseoppganger i kunnskapsfeltet, som undervisning, læring, forskning, utviklingsarbeid, vitenskap, formidling, grunnforskning, anvendt forskning, aksjonsforskning, pedagogisk dyrkingsarbeid, faglig egenutvikling, forskningstilknytning, forskningsbasert kunnskap og kunnskapsutvikling.

Disse er dyrket frem og normert gjennom avtaler mellom ulike aktører innen utdanning og forskning, og regulerer hvem som gjør hva og hvem som kommuniserer med hvem på hvilken måte og i hvilken rekkefølge. Ett av de mest markante og prinsipielle skillene går mellom forskning og undervisning. I begge tilfeller vil det innen det offentlige være nødvendig med en eller annen sertifisering eller godkjenning. Selv om det er vanlig at faglig tilsatte i høyere utdanning både skal forske og undervise, er gjerne avtaleverket klar på hva som er hva og hvor mye en skal gjøre av hva. Mange skiller også selv klart mellom hva som er hva i det daglige.

Over tid har det utviklet seg en ganske fasttømret oppfatning av disse to kunnskapsområdene som *atskilt*. De ses primært som forskjellige. Undervisning fokuserer på det kjente og forskning på det nye, selv om forskningens resultater i etterhånd selvsagt undervises eller formidles. På den ene siden skapes det en tilsynelatende klar arbeidsdeling: Det finnes forskere og det finnes lærere. Når én og samme person fyller begge rollene, skiller en gjerne likevel mellom det å forske og det og undervise.

Men på den annen side kan den sterke sontringen skygge for mer overordnede mål og andre relevante forhold for forskning og undervisning. Det kan dreie seg om konkrete politiske prioriteringer, mer langsiktige samfunnsmessige mål eller mer allmenne estetiske, epistemologiske og etiske normer. Når sontringen er sterk, kan aktiviteten lett bli en stat i staten,

undervisning for fagets skyld eller forskning for forskningen skyld. Dermed kan rollefordelingen (for-)bli fastlåst og den gode kommunikasjonen eller de fornuftige koblingene mellom feltene hindres.

De fleste utdanningsystemer har utviklet begreper og ordninger for å bedre dette forholdet, som forskningsbasert undervisning, forskningstillknytning, forskning og utviklingsarbeid (FoU) og aksjonsforskning. Men innen det utdanningsvitenskapelige område synes det fortsatt å være relativt klare demarkasjonslinjer. At undervisere blir forskere er selvsagt vanlig innen feltet, men det er mer sjelden at forskere som rekrutteres fra skole-systemet går tilbake til skolen og blir der. Forskning blir lett en egen karrierevei eller profesjon. Det skjer en relativt sterk *oppdrift* av personer og kunnskap, i ubalanse med en tilsvarende svak *tilbakeføring*. Det siste begrepet sikter både til det rent personlige og det mer kunnskapsmessige.

Motsetningen mellom undervisning og forskning, som egentlig ikke behøver å være en motsetning, synes nå å skjerpes. Det skjer bl.a. ved at de fagområder som *ikke* tar utgangspunkt i undervisning vinner frem på bekostning av skole-, lærer- og elevrettet forskning. Forskning *per se* er nå oftere en vinner. Eliteforskning, sentre for fremragende forskning, grunnforskning og eliteuniversiteter er de nye budsjettvinnerne nasjonalt og internasjonalt. I konkurransen er det derfor blitt vanskeligere å opprettholde en klar etisk forpliktende kobling mellom undervisning og forskning (begge veier). Det ser en f.eks. ved at universiteter i Norge konsekvent bruker begrepet eller kategorien *forskning* når de oppsummerer sin kunnskapsproduksjon, mens høgskolene bruker forkortelsen FoU (*forskning og utviklingsarbeid*).

Kunnskapsutvikling som fellesnevner?

I denne situasjonen kan det være fruktbart å benytte et begrep som kan overbygge eller utjevne slike motsetninger, som *kunnskapsutvikling*. Mens termen gir ca 27000 treff på Google, gir "*begrepet kunnskapsutvikling*" mindre enn ti treff. Det betyr at kunnskapsutvikling er en innarbeidet, generell forestilling, men at begrepet ikke er en tradisjonell konkurrent til undervisning, læring og forskning. Likevel må en kunne se både forskeren som arbeider "at the cutting edge of knowledge" og læreren som underviser lærende på ulike nivå som fag- og kunnskapsutviklere.

Med et slik begrep burde det kunne bli lettere å se sammenhenger mellom opp- og nedadstigende kunnskapsflyt i utdannings- og forsknings-systemet. En forenklet måte å beskrive forskjellen mellom de to hovedelementene har vært å skjelve mellom det å kunne og det å handle, altså å skille mellom innsikt og ferdighet. Med andre ord etableres da et skille mellom en mer *epistemologisk* og en mer (kommunikativt) *pragmatisk* orien-

tert kunnskapsforståelse. Denne relasjonen har vært lite problematisert, ikke minst i et kommunikasjonsteoretisk perspektiv.

Om vi nå tar for oss 'vårt' fagområde, morsmålsdidaktikk, kunne et *synkront* top-down perspektiv på institusjonell og faglig kunnskapsorganisering f.eks. innebære omtrent følgende forenkling. Mens universitets- eller vitenskapsfagene norsk og svensk primært ses som rent kunnskapsrettet, vil norskdidaktikk og *svenska med didaktisk inriktning* bære i seg et implisitt bruks- eller anvendelsesperspektiv basert på tradisjonelle oppfatninger av didaktikk som anvendelse. Teori versus praksis er altså en vanlig (polarisert) stereotypi.

Kunnskapsutvikling i et polarisert eller i et kommunikativt perspektiv?

I debatten om forholdet mellom grunnforskning og universitet på den ene siden og anvendt forskning og profesjoner på den annen side kan det se ut som hele *ideologier* samler seg rundt hver slik 'pol'. I følge Herman (2003) kan en derfor iaktta en lang rekke prinsipielle motsetninger mellom *kvalifikasjoner* og *kompetanser*, de første av særlig 'varig' karakter, de sistnevnte i mindre grad. For egen regning har jeg helt til slutt (med spørsmålsteget) tilføyd, respektivt, universitet og yrkesprofesjon/høgskole.

KVALIFIKATIONER	KOMPETENCER
Uförgængelighed	Forgængelighed
Sagsforhold	Problem/utfordring
Videnskab	Vidensproduksjon
Disciplin (fagligheder)	Trans-disciplinaritet
Uddannelse/forskning	Lærende organisation eller læringsmiljø/aktionsforskning
Undervise/instruktion	Læring/konstruksjon
Faglig subjekt-objekt relation	Personlig subjekt-subjekt relation
Eksterne instanser (f.eks. metafysik, historiefilosofi) (mål)	Socialkonstruktivisme (måløs)
Kvalifikasjoner – noget man har	Kompetencer – noget man er
Professioner [akademiske, tilf. SO]	Individuelle profiler (<i>personal skill cards</i>)
Virksomheder/institutioner (branche)	Projekter i organisationer
Job/embede (tjenestemanden)	Opgaver (fri agent)
Reproduksjon/kumulatsjon	Transformation/innovation
(...)	(...)
UNIVERSITET?	YRKESPROFESJON/HØGSKOLE?

Figur 1. De to regimer – Kvalifikasjoner versus Kompetencer. Fra Hermann (2003:49).

Poenget med å kontrastere disse motsetningsparene i denne sammenheng er å vise hvor grunnleggende motsetningene *kan* være når det enkelte kunnskapssystem *markerer* grensene og bedriver gate-keeping og skjerping av sine fagområder og sine institusjoners egenart. Men grensene er selvsagt i realiteten flytende. I Norge har det såkalte Stjernø-utvalget f.eks. nylig levert sin innstilling om fremtidig organisering av høyere utdanning. En hovedkonklusjon (men også et premiss for videre handling) er at grensene mellom universiteter og høyskoler i Norge nå i realiteten langt på vei er opphevd eller utvisket. Reaksjonene har ikke latt vente på seg. Universitetene argumenterer for en sterk forfordeling av forskningsmidler til universitetsforankret forskning, mens det på høyskolesiden kreves en styrking av *profesjonene*, med sterk kobling av teori og praksis, altså med rett til forskning, men ikke nødvendigvis av samme type og innretning som 'universitetsforskningen'.

Jeg hevder ikke at begrepsparene og motsetningene ovenfor ikke kan være gyldige eller relevante for å forstå de komplekse sammenhengene det her er tale om. Men det kan tenkes at det er noe som glipper mellom hendene på oss dersom en ikke har et perspektiv på det som kan befinne seg *utenfor* dikotomien mellom disse to kunnskapsregimene, som Hermann kaller dem.

En slik overordnet, mulig alternativ forestilling rommes f.eks. av begrepet *livsverden*. Det kan knyttes til en sterkt tradisjonlinje innen tyskspråklig filosofi og samfunnsteori, som f.eks. Husserl, Schütz, Luckmann og Habermas. Habermas forstår livsverden som de(t) sted eller de(n) kontekst(er) hvor sosialisering og kommunikasjonsevne utvikler seg. Disse opptrer sammenvevd og knytter seg særlig til person, kultur og samfunn.

Om en nå heller enn å todele den formelle kunnskapsverden, som ovenfor, snarere tredeler den, vil det være handfaste historiske tradisjoner for en slik inndeling.

Livsverden(er) og fagoppdelinger

	(Person)	(Kultur)	(Samfunn)
Konstituerende felt	Kunst	Vitenskap	Religion
Feltets hovedfokus	Estetikk	Epistemologi	Etikk
Utdanningsinstitusjoner	Akademier	Universiteter	Presteskoler
Fakulteter	Humaniora	Naturvitenskap	Samfunns- vitenskap
Institutter	Norsk	Biologi	Psykologi
Underdisipliner	Språk	Zoologi	Sosialpsyko- logi
Emner	Setningssyntaks	Gener	Sosialisering

Figur 2. Eksempler på historiske fagoppdelinger i relasjon til livsverdensaspekter.

Dersom en altså tenker seg at ulike felt har en tendens til å samle seg om eller rendyrke kulturens hovedaspekter *form, innhold* eller *bruk*, så kan en i mange moderne kultursamfunn finne en slags 'arbeidsdeling', som den i de tre-fire første linjene i oppsettet ovenfor. Om en videre, som i de fire neste linjene i oppsettet ovenfor, ser på fagliggjøring av henholdsvis mennesket, naturen og samfunnet kan en historisk spore klare tendenser til tredelt institusjonalisering av universiteters fagorganisering. Historisk sett har imidlertid de tre fagsekkene, dvs. fakultetstypene *humaniora*, *naturvitenskap* og *samfunnsvitenskap*, blitt utviklet ved universitetene. Det er et symptom på at hovedaspektene snarere er komplementære enn atskilt og oppdelt.

For går en nærmere inn på en mulig underliggende systematisk sammenheng her kan en altså ifølge Habermas (1986) forestille seg at begrepet 'livsverdenen' i fenomenologisk forstand består av de tre strukturelle innbyrdes definerte komponenter individ, kultur og samfunn. Gjennom grunnleggende prosesser over tid har disse grunnkategoriene blitt til 'produkter', det vil si til mer varige fenomener som lett kan oppfattes som mindre flyktige og mer enhetlige kategorier.

Samtidig løper det tre motsvarende prosesser, kalt reproduksjonsfunksjoner. Disse er konstant, parallelt og samtidig virksomme på alle tre produktene person, kultur og samfunn. Det skjer derfor henholdsvis en sosialisering, også kalt sosialisasjon, en kulturell reproduksjon og en sosial integrasjon. Habermas illustrerer sitt hovedpoeng ved å sette produktene og prosessene opp mot hverandre i ni, dvs. tre ganger tre kategorier. Samspillet og den innbyrdes dynamikken mellom disse blir selve nøkkelen til å forstå og til å problematisere en hel rekke av sentrale og konfliktfylte spørsmål: Hva er forholdet individ og samfunn, mellom kunnskap (kultur) og selv, mellom kunnskap og samfunn, mellom tradisjon, med vekt på produktenes stabilitet og fornyelse/innovasjon med vekt på intensiteten i prosessene?

Når og idet en forenkler eller reduserer 'verden' til produktene person, kultur og samfunn, så vil dette, vitenskapsteoretisk sett, skje i et *synkront* perspektiv. Når en derimot prøver å følge utviklingen, prosessene, funksjonene, så tvinges en inn i et *diakront* perspektiv. Men begge betraktningmåtene forutsetter hverandre grunnleggende. Endring kan bare beskrives i forhold til noe, og alle kulturelle fenomener endres over tid. Denne tvisynte, delvis paradoksale måten å forstå kultur på, synes også å være nødvendig for å kunne problematisere forholdet mellom undervisning og forskning.

Det finnes et grunnelement som kan bidra til å forklare og begrunne mer i detalj både kjente historiske fag- og fakultetsinndelinger, slik som eksemplifisert i oversikten ovenfor og Habermas' forestilling om en kommunikativt systematisk oppdeling og dynamikk i livsverden. Med noen andre ord enn

de Habermas selv bruker kan en si at enhver *kulturytring* har en form, et innhold og en bruk. Det vil si at det er struktur, referanse og handling og som samlet etablerer kommunikasjon i videste forstand (Ongstad, 2006a). Disse tre aspektene vil svare til andre tilsvarende inndelinger som f.eks. 'design', 'kunnskap' og 'funksjon' og altså derfor også til henholdsvis selv, verden og samfunn. Helt parallelt og i tråd med Habermas kan en da si at den synkrone inndelingen estetikk, epistemologi og etikk vil påvirkes systematisk, parallelt og komplementært av prosessene selv-, fag- og samfunnsutvikling.

Martin (1997:9) har prøvd å illustrere forholdet mellom utvikling (av Martin kalt *genese*) av ytringen (egentlig 'teksten'), individet og kulturen med en enkel modell hvor ytringen er selve drivkraften. Men den vil være omsluttet av den større enheten individ som igjen vil være omsluttet av kultur. *Logogenese* forstås som igangsetting av en tekstprosess som han kaller ytringens 'utfoldelse'. *Ontogenese*, eller utvikling av individet, er resultat av alle ytringsprosesser og forstås i akkumulert form som menneskets 'vekst'. Dette bidrar eller blir i sin tur til *fylogenesen*, et folks eller en kulturs utvikling eller 'evolusjon'.

Om vi omskriver eller overfører denne tankegangen til vårt tema, nemlig utvikling på et konkret kunnskapsfelt, kan det f.eks. fremlegges et konkret forskningsresultat. En avhandling kan da ses som en ytring. Denne er innvevd i og bidrar til forskerens selvutvikling, men altså til kollektiv fagkompetanse, og denne bidrar til fagdanning og fagets vekst, som igjen bidrar til samfunn og samfunnsdannelse.

Hermed er det utviklet en generell fenomenologi eller en allmenn forståelsesramme som setter kommunikasjon, forstått i aller videste forstand, i sentrum for (all) kunnskapsutvikling. Med andre ord er det *kommunikasjon* som forbinder undervisning og forskning eller teori og praksis. Men da *ikke* forstått som tradisjonell *formidling* vertikalt mellom disse grunnelementene i forsknings- og utdanningssystemet.

Koblingen stikker langt dypere og innebærer at en ser selvets, kulturens og samfunnets epistemologi som *ett*. Perspektivet innebærer imidlertid også at epistemologi ikke lenger kan ses avsondret fra estetikk og etikk. Eller for å si det enda enklere: et hvilket som helst faglig ytringsinnhold har også en form og en funksjon, matematikk har både en estetisk og etisk side, selv om faget i utpreget grad er tuftet på og etterstreber 'ren' epistemologi (Ongstad, 2006b). Det gjør at faglige og begrepsmessige grenseoppganger som gjøres uten forståelse av dette forhold, som oftest vil være blind for de mest grunnleggende prosesser som historisk har påvirket de ulike faginndelingene.

Dys-funksjoner i grenselandet utdanning - forskning. Noen erfaringer

Med denne grunnforståelsen som bakteppe vil jeg i fortsettelsen inispisere noen erfarte faglige *dys-funksjoner* fra flere ulike faglige arenaer jeg har arbeidet på de siste 30 årene. Jeg vil understreke at de mer *teoretiske* synspunktene som er utviklet ovenfor ikke er ment å munne ut i noen *metode* som legges til grunn for en *analyse* av erfaringene. Disse kan umiddelbart kanskje synes å være personlige, men de dreier seg likevel om allmenne fenomener i kontekster som bør være særlig relevante i denne sammenhengen. De fleste av erfaringene slik de fremstilles nedenfor knytter seg til forholdet mellom kunnskap som undervisning og kunnskap som FoU. Det gjelder reformevaluering, FoU-modeller for undervisningsdifferensiering, prosessorientert skrivepedagogikk og klasseromsforskning.

Jeg arbeidet med evaluering av reformer på 1970-tallet i Norge, nærmere *bestemt fag- og læreplansanalyser*. Aktører var Forsøksrådet for skoleverket (FR), lærerne ved utprøvingsskolene, som ble intervjuet om sine erfaringer, og oss på FR's avdeling for forskningsmessig oppfølging av reformer. Utfordringene lå blant annet i at FR ville ha (rask) endring og klare, kjappe svar, lærerne ville bli hørt/ha innflytelse og vi forskerne ville vite/ha tid. Utfallet var at reformene muligens ble for raskt gjennomført. FR ble da også kritisert for svakt forskningsunderlag, av bl.a. av Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo, og av høyresiden for å sette politikken foran forskningen. Ser en bort fra noen enkle 'forskningsrapporter', var kunnskapsutviklingen om forholdet mellom reform og forskning beskjeden. Slik meta-lærdom ble sjelden formulert eller problematisert (Ongstad, 1983).

Et annet FR-prosjekt på samme tid gjaldt *differensiering*. Skulle den utformes ovenfra og ned eller nedenfra og opp? Status midt på 70-tallet var at sentraliserte differensieringsmodeller var prøvd ut både på ungdomsskoletrinnet og i videregående skole. Det var gitt direkte påbud gjennom læreplaner, som på denne tid hadde differensiering sin et eget hovedpunkt. Det var allment akseptert at en ikke hadde hatt særlig suksess med ulike modeller og prinsipper (Ongstad og Telhaug, 1979). Det ble derfor gjort forsøk med en alternativ tilnærming, nemlig med såkalte beskrivelsesgrupper for differensieringsopplegg i norsk. Ideen var at det på en og samme gang skulle være utviklingsarbeid for lærerne og aksjonsforskning for FR. Og formidlingsretningen av denne innsikten ble bevisst endret fra vertikal til horisontal.

De deltakende lærerne så dette som en positiv kunnskapsutvikling i grenselandet mellom undervisning og FoU. Det åpnet for lokal frihet for utprøving for en kortere periode. FR ble imidlertid nedlagt, og annet råd, Rådet for videregående opplæring, innførte mer sentralgitte føringer. Verken

modellen eller ideene fikk synlige nasjonale konsekvenser på sikt. I stedet for differensiering skiftet en dessuten til ideologien 'tilpasset opplæring'. Dermed kom eleven og følgelig pedagogikk mer i sentrum og ikke den fagdidaktiske relasjonen mellom fag og elev, som norsklærerne i forsøket hadde prioritert. Selv om FR's differensieringshefter faktisk kom i opplag på flere tusen, visste en verken da eller vet i dag hvilke konsekvenser hele FoU-satsingen egentlig fikk. 'Fagutvikling' foregikk nok i det små og kanskje også i blinde. Det som kunne ha blitt en eksplisitt og bevisst felles fagutvikling, ble i stedet offer for et ideologisk skifte i synet på reformer, noe som også dro med seg en klarere grenseoppgang mellom lokal undervisning og sentral administrasjon av fag. Det førte også til at forskningen, selv om en nok senere kunne si at den var blitt mer profesjonalisert, nå var distansert. Lærerne og reformene ble forsket *på* ikke forsket *med* og kanskje egentlig heller ikke *for*.

Den prosessorienterte skrivingen (POS) på 80- og 90-tallet i Norge må kunne sies å være et av de mest fascinerende fenomener innen utdanning etter den andre verdenskrig. Den ble introdusert i Norge i 1985 etter Bay-area modellen i California. En la vekt på at lærere skulle undervise lærere, eller altså en horisontal FoU-modell og med langt mer U enn F for å si det slik. Videre var det kort avstand mellom teori og praksis. Fag-/didaktisk kunnskapsutvikling og bevissthet skulle påføres både lærer og elev. I California skjedde introduksjonen gjennom lange, femukers frivillige sommerkurs arrangert av 'bevegelsen' selv, ikke av myndigheter.

Suksessen, målt i hastighet og omfang, var formidabel. Kynikere hevder gjerne at suksess er utsatt fiasko. Det skal være usagt om en skal bruke et så sterkt uttrykk når en skuer tilbake, men det kan være grunn til å spørre om POS kom for raskt til suksess. For det første overtok departement og kommuner tidlig 'implementeringen'. Det offentlige lot seg raskt overbevise om at dette var noe å satse på. Det førte til relativt korte kurs hvor mange ble kurset raskt og nok noen også mot sin vilje. Følgeforskning og forskning på og rundt fenomenet var det i starten lite av. Politikk, forskning og praksis skilte altså lag.

Kunnskapsutviklingen ble etter hvert fordelt (kvalitativt) ulikt på ulike aktører. Mange av de som var ledende innen feltet ble rekruttert fra videregående skole og flere ble lærerutdannere og universitetsansatte. En håndfull disputerte og noen ble professorer i nye eller allerede etablerte fagfelt. Selv om mye ny fagdidaktisk kunnskap faktisk ble formulert på kurs og konferanser, gjennom avhandlinger og nye fagbøker, var det og ble det likevel en nokså lang og uklar tilbakekoblingsløype fra kunnskapene i dette nye elfenbeinstårnet tilbake til klasseromspraksis.

Klasseromsforskning fikk på 90-tallet et kraftig løft, både i Norge og Sverige. På det norskdidaktiske området skrev f.eks. både Jon Smidt, Olga Dysthe, Torlaug Løkensgard Hoel og jeg selv doktoravhandlinger i grenselandet klasseromsforskning/skriving/lesing. Og pedagoger som Sverker Lindblad, Ingrid Carlgren, Laurits Otto Fuglestad, Kirsti Klette og Marit Rismark, for å nevne noen, var også aktive innen klasseromsforskning. Et positivt trekk var at pedagogisk og fag-/didaktisk FoU ble mer praksisrettet. Fokus på klasserommet bidro også til utvikling av fag-/didaktikk, kanskje dels i motsetning til det ulykksalige dype skandinaviske skillet mellom fag og pedagogikk. Og om en ser positivt på at det skjer en viss akademisering av kunnskaper, så ble fagfeltene mer profesjonaliserte idet en fikk 'nye' institusjonaliserte fag på bachelor- og mastergradsnivå. Det dysfunksjonelle lå i at mange av prosjektene var preget av svake tilbakekoblinger mellom teori og praksis ut over det rene formidlingsaspektet. Forskningstilknytningen i lærerutdanning når det gjelder klasseromsforskning er fortsatt svak.

Didaktisering i grenselandet mellom undervisning og forskning

Det kan altså være gode grunner til å spørre om og eventuelt hvorfor tradisjonelle fag og yrker på 2000-tallet har blitt mer profesjonaliserte, akademiserre og didaktiserte. Noen trekk ved *konteksten* vi forsker i og utdanner til kan sannsynliggjøre at der har skjedd en slik utvikling. Det har skjedd en sterk økning i antall doktorgradsarbeider. Det utgis mange fagbøker, men disse får gjennomgående stadig færre lesere. I alle fall på det retoriske plan stilles det krav til lærerstudenter, lærere og lærerutdannere om forskningstilknnytning i fagarbeidet. I Norge finnes nå førstelektorprogrammer og en egen opprykksordning for disse til dosent, som er ment å være en med mer *undervisningsrettet* forskerkompetanse. Det opprettes som nevnt stadig flere sentre for fremragende forskning og kampen om knappe forskningsmidler skjerper motsetningen mellom universiteter og høyskoler. En hører f.eks. stadig fra universitetshold at det er forskning som skiller de to institusjonene. Internasjonalt ser en de samme tendensene. En kan også observere at oppdriften er langt sterkere enn tilbakeføringen. Det vil si at utdannings- og forskningssystemene blir stadig mer topptunge. Kompetansen øker nok, men øker mest på de høyere nivåene. I denne oppdriften vinner gjerne generalistfagene over fagfagene.

Hvilke konkrete kunnskapskoblinger bør en da rette mer oppmerksomhet mot? På det individuelle nivået gjelder selvsagt enkeltforskerens egne forskningsresultater. Hvem går disse til og i hvilke former, det vil si i hvilke forsknings- og formidlingsjangrer? Men det gjelder også kvaliteten og ret-

ningen på akkumulert kompetanse som forsker. Løper vi etter hvilke midler som helst eller ser vi etter en etisk forankring (relevans) for vår egen utvikling? Svaret på dette gir jo også i neste omgang føringer for egen stilling eller strategiske posisjon.

Om en tenker mer strategisk institusjonelt kan det være grunn til å dvele ved fagdidaktikkens rolle i ulike deler av utdanningssystemet. Skal/kan forskning omsettes i det vesentlige som formidling og/eller som handling? På hvilke realistiske måter er det mulig å tenke seg alle som kunnskapsutviklere, at alle driver *kunnskaping*?

Kunnskap og/som kommunikasjon sett i synkront og diakront perspektiv

Til syvende og sist må en stadig spørre hva kunnskap er og hvor og hvordan den bør fordeles. Kan en f.eks. begrense undervisning som baserer seg på for isolerte perspektiver eller forskning som sannsynligvis vil ende i resultater med få sjanser til tilbakekobling? I dette perspektivet er det særlig ett alternativ som er for lite prøvd. Undervisning og forskning langs *lange* kunnskapslinjer. Det kan gjelde oppdriften og tilbakeføringen som problem. Det kan (i Norge) gjelde spørsmålet om 5-årig lærerutdanning hvor forskningsaspektet blir det nye. Det kan være forskning på mapper som samler besvarelser og refleksjoner over mange år. Det kan være studiet av lærerdagbøker gjennom et langt liv. Det kan være longitudinelle studier av skoleklasser eller elev- og studentkull kohortstudier eller med andre ord, et fokus på det generiske, diakrone anliggendet, utviklingsperspektivet, på selv, fag og samfunn.

En står altså overfor en vertikal eller hierarkisk utfordring i organisering og balanse i forholdet mellom utdanning og forskning. Men det finnes også 'horisontale' problemer. Våre egne fag, norsk og svensk har vært, er og bør være spent opp mellom ulike ideologiske tradisjoner i de ulike underemner. Den litterære interessen har lenge vært sterkt knyttet til *estetikk*, særlig i søken etter 'litteraritet', men også i den didaktiske interessen i å *påvirke* kommende generasjoner for det skjønnlitterære. I skolen kan dette f.eks. gi seg utslag i det den norske lærerutdanneren Inge Moslet har kalt 'vakkernorsken'.

Kravet om grammatikk kan kanskje kobles til tanken om og troen på formaldanning, at trening i matematikk og grammatikk (i Russland sågar sjakk) kan bidra til å trene tanken og skjerpe intellektet, altså det en i et didaktisk perspektiv kan se som en *epistemologisk* ideologi. Men siden andre fag i skolen *også* gjerne gis en slik oppdragerrolle, så legges det mindre press på morsmålet. På 1970 tallet stod f.eks. språkbruksanalysen sterkt i Norge. Avsløring var en viktig funksjon undervisning og forskning

skulle ha. Her kom det *etiske* i sentrum. Også kjønnsforskning, både innen språk og litteratur, hadde delvis samme etiske orientering. Ny kunnskap skulle settes inn mot kulturell og sosial skjevhet og urettferdighet. Læreren og forskeren var på lag.

Å understreke disse forskjellene er viktig, men ved nærmere ettertanke er det klart at alle kunnskapselementer, alle fag, alle fagemner har en estetisk, epistemologisk og etisk komponent. Men i det øyeblikket en begynner å rendyrke kunnskapsaspekter innen fag, og derigjennom bidrar til ny *fagdanning*, så vil naboaspektet lett bli definert som et annet fag.

Når f.eks. de fagelementer en har med seg i sin fagkompetanse fra universitet og høyskole kobles til *metodikk* i og for disse fag, så følger en en tenkning basert på koblingen mellom å kunne pluss å handle. Men fagmetodikken har delvis kommet i vanry fordi den var for nærsynt og tjenestevillig for et ellers blindt fag. Fagdidaktikk har blitt innført litt etter litt og langt overtatt for og fortrenget fagmetodikk, i alle fall i Norge. Derigjennom har det skjedd en *distansering*. Det som før kommunikativt ble kjennetegnet av kunnskap pluss handling (å kunne og å gjøre) er nå blitt erstattet av kunnskap pluss *metakunnskap* (å kunne og å tenke om å kunne/gjøre). Her ligger profesjonaliseringen, akademiseringen og altså didaktiseringen.

Selv om denne utviklingen på sett og vis altså er utdannings- og skolerettet, så ligger det opplagt en fare i at avstand mellom praksis og teori øker, at meta-perspektivet kan bli seg selv nok. Det ligger også sterke økonomiske incentiver bak. Det ligger også en viss 'ære og berømmelse' i det. Stillingsstrukturen og arbeidsoppdelingen mellom utdanning og forskning oppfordrer til det.

Ser en på skolefagene med samme blick kan en enkelt iaktta lignende skiftinger over tid. Akkurat nå er det i Norge et enormt politisk og faglig press på å oppgradere realfagene. Kompetanse, kunnskap og kunnskaps-evaluering er kjernebegreper. De praktisk-estetiske fagene er skjøvet langt ut i periferien. Fremmedspråkene har også tapt terreng, men nå er interkulturell kommunikasjonskompetanse 'in' igjen. Næringslivet trenger flerspråklige. Det *kommunikative* aspektet understrekes nå, både i morsmåls- og fremmedspråksundervisningen. Hva gjør en så? Det kan jo ikke bli mer av alt? Det utvikles bl.a. nye fagkombinasjoner. Historie blir f.eks. forsøkt undervist på engelsk. I Norge foregår det 'forsøk' med å lære oslounngdom (obligatorisk) nynorsk ved å lese et fag eller deler av et fag på 'nynorsk'.

Ved lærerutdanningene underviser f.eks. noen matematikklærere sine studenter i matematikkens estetikk. En matematiserer strikkemønsteret i de berømte Selbu-vottene eller ser på vekstmønsteret i bregner som fraktaler. Ved de fagdidaktiske studiene i forming ved høyskolene blir form og

estetikk vridd i retning design. Design inngår i varefetisjismen og er en særlig interessant partner i produktutvikling. Dermed oppstår *nye* fag i en, for det meste *horisontal* fagutvikling. Likevel er det slett ikke sikkert at slik ny fagutvikling fører til en *tilbakeføring* så lenge en tenker polarisert om forholdet utdanning - forskning.

Men ny kunnskap i de tradisjonelle fagene som bidrar i kretsløpet mellom utdanning og forskning kan også være særlig relevant for administrasjon, politikk og næringsliv. Forskning på ledelse og administrasjon, samt mye pedagogisk, psykologisk, sosiologisk og økonomisk forskning har en tendens til å prioritere interesser utenfor det indre kretsløp mellom skole og utdanning. Her ligger en hovedutfordring for prioritering innen utdanningsforskning, også internasjonalt. Så lenge kunnskap på disse 'andre' feltene' allokterer mer penger, gir mer innflytelse og åpner for raskt stigende karrierer, så vil mer fromme krav og ønsker om tilbakeføring ofte måtte stille i andre rekke.

Det var nok heller ikke noen tilfeldighet at da en norsk stortingsmelding for noen få år tilbake krevde at lærerstudenter skulle ha mer konkret kjennskap til og om mulig også delta i forskning, og presset dette inn i den nasjonale læreplanen, så ble dette i de fleste fag nærmest boikottet i lokale planer ved lærerutdanningene. Å forske er ikke en sak for lærerstudenter. De skal lære å bli lærere. De skal undervise. Ikke drive kunnskapsutvikling.

Koordinert kunnskapsutvikling med øye for de didaktiske triader

Men om stat og samfunn i samforstand med fagutviklere ser sitt eget beste i en bedre koordinert kunnskapsutvikling, i godt trente stafettvekslinger mellom skapere av personlig og kollektiv kunnskap, og som spiller på lag, og motarbeider tendensene til kunnskapsoppdeling, så skulle det være håp for en fornuftig balanse mellom utdanning og forskning. Vurdert mer optimistisk tror jeg neppe det er tilfeldig at den nye norske læreplanen, LK06, kalt *Kunnskapsløftet*, er en av de første, kanskje *den* første læreplanen i verden som krever at årene 1 til 13, selv om de siste tre ikke er obligatorisk, skal ses under ett. Et slikt eksplisitt longitudinelt perspektiv harmonerer godt med forestillingen om livslang læring som utvikling, enten det skjer gjennom undervisning (utdanning) og/eller forskning.

I denne erkjennelsesprosessen må en imidlertid aldri tape av syne at alle fag og kunnskapselementer har en estetisk-emosjonell side, en erkjennelsesmessig-epistemologisk side og en etisk-funksjonell side. Det er neppe for ingen ting at en i vår kultur gjennom to årtusen har organisert kunnskaper didaktisk i sterkt forbundne relasjoner som patos-logos-etos, hjerte-hode-hand, skjønnhet-sannhet-godhet, lærer-fag-elev, selv-kultur-samfunn, opp-

levelse-kunnskap-ferdighet. Det er *kommunikasjon* som forklarer sammenhengen innad i hver relasjon. Kommunikasjon har også forklaringskraft for den uuttalte indre historiske linjen som hersker mellom disse skiftende didaktiske (Ongstad, 2004 og 2007). Men i det øyeblikk det rent epistemologiske skulle få hegemoni, så oppstår det en nærmest ufrakommelig *hierarkisk* relasjon mellom utdanning og forskning. Undervisning ender 'nederst og forskning 'øverst'. Da vil oppdrift overskygge tilbakeføring. Når de øvrige aspekter får være med å styre forskning og utdanning, så øker sjansen for likevekt og balanse.

Litteratur

- Habermas, Jürgen (1986). "Det modernas normative halt". I: Lövgren, Mikael og Molander, Anders (red.) *Postmoderna tider*. Stockholm: Norstedts. s. 199-234.
- Hermann, Stefan (2003). *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*. København: Learning Lab Denmark.
- Martin, J. R. (1997). "Analysing genre: Functional parameters". I: Christie, Frances og Martin, Jim (red.) *Genre and Institutions. Social Processes in the Workplace and School*. London: Cassell. s. 3-39.
- Ongstad, Sigmund (1983). "Forskning for skolehverdagen?". *Tidskrift* nr. 2, s.39-49.
- Ongstad, Sigmund (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Ongstad, Sigmund (red.) (2006a). *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ongstad, Sigmund (2006b). "Mathematics and Mathematics Education as Triadic Communication? A Semiotic Framework Exemplified". *Educational Studies in Mathematics*, 61/1, s. 247-277.
- Ongstad, Sigmund (2007). "Positioning in/of practice. On communication and validation. I: Herrlitz, Wolfgang, Ongstad, Sigmund og Ven, Piet Hein van de (red.) *Research on mother tongue education in a comparative international perspective*. Amsterdam og New York: Rodopi.
- Ongstad, Sigmund og Telhaug, Alfred. O. (1979). *Differensiering i teori og praksis. 11 nordiske bidrag*. Oslo: Tanum/Nordli.

Forfatterpresentasjon

Sigmund Ongstad er professor i fagdidaktikk ved Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier ved Høgskolen i Oslo. Hans forskningsinteresser er knyttet till fagdidaktikk, klasseromsstudier, forholdet semiotikk – kunnskap, skriving, samt sjanger-, diskurs- og posisjoneringsteorier. Han arbeider for tiden med et morsmålsdidaktisk prosjekt i regi av Europarådet.

Doktoranden som bergsbestigare

Reflektioner över en forskningsprocess om muntlighet

Anne Palmér

Att skriva en avhandling skulle kunna liknas vid att vara med om ett äventyr, en resa eller en mödosam bergsbestigning. Liksom äventyret skapas av möten med det okända är avhandlingsarbetet fyllt av nya erfarenheter. Resenären uppskattar mötet med människor och miljöer. Också forskningsprocessen rymmer många oprövade bekantskaper, inom både litteraturen och det verkliga livet. Genom dessa bekantskaper ifrågasätts gamla sanningar och väcks nya tankar. Precis som under bergsbestigningen ställs doktoranden inför en rad val. Ska den ena eller den andra vägen väljas? Vissa val kan i förstone te sig enkla, men senare visar de sig vara mindre självklara. Andra kräver stor tankemöda, kanske i olika faser. De beslut som fattas får sina konsekvenser – även om de inte alltid framstår som idealiska.

I den här artikeln reflekterar jag över några av de val jag gjort under arbetet med min kommande avhandling *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*, som publiceras i april 2008. Jag tänker diskutera mitt val av ämne, val av teoretiska begrepp i analysen och några viktiga avgränsningar som jag har gjort under arbetets gång. En fråga kommer att behandlas relativt utförligt, frågan om språksyn ur ett Smdi-perspektiv. Innan jag går in på mina val vill jag kort beskriva min avhandling.

Avhandlingen lägger ett språkutvecklingsperspektiv på den muntliga kommunikationen i svenska och karaktärsämnen i gymnasieskolans yrkesförberedande program. Den etnografiska och samtalsanalytiska undersökningen fokuserar två aspekter av muntligheten: resonemang och förberett tal. I vilken mån och på vilka sätt får elever i undervisningen möjlighet att delta i och utveckla resonemang? Vilka erfarenheter får de av rollen som klassrummets huvudaktör i förberett tal? I två kapitel, ett för en omvårdnadsklass (OP) och ett för en fordons- och hantverksklass (FP/HV), analyserar jag de muntliga praktiker och kulturer som går att urskilja i klassernas svenskundervisning. Ett mer översiktligt kapitel beskriver och diskuterar språkandet i klassernas karaktärsämnen. Det fjärde resultatkapit-

let analyserar genomförande och utfall av de muntliga nationella proven i undersökningsklasserna.

I slutkapitlet diskuterar jag de olika förutsättningar för språkutvecklingens muntliga aspekter som eleverna i min undersökning får genom undervisningen. OP-eleverna deltar sammantaget i en mer varierad och utmanande kommunikation än eleverna i FP/HV. En muntlig kultur i svenskundervisningen som karaktäriseras av nyckelorden *bildning och färdigheter* (OP) ger liten stimulans för utvecklade resonemang men riklig träning i förberett tal. Annorlunda förhållanden råder i svenskundervisningen i FP/HV, där en muntlig kultur med nyckelorden *dialogiskt meningsskapande* ger större utrymme för resonemang men nästan inget åt förberett tal. Medan OP-klassens vårdinriktade karaktärsämnen erbjuder goda förhållanden för både resonemang och förberett tal finns två skilda modeller för kommunikation i FP-klassens två grupper i fordonsteknik; i den ena gruppen används språket ofta för resonemang; i den andra betonas fysisk handling och tyst kunskap snarare än språkburet lärande. En slutsats är att förekomst och utveckling av resonemang och förberett tal beror mer på undervisningens organisation, maktrelationer i klassrummet och lärarens kunskapsideologi än på vilket ämne som studeras.

I undersökningen av det muntliga nationella provet visar det sig att den muntliga kultur som råder i klassen och ämnet också tycks påverka hur provet genomförs och vilka resultat eleverna åstadkommer. I analysen av elevernas individuella resonemang i provets förberedda tal framkommer inga samband mellan elevernas förmåga att utveckla en lagom lång monolog och deras förmåga att i enskilda samtalsämnen fördjupa resonemanget i det jag kallar utbyggda topiker. Begreppet utbyggd topik presenteras som ett didaktiskt verktyg för svensklärare och andra som behöver kunna tala om kvalitet i muntliga anföranden och om hur ett anförandes innehåll byggs upp språkligt. Avslutningsvis diskuteras några frågor som avhandlingen väcker: innehåll och form i språk och kommunikation, förberett tal ur ett funktionellt och dialogiskt perspektiv, språkkunskapernas roll i svenskämnet och alla ämnens ansvar för elevers språkutveckling.

Val av avhandlingsämne – en successiv process

Vilka är då de val jag vill aktualisera? Det första är det mest grundläggande – valet av avhandlingsämne. Som brukligt är hade jag valt ämne redan innan jag påbörjade forskarutbildningen. Men varför studera muntlig kommunikation och varför på just yrkesförberedande program?

Det här intresset väcktes hos mig när jag från 1990-talets mitt och flera år framåt arbetade på Institutionen för nordiska språk i Uppsala med att

konstruera och utvärdera de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk. Nytt i de nationella proven jämfört med tidigare centrala prov var bland annat den muntliga provdelen som i gymnasiet prövade individuellt, förberett tal. Genom arbetet med den muntliga provdelen ställdes jag inför frågor om det muntliga språkets status i förhållande till det skriftliga. Den muntliga provdelen var från början frivillig och valdes bort av ungefär hälften av lärarna (Skolverket 1998). Varför prioriterades ett skriftligt prov framför ett muntligt? Mina egna erfarenheter av undervisning med fokus på muntlig kommunikation var positiva. Samtal, berättande, rollspel, debatter och framträdanden såg jag som sociala och språkliga aktiviteter som skapade levande och stimulerande lektioner som fick elever att växa som människor. Men svårigheter fanns naturligtvis också, såsom talängsliga elever eller bedömningen av förberedda tal, som måste fångas i ett här-och-nu. Jag började fundera över den muntliga kommunikationens plats i gymnasieskolan och i svenskämnet. Hur arbetade lärare och elever med muntligheten?

Denna fråga kom att behandlas i en intervjuundersökning (Palmér 1999) bland gymnasielärare och elever om undervisning och bedömning i muntlig framställning. Ett oväntat resultat, som senare skulle få betydelse för min avhandling, var att manliga elever på tekniskt-praktiskt inriktade program visserligen visade stort intresse för muntliga aktiviteter, men dessa elever hade också bristande erfarenhet av att framträda muntligt som talare i skolans olika ämnen. Kvinnliga elever däremot, på både teoretiskt och praktiskt inriktade program, verkade ha större erfarenhet av muntliga framträdanden, erfarenheter som de fått i många olika skolämnen. Jag jämförde mitt resultat med en undersökning av Catharina Nyström (2000) om gymnasisters skrivande. Den visade att manliga, tekniskt-praktiskt inriktade elever skrev nästan bara i svenskämnet, vilket skiljde dem från alla andra gymnasieelever, som skrev mycket i skolans olika ämnen. Var det så att elever på tekniskt-praktiskt inriktade gymnasieprogram fick en undervisning som gjorde att de skrev och talade mindre om ämnesinnehållet än elever på andra program?

Denna undran inspirerade mitt forskningsintresse för manliga, praktiskt inriktade gymnasieelever. Jag gjorde ännu en mindre undersökning (Palmér 2002) av elever på Elprogrammet som gjorde egna radioprogram. Den studien stärkte mitt antagande att muntliga uppgifter kunde vara engagerande och givande för den aktuella elevgruppen.

När jag fick möjlighet att planera ett avhandlingsprojekt valde jag att inte begränsa mig till enbart manliga elever på teknisk-praktiska program, utan jag sökte också en motsvarande gymnasieinriktning med dominans av kvinnliga elever. Min tanke var att en studie av muntlig kommunikation på

både Fordons- och Omvårdnadsprogrammet borde kunna ge en någorlunda allsidig bild av muntlig kommunikation på gymnasieskolans yrkesförberedande program. Att utgå från muntligheten i svenskämnet verkade naturligt tyckte jag, eftersom detta ämne har ett huvudansvar för elevernas språkutveckling. Men mot bakgrund av den forskning jag har redovisat ville jag också skaffa mig en inblick i muntligheten i karaktärsämnena på de aktuella programmen.

Det var alltså en kombination av erfarenheter från egen lärarpraktik, provkonstruktion och mindre forskningsprojekt som ledde mig in i ämnet muntlig kommunikation i gymnasieskolan. Det här valet var resultatet av en process som pågått i många år.

En funktionell språksyn – perspektiv på avhandlingens teoretiska utgångspunkter

Att i en analys av svenskämnet utgå från språket och kommunikationen föreföll naturligt för mig. Men under den första kursen i forskarskolan, när vi studerade den vetenskapliga ämnesdidaktiken, började jag fundera över vilken plats min språkvetenskapligt inriktade forskning skulle ta inom fältet Smdi.

I flera av de texter vi läste utgick analysen från tre motsatspar: "Form" ställdes mot "innehåll", "färdighetsträning" mot "funktionell språk användning" och "formalisering som undervisningsprincip" mot en "funktionaliserad" undervisning. Dessa motsatspar presenteras i Malmgren 1996. I sin kritiska analys av svenskundervisningen i grundskolan beskriver Malmgren hur man med formalisering som undervisningsprincip skiljer mellan språkets formsida och dess innehållssida och därför arbetar med modellinläring, hur man delar upp språkssystemet i olika färdigheter som tränas var för sig och hur resultatet för svenskämnets del blir ett splittrat ämne utan egentligt innehåll. Med motsatsen, funktionalisering som undervisningsprincip, utgår man i stället från ett innehåll som engagerar eleverna. Arbetet med de språkliga redskapen, med formen, underordnas det kunskapssökande sammanhanget.

Malmgrens analys anslöt till en pågående diskussion om en funktionell språksyn. Enligt detta synsätt utvecklas språk bäst när det används i meningsfulla sammanhang (Teleman 1991:13 f.). Som nybliven doktorand var också jag anhängare av den funktionella språksynen. Jag var fostrad inom språksociologin, vilket innebar att jag såg språk som inte främst system och form utan som kommunikation i sociala aktiviteter. Ändå kände jag ofta ett behov att protestera när jag läste svenskämnesdidaktisk littera-

tur som byggde på Malmgrens synsätt – jag kunde inte förlika mig med hur språk omtalades i dessa texter.¹

Mitt intryck var att språk alltför ofta omnämndes i negativa termer och att det i högre grad än vad som var motiverat förknippades med form och färdigheter. För mig var språket och språkutvecklingen det självklart sammanhållande kittet i svenskämnet, men jag fick intrycket att andra såg språk som något småttigt och tekniskt. Jag började fundera över hur min forskning skulle tas emot. Skulle den ses som form- och färdighetsinriktad? En fråga jag sedan dess grunnat på är hur de olika vetenskapliga discipliner vi svenskämnesdidaktiker representerar kan befrukta varandra. Hur klarar vi av att kommunicera med varandra och hur tvärvetenskapliga lyckas vi vara?

Ett literacy-perspektiv på muntlig kommunikation

Det andra valet jag vill diskutera är valet av teoretiska begrepp för mina analyser. Hur skulle jag ta mig an mitt rika material?² De sociokulturella perspektiven på lärande var högaktuella (t.ex. Säljö 2000, Dysthe 2003) när jag skulle utforma mina analyser. Ett anslutande forskningsfält som intresserade mig var *New Literacy Studies* (NLS). Här studeras förhållningssätt till och arbete med skriftspråk ur både sociala och i vid mening kulturella perspektiv. Kunde teorier om skriftspråklighet utnyttjas för studier av muntlig kommunikation? Skolan var ju en skriftmiljö, men i denna skriftmiljö rymdes onekligen också muntlig kommunikation. Jag inspirerades av en av förgrundsfigurena inom NLS, Brian Street (1996, 2000, 2003), som såg tal och skrift som komplementära snarare än motsatta uttryck. Precis som

¹ Språkvetenskapligt och didaktiskt inriktade forskare som utgår från en funktionell språksyn har delvis kommit till andra slutsatser än erfarenhetspedagogerna. I stället för att ensidigt betona den innehållsstyrda undervisningen har skrivpedagogiska forskare med anknytning till processkrivning (t.ex. Løkensgard Hoel 2001) pekat på vikten av att elevers skrivande ingår i kommunikationssituationer som är så autentiska som möjligt. Vidare har skolskrivandets kommunikativa villkor problematiserats av t.ex. Berge (1988), Nyström (2000:50 f.) och Palmér & Östlund-Stjärnegårdh (2005:16). Skrivpedagoger och erfarenhetspedagoger utgår alltså från samma teori men gör olika betoningar.

² Materialet har samlats in under tre terminer. Det består av fältanteckningar och video- och audioinspelningar från cirka 140 besökta lektioner, varav 90 inspelade. Dessutom finns intervjuer med lärare och elever.

David Barton (2006), en annan av fältets förgrundsfigurer, ville jag snarare problematisera de villkor och situationer som skolan erbjuder för muntlig språkutveckling än att t.ex. studera enskilda elevers förmågor. Jag tog fasta på att det som båda dessa forskare benämner skrifthändelser, dvs. enskilda händelser där skriftspråket används, ofta innehåller lika mycket – och ibland mer – samtal än skriftspråkande. Min idé var att utnyttja deras tankar men att göra ett perspektivskifte – från ett traditionellt fokus på skrift till fokus på tal.

I det följande kommer jag att diskutera de termer som framgår av tabell 1.

Tabell 1. Termer från Street, Barton, Karlsson och Palmér.

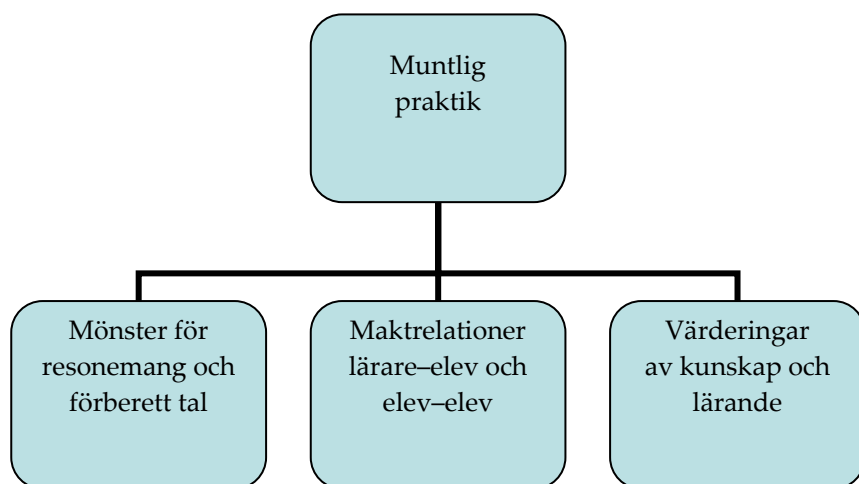
Street, Barton	Karlsson	Palmér
literacy event	skrifthändelse	muntlig händelse
literacy practice	skriftpraktik	muntlig praktik
literacy	skriftkultur	muntlig kultur

Både Street och Barton ser begreppet *literacy event* som en konkret situation där skriftspråk används. En sådan händelse går att direkt observera och beskriva. Genom analys av flera händelser kan forskaren upptäcka återkommande mönster för skriftanvändningen, *literacy practices*. Dessa mönster berör skriftanvändningen kopplad till ett bredare socialt och kulturellt sammanhang, skriver Street (2000:22). En *literacy* utgörs i Bartons beskrivning av en uppsättning praktiker som t.ex. kan hänföras till olika livsdomäner. I skolans värld kan man enligt Barton tala om exempelvis kockens, geografens och sjuksköterskans *literacy*, och dessa utgör tillsammans några av skolans *literacies*, för både Street och Barton tänker sig många, parallella och kontextberoende *literacies*.

I Sverige har Anna-Malin Karlsson (2002) utnyttjat Bartons begrepp i svenska översättningar. Termen *literacy event* översätts till *skrifthändelse*, *literacy practice* till *skriftpraktik* och *literacy* till *skriftkultur*. Den som också sett översättningen läs- och skrivförmåga eller skriftkompetens för engelskans *literacy* reagerar kanske på termen *skriftkultur* som faktiskt har en annan betydelse. Men om man betänker att både Barton och Karlsson studerar just användningen av skrift och de värderingar som denna användning innefattar, så framstår termen *skriftkultur* som både relevant och genomskinlig. En vid och mångfacetterad term som *literacy* kan alltså med fördel förklaras genom svenska termer (Josephson 2006; jfr också Wedin 2006).

Jag hade alltså det sociala och kulturella perspektivet gemensamt med dessa forskare, men den muntlig dimension var jag ensam om. Därför behövde jag anpassa termerna för mina syften. En *mundlig händelse* definierar jag som en *aktivitet i undervisningen där det muntliga språket används för lärande*. Ett smågruppsamtal, en helklassdiskussion eller en lektion där eleverna redovisar och diskuterar ett grupparbete kan alla vara muntliga händelser. En *mundlig praktik* kännetecknas i min undersökning av *mönster för flera samtal med gemensam form och liknande innehåll*, vilket gör att jag kan urskilja en muntlig praktik för smågruppsamtal om dikter och en annan för smågruppsamtal inför rollspel. De muntliga praktiker som förekommer i en viss klass och ett visst ämne ser jag, inspirerad av Karlsson, som ett uttryck för klassens *mundliga kultur*.

Vad har jag vunnit på att använda begrepp från NLS? Jag har fått en modell för att kombinera en språklig beskrivning med analyser av sociala och kulturella förhållanden, såsom maktrelationer och värderingar av kunskap och lärande i mina klasser. Mina analyser behandlar tre aspekter av den muntliga praktiken, enligt modellen i figur 1:



Figur 1: Aspekter av en muntlig praktik

Genom min modell har jag kunnat ge en inte uttömmande men någorlunda komplex beskrivning av muntlig kommunikation i en klass och ett ämne. Dessutom har jag närmat min undersökning till det omfattande literacy-fältet och kanske öppnat för jämförelser med det. Slutligen har jag i handling visat att den muntliga kommunikationen utgör en stor och betydande del av skolans skriftspråkliga miljö.

Avgränsningar

Ytterligare en aspekt av de val som ingår i forskningsprocessen är alla avgränsningar som måste göras. Redan vid processens början fattar doktoranden beslut om vad som kan ingå och vad som bör utgå i den planerade avhandlingen. Vid forskningsprocessens slut är det mycket möjligt att avgränsningarna blivit fler och kanske annorlunda än vad som först planerats.

I mitt anförande på den första Smdi-konferensen (Palmér 2003:233–235) talade jag om ett genusperspektiv för hela avhandlingen. Mitt material med en övervägande manlig och en övervägande kvinnlig klass skulle lämpa sig väl för en sådan analys. Min tanke var inte att göra jämförelser mellan klasserna med genus som en kategori. Sådana jämförelser riskerade att bli missvisande, eftersom de båda klasserna skilde sig åt på så många andra punkter än kön, t.ex. med avseende på utbildningens innehåll och inriktning, elevernas intressen och framtidsplaner, lärare, skola etc. I stället ville jag undersöka hur eleverna konstruerade maskuliniteter och femininiteter i klasserna. Efter avslutad materialinsamling valde jag emellertid bort ett genomfört genusperspektiv i mina analyser. Skälet var inte att jag tappat intresse för genuskonstruktioner utan att jag bedömde dessa som alltför komplexa för att kunna kombineras med språkutvecklingsperspektivet, som låg mig allra närmast om hjärtat. Jag ville undvika en tungrodd analys som skulle kunna resultera i en alltför omfattande avhandling. Mitt beslut blev att inte ha ett genomfört genusperspektiv men att ändå då och då uppmärksamma genusaspekter, t.ex. som en del i de maktrelationer som analyserades. Jag skrev också två artiklar med genusperspektiv (Palmér 2007a, 2007b).

Också beträffande materialet gjorde jag, under analysens gång, en avgränsning som jag inte hade räknat med från början. I materialet ingår observerade och inspelade samtal i både svenska och karaktärsämnen i båda klasserna, men i avhandlingen ägnas bara 12 sidor, dvs. en kortfattad analys åt karaktärsämnen, medan kommunikationen i svenska får breda ut sig på betydligt fler sidor. Detta val träffade jag när jag hade gjort två ingående analyser av svenskundervisningen i mina klasser, analyser som jag kunde göra på grundval av en lärares undervisning per klass i ett ämne som jag själv kände mycket väl. Min tanke hade från början varit att göra motsvarande analys av praktiker och kulturer i karaktärsämnen, men detta tedde sig mer problematiskt, framför allt för att jag hade material från olika karaktärsämnen i de båda klasserna och med två lärare för varje klass. Dessutom kände jag behov av att variera analysmetod, att pröva något delvis nytt. Lösningen blev att göra en delundersökning om det muntliga nationella provet. Denna studie skulle erbjuda möjligheter till nya metodiska

infallsvinklar och ge kunskap inom ett område som stod mig nära. Jag valde alltså bort mer ingående analyser av kommunikationen i karaktärsämnen för en analys av det muntliga nationella provet i båda klasserna. (För en analys av ett helklassamtal i ett av karaktärsämnen, social omsorg, se Palmér 2004.)

Är jag nöjd med dessa val? Både ja och nej. Genom att koncentrera avhandlingen på språkutveckling snarare än genuskonstruktioner har jag fått ett tydligt fokus i analysen, vilket jag tror är positivt. Å andra sidan har jag lämnat en intressant aspekt av språkandet åt sidan och därmed gjort en mindre komplex analys än vad som hade varit möjligt. Jag är nöjd med att ha fått tillfälle att analysera mitt material om nationella prov, inte minst för att denna analys är intressant att ställa emot analyserna av svenskämnet muntliga praktiker och kulturer i klasserna. Tack vare undersökningen av muntliga nationella prov har analyserna av svenskundervisningen fått fler dimensioner. Dessutom har jag kunnat jämföra undervisningsanalyserna med de kunskaper eleverna visar upp i ett prov. Om jag i stället hade gjort mer utvecklade analyser av kommunikationen i karaktärsämnen hade min avhandling blivit mindre renodlat svenskämnesdidaktisk och mer allmän-didaktisk. En sådan inriktning hade också varit värdefull, inte minst med tanke på det allt större intresse som idag visas internationellt för språkliga aspekter av skolans alla ämnen (se t.ex. Aase 2007 om norskt läroplansarbete och Europarådets hemsida om "languages across the curriculum").

Form och innehåll – en helhet

Den forskningsprocess som jag diskuterar i den här artikeln är förstås inte helt gripbar. Den är ju en abstrakt skriv- och tankeprocess som delvis är omedveten. Jag ser den här processen som till stor del cyklisk. Samma frågor bearbetas om och om igen men i olika faser. Om bilden av avhandlingsarbetet som en bergsbestigning ska stämma får man tänka sig att bergsbestigaren går runt, runt berget och samtidigt drar sig allt längre upp mot dess topp. På bergets sydsida återkommer vissa frågor, på norrsidan andra osv. Till mig har frågan om språksyn inom Smd i ofta återkommit. Därför får en diskussion om språkliga färdigheter, innehåll och form avsluta min artikel.

Min åsikt är att de ovan citerade motsatsparen från Malmgren 1996 ofta används på ett mindre lyckat sätt i forskningen. Ibland ses all undervisning som sätter språket och kommunikationen i fokus som formaliserad färdighetsträning (t.ex. Bergman 2007:89–118). Kommunikation i syfte att utveckla elevers kommunikativa kompetens förknippas med färdigheter och form.

Som jag ser det är begreppet språklig färdighet problematiskt. Risken finns att det blandas ihop med begreppen språklig aktivitet och språklig process. Förmågan att tala och skriva kan delas in i *färdigheter* som att i samtal kunna uttrycka sin mening, vid ett framträdande skapa kontakt med åhörare, i skrift stava rätt eller dela in en text i korrekta meningar etc. I kommunikation, dvs. i *språkliga aktiviteter* som att diskutera en läst text, hålla ett anförande eller skriftligt reflektera över en läst bok, används inte dessa enskilda färdigheter en i taget utan de kombineras på olika sätt för olika syften och används flera stycken på samma gång. Medan färdigheter är enskilda förmågor är språkliga aktiviteter sådant vi gör tillsammans i ett funktionellt sammanhang. På ett teoretiskt plan är de språkliga aktiviteterna också uttryck för *språkliga processer*, såsom skrivande, läsande och samtalande. Kent Larsson (efter Dahl 1999:64) beskriver språkförmåga som en kunskapsform snarare än en färdighet, en kunskapsform där skrivande och läsande betraktas som språkliga processer. Dessa processer är komplexa system för språklig handling och måste ses som något betydligt större än enskilda färdigheter. Språkutveckling är alltså en avsevärt mer omfattande och komplex process än utveckling av renodlade färdigheter.

EU:s beskrivning (EUO 2006) av den kommunikativa kompetens som alla unionsmedborgare bör uppnå genom livslångt lärande innefattar tre aspekter: kunskap om kommunikation, kunskap i kommunikation och en attityd till kommunikationen, t.ex. viljan att kommunicera och tron på att kommunikation lönar sig. Den kommunikativa kompetensen är alltså såväl operativ som kunskaps- och attitydmässig. Beskrivningen är tänkvärd i en diskussion av frågan om form kontra innehåll.

I kursplanen står det under rubriken "Ämnets karaktär och uppbyggnad": "De språkliga aktiviteterna är i sig också väsentliga kunskapsområden" (SKOLFS 2000:2). Vilka kunskapsområden kan denna formulering syfta på? Ett kunskapsområde baserat på en språklig aktivitet är kunskapen om genren debattinlägg, ett annat är kunskapen om hur en talare kommunicerar med sin publik. Sådana kunskapsområden utgörs av kunskap om, av ett metaperspektiv på den aktuella aktiviteten (jfr Strömquist 1996, Liberg 2006). En språklig aktivitet i sig är alltså inte bara form utan också innehåll.

För mig är det relevant att tala om "färdighetsträning" i fråga om undervisning där fokus ligger på ren träning utan metaspråkligt innehåll (se OP-klassens muntliga kultur i min avhandling). Om däremot språkliga aktiviteter i sig görs till innehåll i undervisningen, t.ex. genom att elever får upptäcka textmönster i skrift eller reflektera över egna och andras muntliga kommunikation, då är inte färdighetsträning en lämplig beskrivning. Då handlar det i stället om språkande i ett sammanhang som blir meningsfullt

om det engagerar eleverna. Innehållet och uttrycket – formen – i en språklig aktivitet går egentligen inte att skilja åt. Därför är det mindre givande att ställa innehåll mot form. Mer fruktbart måste det vara att se innehåll och form som en helhet.

Litteratur

- Aase, Laila, 2007: "Elevtext og skriveforskning – noen utviklingslinjer i norsk skrivepedagogikk". I: Sigrell, Anders (red.) *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv*. (Texter om svenska med didaktisk inriktning. SmDi 4.) Umeå: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. S. 7–18.
- Barton, David, 2006: "The significance of a social practice view of language, literacy and numeracy". I: Lynn Tett, Mary Hamilton & Yvonne Hillier (eds.), *Adult Literacy, Numeracy and Language. Policy, Practice and Research*. Open University Press.
- Berge, Kjell Lars, 1988: *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.
- Bergman, Lotta, 2007: *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. (Malmö studies in educational sciences 36.) Malmö högskola.
- Dahl, Karin, 1999: "Från färdighetsträning till språkutveckling". I: Thavenius, Jan (red.) *Svenskämnets historia*. Studentlitteratur. S. 35–89.
- Dysthe, Olga, 2003: "Sociokulturella perspektiv på kunskap och lärande". I: Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur. S. 31–74.
- EUO 2006 = Europeiska unionens officiella tidning 30.12.2006. S. L394/13–14.
- Europarådet. "Languages across the curriculum" Hämtad på www.coe.int.
- Josephson, Olle, 2006: "Ibland är engelskan ordfattigare än svenskan". I: Svenska Dagbladet 28.10.2006.
- Karlsson, Anna-Malin, 2002: *Skriftbruk i förändring. En semiotisk studie av den personliga hemsidan*. (Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series 25.) Stockholms universitet.
- Liberg, Caroline, 2006: "Svenskämnet – att skapa praktiker i och om narrativa verksamheter". I: Linnér, Bengt & Lundin Åkesson, Katarina (red.) *Tredje nationella konferensen i Svenska med didaktisk inriktning. Växjö den 9 november 2005*. (Texter om svenska med didaktisk inriktning. SmDi 3.) Malmö: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. S. 29–35.
- Løkensgard Hoel, Torlaug, 2001: *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Studentlitteratur.
- Nyström, Catharina, 2000: *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 51.) Uppsala universitet.

- Malmgren, Lars-Göran, 1996: *Svenskundervisning i grundskolan*. 2 uppl. Studentlitteratur.
- Palmér, Anne, 1999a: *Tankar om tal – lärares och elevers syn på muntlig framställning i undervisning och bedömning*. (FUMS Rapport nr 193, Svenska i utveckling 10.) Uppsala universitet.
- Palmér, Anne, 2002: *Röster i samspel. Analys av gymnasieelevers egna radioprogram*. (FUMS Rapport 205, Svenska i utveckling 17.) Uppsala universitet.
- Palmér, Anne, 2003: "Muntlig kommunikation på två gymnasieprogram". I: Einarsson, Jan & Malmgren, Gun (red.) *Första nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Växjö 8–9 januari 2003*. (Texter om svenska med didaktisk inriktning. SmDi 1.) Malmö: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. S. 227–242.
- Palmér, Anne, 2004: "Kan man lära en 75-åring laga mat? Analys av ett helklass-samtal ur ett demokratiperspektiv". I: Thorsson, Staffan (red.) *Andra konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Göteborg 8–9 januari 2003*. (Texter om svenska med didaktisk inriktning. SmDi 2.) Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. S. 199–214.)
- Palmér, Anne, 2007a: "Att tillhöra klassens minoritet. Unga kvinnor i mansdominerade gymnasieprogram och unga män i kvinnodominerade program". I: Gunnarsson, Britt-Louise, Ohlsson, Maria & Entzenberger, Sonja (red.) *Språk och kön i nutida och historiskt perspektiv. Studier presenterade vid Den sjätte nordiska konferensen om språk och kön, Uppsala 6–7 oktober 2006*. S. 341–349.
- Palmér, Anne, 2007b: "Makt och motstånd. Gymnasieelever i könsmissig minoritet". I: Ellvin, Madeleine, Holmbom, Lena & Lidbaum, Erik (red.) *Perspektiv på praktik. Svenska i klassrummet*. (Svensklärares årsskrift 2007.) Natur & kultur. S. 84–94.
- Palmér, Anne, 2008: *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 74.) Uppsala universitet.
- Palmér, Anne & Östlund-Stjärnegårdh, Eva, 2005: *Bedömning av elevtext. En modell för analys*. Natur & kultur.
- SKOLFS 2000:2. Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet svenska i gymnasieskolan. <http://www.skolverket.se/sb/d/1294>.
- Skolverket 1998: *Gymnasieskolans kursprov vårterminen 1998. En resultatredovisning*. www.skolverket.se/sb/d/307.
- Street, Brian 1996: *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Education and Ethnography*. Longman.
- Street, Brian 2000: "Literacy Events and Literacy Practices". I: Martin-Jones, M. & Jones, K. (eds.), *Multilingual Literacies: Comparative Perspectives on Research and Practice*. J. Benjamins Pub. S. 17–29.

- Street, Brian, 2003: "What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to literacy in theory and practice". I: Current Issues in Comparative Education 5 (2). Literacy, Education, and Development. Reflections from the World Literacy Series. <http://www.tc.columbia.edu/cice/>.
- Strömquist, Siv, 1996: *Talarsskolan. Talprocessen – teori och tillämpning*. Gleerups.
- Säljö, Roger, 2000: *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.
- Teleman, Ulf, 1991: *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Almqvist & Wiksell.
- Wedin, Åsa, 2006: "Litteracitetspraxis – ett begrepp som öppnar för skolutveckling". I: Ellvin, Madelene (red.) *Ord och bild ger mening. Om literacy i skola och förskola*. (svenskläraryrskommitténs årsskrift 2006.) Natur & kultur. S. 152–160.

Författarpresentation

Anne Palmér är fil. doktor i nordiska språk och var som doktorand ansluten till Nationella forskarskolan i svenska med didaktisk inriktning. Hon arbetar som lärare och forskare vid Institutionen för nordiska språk i Uppsala. Inom projektet Nationella prov i svenska och svenska som andraspråk vid samma institution har hon inlett en undersökning om muntliga nationella prov.

Progymnasmata

Ett skrivdidaktiskt alternativ

Anders Sigrell

På ett VFU-besök i november 2007 har lärarstudenten i fordonstvåan jobbat med språkriktighet: punkt, komma, stor bokstav och fullständiga meningar. Som en diagnostisk avslutning på momentet vill han, enligt lektionsplaneringen, att eleverna ska skriva något. Han säger till dem: "Skriv en berättelse om ert liv". Naturligtvis går det mindre bra. Några sätter igång och skriver omgående, lika många får över huvud taget inte något skrivet. De flesta försöker troskyldigt få ned någonting på papperet. Efter lektionen påpekar jag för lärarstudenten det tveksamma med att använda elevernas arbete som lackmuspapper för att testa sin egen undervisning, men framför allt har jag synpunkter på den oreflekterade synen på skrivandets villkor.

Den så kallade skrivprocessen som pedagogisk metod för skrivundervisning på alla stadier i det svenska utbildningsväsendet är en framgångssaga av sällan skådat slag. Trots skrivprocessens genomslag finns det problem i dagens skrivundervisning. Problem som visar sig såväl i lärares upplevelser av skrivundervisning som nationella och internationella studier av resultatet av denna undervisning (se t.ex. Berge et al 2005 eller Norberg Brorsson 2007). I denna artikel kommer jag att presentera den antika skrivdidaktiska övningsserien *progymnasmata* för att se om vi eventuellt kan ha riskerat att ha tappat bort något på vägen. Det räcker med att titta på något nationellt prov i svenska för gymnasieskolan för att se att eleverna förväntas ha en driven genrekänsla. Kan progymnasmataövningarna vara ett konstruktivt tillskott till den ökade genrebehärskning som numer efterfrågas (se t.ex. *Svenskläraren* 4/2007), i så fall varför och hur? Särskilt kommer frågan om övningarna kan vara ett bidrag till de etiska dimensioner som är förknippade med all undervisning att behandlas. Exempel kommer att tas från fempoängskursen *Progymnasmata – antika retorikövningar för modern undervisning* som ges vid Umeå universitet.

Om man vill skulle man kunna hävda att skrivpedagogiken ur en infallsvinkel historiskt sett beskriver en pendelrörelse. Från antikens mycket

formstyrda skrivundervisning i progymnasmataövningarna, till det expressiva fria skrivandet, för att åter uppmärksamma formens betydelse via skrivprocessen till genrepedagogiken och den australiensiska genreskolan.¹

Man skulle kunna tro att det numer är allom bekant att ett alltför ensidigt betonande av innehållet och funktionens betydelse, på formens bekostnad, inte är en optimalt konstruktiv skrivpedagogik. Därför är det lite förvånande att höra den finska plenaren vid Smdis Växjökonferens 2007, säga att det inte är lyckat att studenterna i studentuppsatsen tydligt får veta vilken genre det är de förväntas skriva i, då det "självlklart hämmar studenterna".

Många av oss har mött lärararstudenten som berättar om sina problem med skrivandet i ordalag av typen: "Men jag har ju ingen fantasi". Därför kan det finnas anledning att påminna om att det finns enkla mönster att utgå från. I progymnasmataseriens andra övning, Berättelse, får studenten/eleven t.ex. lära sig berättelsens sex huvudtopiker: *person, tid, plats, handling, orsak* och *resultat*. Detta hade hjälpt fordonstvåorna. Om de dessutom hade fått se några fina mönsterinledningar att utgå ifrån och låta sig inspireras av (*imitatio*), kanske rent av med tillägg av några grundläggande dispositionsförslag, hade det säkert gått betydligt bättre.

Sådant kan progymnasmata bidra med. Men de övningarna befinner sig, lika lite som någon annan begrepps konstruktion, i ett teoretiskt vakuum. Därför kan det – innan en kortare genomgång av övningarna, med konkreta exempel från samtida undervisning och ett bemötande av möjligen befogad kritik – vara på sin plats med ett omnämnande av detta teoretiska sammanhang.

Retorikens kunskapsteori

Progymnasmata har alltsedan termen myntades varit en del av retorik- och modersmålsundervisningen.² Första gången vi hör talas om dem är i den pseudoaristoteliska *Alexanderretoriken* från 300-talet f. Kr. Även om retorik av hävd har förknippats främst med muntlig kommunikation, har den ända

¹ För referenser till nämnda skolbildningar och en genomgång av dess teoretiska grundantaganden angående skrivpedagogikens villkor och utfall, se Sigrell 2003.

² I den antika skolan tog retorikläraren över efter grammaticus, språkläraren. Traditionellt har progymnasmata varit övningar som retorikläraren används sig. Men det finns tvister belagda om vem av dem som har rätten till övningarna (se vidare Cizek 2003).

sedan antiken varit intimt förknippad också med skriftens undervisning (se t.ex. Ekedahl 2003). Retoriken är en gammal konst. Så är också konsten att undervisa i retorik. Som konst och vetenskap föddes retorik ur en önskan att lära sig tala och skriva konstruktivt. Retoriker brukar säga att det inte är någon slump att retorik och demokrati föddes samtidigt i antikens Grekland. Först när det inte längre var det nakna våldet eller tvånget som avgjorde valet av gemensamma handlingsalternativ uppstod ett behov att lära sig tala och skriva övertygande för att vinna ett gehör bland ett folkflertal för ett bestämt handlingsalternativ.

I retorikundervisningens barndom fanns inget etablerat system, olika lärare undervisade enligt sina egna metoder. Men under den hellenistiska tiden, då den grekiska kulturen dominerade hela medelhavsområdet, växte det fram ett mer formaliserat utbildningsprogram. I denna ingick träning i retorik som en grundläggande del tillsammans med grammatik och dialektik. Träningen i retorik kom ganska snart att ske enligt en serie med bestämda övningar, vilken på grekiska gick under namnet *progymnasmata*, "förberedande övningar".

Av de olika versioner av övningsserien som cirkulerade blev Afthonios' version från ca 400 e. Kr. den mest spridda. En av orsakerna till detta var att han inte bara beskrev övningarna, utan också gav mönstertexter som eleverna kunde utgå från och imitera. I och med renässansen fick övningsprogrammet förnyad aktualitet. I hela Europa togs övningarna upp i skol- och universitetsundervisningen, och Afthonios *progymnasmata* trycktes i åtskilliga upplagor. När retoriken ifrågasattes under 1800-talet drabbade det också skolornas retorikundervisning. Det antika övningsprogrammet uppfattades som stelbent och schematiskt, och det tycks ha varit mer eller mindre bortglömt i början av 1900-talet.

Idag har dock *progymnasmata* fått förnyad aktualitet också på svensk botten. Ett tydligt exempel på att det inte bara är skrivdidaktiska forskare som uppmärksammar övningsserien, utan den också börjar leta sig in i handböcker på området är 3:e upplagan av Siv Strömquists *Skrivprocessen* (2007: 161f).

Trots att retorik alltså tveklöst föddes som en pedagogisk disciplin, bär den inom sig en mängd kunskapsteoretiska antaganden. *Progymnasmata* är ett redskap för praktisk retorikundervisning, som ger möjlighet att också arbeta med retorikens kunskapssökande målsättningar. Ett grundantagande hos *progymnasmata*, och som är en förutsättning för att övningsserien ska kunna vara ett sådant redskap, är att all talad och skriven kommunikation äger rum i en kulturell kontext. Denna kulturella kontext kännetecknas av motstridiga handlingsalternativ, såväl i enskilda angelägenheter som mer gemensamma åtaganden. Behovet att tala och skriva är sprunget ur en

önskan att påverka och vägleda vår kunskap och våra ställningstaganden till dessa handlingsalternativ.

Övningsserien rymmer en mängd antaganden om hur kunskapen blir till och förmedlas, vilka kan ses som följder av dessa grundantaganden. Ett sådant är att varken retorik i allmänhet eller progymnasmata i synnerhet kan studeras och användas på ett meningsfullt sätt vid sidan av de frågeställningar av t.ex. politisk och etisk natur som utmärker ett visst samhälles kommunikativa diskurs. Vidare är vår användning av språket enligt retoriken alltid situationsrelaterad, något som följer av den allmänmänskliga önskan att göra sin röst hörd och i möjligaste mån kunna påverka den kultur som man lever i. Slutligen förutsätter detta att vi är satta att i varje faktisk kommunikationssituation välja språkform i enlighet med våra kommunikativa intentioner. Ett försök att mer pregnant fånga detta resonemang vore att säga att retorikens kunskapsteoretiska hållning utmärks av *perspektivism*, *existentialism* och *normativitet*.

Retorik kan definieras på många sätt. Den troligen mest spridda är Aristoteles "konsten att vad det än gäller finna det som är bäst lämpat att övertyga" (*Retoriken* 1355b). Den definitionen får ofta en kortform som "konsten att övertyga" (t.ex. Johannesson 2006). Andra definitioner är Lennart Hellsongs pragmatiska "konsten att lösa problem med hjälp av språket" (2004) och Maria Wolraths kognitionsfilosofiska "konsten att överväga" (2003). Den definition jag vill slå ett slag för är "konsten att välja språk konstruktivt". Det är en definition som fångar de tre konstituerande dragen som nämndes ovan: *en perspektivism* som har sin grund i språkets arbitrariet, *en existentialism* som följer av denna arbitrariet och tvingar oss att själva välja språkform, och *en normativitet* som följer av de föregående och som stipulerar att vi vill fatta konstruktiva val som vi kan vara tillfreds med.

Retorik kan som många teoretiska verklighets- och kunskapskonstruktioner tendera att bli allomfattande: "Allt är retorik eftersom retorik handlar om att välja språk, och all vår kunskap och verklighetsförståelse har sin grund i olika språkval". Även om det till synes kan ligga mycket i en sådan retorikförståelse, riskerar den att bli urvattnad och intetsägande. Aristoteles definierade en egen domän för retoriken. Retorikens område bestämdes som "det som kan vara på annat sätt" (*Retoriken* 1357a). En möjlighet att förstå denna områdesbestämning är att de företeelser som retoriken intresserar sig för kan förstås på en mängd olika sätt. Begreppet perspektivism refererar i sin mest grundläggande betydelse till en tvåställig relation, en betraktad företeelse, och den position ur vilken företeelsen betraktas. Och den positionen, det perspektivet, är avgörande för hur den betraktade företeelsen ska uppfattas.

Att det finns många konstruktiva perspektiv att betrakta en företeelse ur leder inte automatiskt till någon nihilism som säger att alla perspektiv är lika goda. Min favoritmetafor i sammanhanget är: "Orden är kartor över verkligheten". Över staden Umeå kan vi tänka oss ett mycket stort antal kartor som lyfter fram olika aspekter: cykel- busskartor, demografiska kartor, historiska och framtidskartor (stadsplanering), väderkartor, sjökort, topografiska, kartor över vatten- och elnätet, pubkartor, turistkartor, kanske rent av mentala kartor etc. etc. Alla visar de aspekter som kan vara svar på olika frågeställningar. Det finns ingen slutgiltig egentlig karta över Umeå, och det känns konstigt att tala om 'sanna' kartor i sammanhanget. Kartorna är mer eller mindre användbara beroende på vårt syfte. På samma sätt lyfter våra språkval fram olika aspekter av en verklighet "som kan vara på annat sätt". Så är det också med våra ord. "Kalhygge" och "föryngringsyta" blir två olika 'kartor' för ett kulturfenomen. Än tydligare är exemplet med Hamas grundare och andlige ledare Ahmad Yassin. Våren 2004 dog han efter aktivt ingripande av den israeliska säkerhetstjänsten. Dagen efter kunde man på radions nyhetsutsändningar höra saken omtalas med ett antal olika ord. Han hade blivit "mördad", "likviderad", "oskadliggjord", "sprängd" och "tagen av daga". Det ordval/den karta man väljer blir avgörande för hur vi kommer att uppfatta saken. Blev han mördad är det tveklöst någonting negativt; blev han oskadliggjord kan det vara något rent av nödvändigt. För att förekomma eventuell kritik för en etiskt indifferent relativism, bör det sägas att det också kan finnas felaktiga kartor. En karta över Piteå med överskriften Umeå är ingen karta över Umeå, eller i alla fall en mycket dålig karta över Umeå.

Den här perspektivismen, att varje given företeelse kan betraktas ur en mängd olika infallsvinklar, är intimt förknippad med talet om retorikens normativitet. Det har sin utgångspunkt i att retorikens fokus inte ligger i själva språket, utan i resultatet av ett språkval i en kommunikationssituation: vad språket åstadkommer, hur jag som sändare påverkar med språk, och hur jag som mottagare blir påverkad. Språklig påverkan, *persuasio* på latin, är vad retorik syftar till. Att retoriken är normativ kan kontrasteras mot en språkvetenskap, som vare sig den kallas stilistik, diskurs- eller konversationsanalys, är deskriptiv i den meningen att den som huvuduppgift har att beskriva språket så ingående som möjligt. Det övergripande målet för retoriken, så som den uppfattas här, blir i stället att avgöra om den påverkan som kommunikationen resulterar i, såväl för sändare som för mottagare, är en konstruktiv och önskvärd påverkan eller inte.

Aristoteles bestämning av retorikens område som "det som kan vara på annat sätt", kan tas som utgångspunkt också för att söka konkretisera talet om retorikens normativitet. Det är den här bestämningen som fått två av

våra mest spridda retorikhandböcker (Johannesson 2006 och Hellspong 2004) att hävda att retorikens område inte är sanningen utan det sannolika, vilket är ett missgrepp. Det sannolika är likt sanningen. Det är med samma förståndsgåvor vi avgör huruvida något är sant eller sannolikt. Det sannolika kan vara sant, men vi vet det ännu inte. Det kan vara sannolikt att det ska snöa i Umeå i morgon, i morgon vet vi. Det kan inte vara på annat sätt. Vad är det då som kan vara på annat sätt? Jo, våra handlingar. Hur vi ska välja att handla. Och våra handlingar är inte sanna/falska annat än i metaforisk mening. Våra handlingar är goda/onda, bra eller dåliga. Retorikens område är alltså en normativ bedömning av hur vi ska välja att handla. Det intima sambandet mellan retorik och demokrati ger vid handen att detta val av handling också inbegriper hur vi väljer att söka påverka andra att handla på ett visst sätt, och hur vi ska välja att bli påverkade. Lika lite som det i kartmetaforen ovan finns en slutgiltig sann karta/slutgiltigt sant perspektiv, finns det ett slutgiltigt sant svar på de frågor som tillhör retorikens domän "det som kan vara på annat sätt". Vilket parti ska jag rösta på, vem ska jag gifta mig med, vilken skrivdidaktik är mest konstruktiv i just den här undervisningssituationen? De olika svaren är mer eller mindre konstruktiva ur ett givet perspektiv. Språkvalens betydelse för våra handlingar gör retoriken till en normativ vetenskap. För den som vill läsa mer om retorikens normativitet hänvisar jag gärna till Jørgensen 1998, Ramirez 2002 och Kock 2007.

Det tredje ledet i vad som konstituerar den kunskapsteori som ligger bakom definitionen av retorik som "konsten att välja språk konstruktivt", en existentialism, har sin grund i ett uppfattat samband mellan språk och verklighet. Valet att benämna tvånget och friheten att välja språk som en existentialism har, så klart, sin grund i Sartres tal om att vi är dömda till frihet, att vi lever i en värld utan slutgiltig regelbok för hur vi ska välja att handla. Friheten att välja språk är naturligtvis någonting positivt, men också ångestskapande. Om vi har frihet att välja är vi också ansvariga för de val vi gör. I stället för Sartre hade en mer retorikteoretisk referens för den omtalade existentialismen kunnat vara den med Platon samtida retorikläraren Protagoras. Han brukar anges som upphovsmannen till uttrycket *Homo mensura* – allt är människans mått (se vidare t.ex. Rosengren 2002). Allt vi vet och kan om verkligheten är en tolkning av oss människor. Vi kan aldrig veta hur något egentligen är, oberoende av vår (inter-) subjektiva tolkning. Därför finns det ingen slutlig moral eller idévärld, utan vi är ansvariga för hur vi väljer att tolka och förhålla oss till verkligheten.

Språkdidaktiskt kommer ett accepterande av denna existentialism kunna medföra förbättrade möjligheter att fatta kommunikativa val som vi kan vara nöjda med: Om vi vet att vi kan välja fullständigt fritt bland de språk-

liga alternativ som står oss till buds, torde vi ha större möjligheter att fatta ett val som är konstruktivt, utifrån såväl våra kommunikativa intentioner som utifrån föreställningen om det moraliska ansvar som följer av att det är vi som har fattat detta val.

I den här artikeln tar jag alltså ett uppfattat samband mellan språk och verklighet som utgångspunkt för att tala om tvånget och friheten att välja språk som ett konstituerande drag för vår språkdidaktik. I retorikteorin talar man gärna om att språk och verklighet är oupplösligt förenade, bland annat utifrån tankens betydelse för vår verklighetsuppfattning och logosbegreppet. För de gamla grekerna syftade *logos* både på språk, tanke och deras förening. Vi märker det idag på att både logik och lexikon, det senare via latinet, har logos som sin ordstam; på Johannesevangeliets första mening: "I begynnelsen var ordet (logos i den grekiska grundtexten), och Tegnér's aforism "Det dunkelt sagda är det dunkelt tänkta". Ur en infallsvinkel är detta en självklarhet, för att komma i kontakt med verkligheten, och kunna reflektera över en företeelse, kan vi inte ta den och stoppa in den i huvudet; vi måste använda en representation för den, vilket är det samma som ett språkval i vid förståelse.

Samtidigt är det lika självklart att språk och verklighet, ur en annan infallsvinkel, är väsensskilda; språket refererar till något annat än sig självt. Ljudet /penna/ är något annat än vad det åsyftar. Sambandet mellan ord och verklighet brukar sedan Freges dagar kallas godtyckligt, att det inte finns någon orsakskoppling dem emellan. 'Penna' kunde lika gärna ha hetat något annat. Sambandet är arbiträrt. Ur samma infallsvinkel är sambandet inte bara arbiträrt på ordnivå, utan också på satsnivå (att vi i de nordiska språken t.ex. signalerar ja/nej-frågor genom att spetsställa det finita verbet), och på pragmatisk nivå – att man bara får tacka för senast en gång, första gången man träffas efter en bjudning eller hur mycket information som är lagom på en fråga. Även kroppsspråket är många gånger arbiträrt ur samma infallsvinkel, det är lätt att förbise då det ofta är mindre bekvämt att ljuga med kroppsspråket. Att det är arbiträrt kan t.ex. visas av att man på vissa delar av Balkan signalerar ett nekande svar genom att visa hakan, vilket för en svensk besökare är irriterande likt vår jakande nick. Att språk och verklighet är väsensskilda uppmärksammas också, trots talet om dess oupplösliga samband, i retorikteorin, *intellectio-/inventio*steget är skilt från *elocutio* i partesmodellen.

Den för språkdidaktisk teoribildning absolut centrala konsekvensen av talet om språkets arbitraritet blir att vi i varje kommunikationssituation tvingas att välja lämplig språkform. Genom att sätta just valet av arbiträrt språktecken i centrum för en språkdidaktik kan möjligen den skenbara

paradoxen av talet om sambandet mellan språk och verklighet som samtidigt oupplösligt förenade och väsensskilda lösas.

De här tre delarna som ovan sägs konstituera retorikens kunskapsteori, perspektivism, normativitet och existentialism, går naturligtvis in i varandra i mycket hög grad. Kurt Johannesson, Sveriges ende professor i retorik under 1900-talet, har använt ficklampan som metafor för sambandet språk-
verklighet. Om vi lyser med en ficklampa på en staty från en viss vinkel framträder vissa saker medan andra faller i skugga. Flyttar vi oss lite och låter ljuset falla från en annan vinkel kommer andra drag att framträda. Så är det också med orden. Tanken är att de här nämnda konstituerande dragen ska, trots att de tveklöst är samma verklighet som omtalas, ska underlätta en förståelse för den språkdidaktiska hållning som ligger bakom försöket att definiera retorik som konsten att välja språk konstruktivt. Det är också de här konstituerande dragen, med den tydliga etiska kopplingen, som ligger till grund för ansatsen nedan att se progymnasmataövningarna ur en speciell infallsvinkel. En infallsvinkel som gör att de går att uppfatta som praktiska övningar för etiska reflektioner.

Retorikens didaktik

Fokusering av språkvalet leder ofrånkomligen till uppmärksammandet av den språkliga repertoarens betydelse – det register utifrån vilket vi har att välja i de specifika kommunikationssituationerna. Alltså den axiomatiska föreställningen att vi i varje kommunikationssituation väljer fullständigt fritt utifrån det register som finns till hands.

Retorikens pedagogiska funktion som konst och vetenskap inom modersmålsundervisningen blir då att hjälpa oss att välja så konstruktivt som möjligt utifrån våra kommunikativa intentioner. Det sker genom att tydliggöra kommunikationsakten som en interaktiv process, där retoriken, på ett helt annat sätt än den många gånger närmast teorilösa muntlig framställning, ger redskap för att reflektera över kommunikationens villkor och utfall. På enklaste sätt kan man säga att vi alla har retoriska modeller i våra huvuden, både som sändare och som mottagare. Vi gör automatiskt en mottagaranalys i varje kommunikationssituation, och talar annorlunda om forskningsuppgiftens betydelse med kollegor, barn, eller i en anställningsintervju. Och som mottagare är en bedömning av sändarens ethos – hans eller hennes trovärdighet – lika automatisk, t.ex. så tror de flesta av oss utan att reflektera över saken mer på TV:s nyhetsprogram än på reklamens tal om renare hy och vitare tänder. Retoriken ger oss redskap för att reflektera över hur dessa modeller fungerar. De redskapen är den retoriska vokabulären som ger oss möjlighet att kommunicera med andra och oss själva om hur

våra retoriska modeller fungerar, för att se om de fungerar på ett för oss tillfredställande sätt, och hur vi möjligen skulle kunna få dem att fungera ännu bättre. Förutom denna metakognitiva funktion hos retorikens didaktik bidrar retoriken med olika övningar för att öka den repertoar, det register utifrån vilket vi väljer i de faktiska kommunikationssituationerna. Den retorikpedagogiska termen för detta register är *copia* – som lite ogenomskinsligt brukar översättas med 'överflöd av uttryckssätt'.

Copiabegreppet

Copiabegreppet fyller en central funktion i den inherenta teoribildningen bakom den retorikdidaktik som vi möter i de retoriska övningarna vi känner under namnet progymnasmat. Copiabegreppet är intimt förknippat med föreställningen om språkets arbitrariet och att vi i varje kommunikationssituation är satta att välja någon form av språk för att göra verkligheten gripbar. Ju bättre redskap vi har för att välja, och ju större repertoar vi har att välja från, desto större chans att vi fattar ett kommunikativt val vi kan vara nöjda med. De situationer man tränar ska enligt de antika retorikerna vara så dekontextualiserade som möjligt, för att de ska kunna användas i så många specifika situationer som möjligt.

Det finns kritik mot att låta copiabegreppet vara en central del av en skrivdidaktik som inte behöver inskränkas till retorik- eller ens språkundervisning.

Först är det den kritik som skjuter in sig på det negativa med att skolarbete är isolerat från verkligheten, det blir fråga om 'formell' kunskap i stället för 'funktionell' – den välfunna metaforen 'torrsim' har använts av språk- och skolforskare som Malmgren och Thavenius (Malmgren 1976:155). Den kritiken är naturligtvis befogad, en pedagogik med copiabegreppet bland ledstjärnorna syftar med sin betoning på en utökad repertoar inte till färdigställandet av slutgiltig produkt, vilket en mer funktionell didaktik gör, t.ex. skrivprocessen. Men den kritiken kan också bemötas med en annan möjligen lika välfunnen metafor – varför ödsla tid och kraft åt att uppfinna hjulet på nytt?

När jag betonar de retoriska övningarnas pedagogiska funktion som att ge redskap och öva sig, då öppnar jag också dörren för en mer postmodernt orienterad kritik. Diane Davies har i artikeln "Finitude's Clamor, or, notes toward a communitarian literacy" ägnat sig åt sådan kritik. Där skriver hon bl.a. "Rhetoric of assertion is falloentric", så fort vi har ett syfte med att öppna munnen eller börja trycka på tangenterna har vi stängt dörren för verklig kommunikation, allt är redan färdigt. Samma sak med det så omhuldade förståelsebegreppet; så fort jag säger "jag förstår" har jag

upphävt möjligheten till ett möte med den andre. Att använda metaforerna *spel* och *lek* för kommunikation, kan kanske göra tydligt vad jag tror hon är ute efter. I ett spel så finns det regler, det finns ett uttalat syfte och ofta en vinnare. Det är retorikens sätt att se på kommunikationen. Vi måste, som Aristoteles lär oss, tillägna oss reglerna och reflektera över syftet för att kunna kommunicera effektivt, kunna övertyga eller vinna. I en lek finns det däremot sällan vare sig specifika regler, syfte eller vinnare. Det är en syn som inte stänger dörren för ett kommunikativt möte som kan ta oss till platser vi inte hade kunnat föreställa oss.

Naturligtvis går det att bemöta den här kritiken genom att hänvisa till aforismen "Konsten med konsten är att dölja konsten", eller Quintilianus' "Talet ska vara så konstfullt bearbetat att det verkar helt okonstlat". Men då har man missat skillnaden mellan att spela och att leka. Bättre är att peka på att retorikens regler och mönster är tillräckligt flexibla för att tillåta lekens glädje vara ett syfte. På samma sätt som vi inom retorikundervisningen har improvisationsövningar, är det klart att det inte bara går; det kan också vara nödvändigt att träna och öva sig i konsten att leka.

Men man kan också försöka ta kritiken på mer allvar. José Ramirez har skrivit om skillnaden mellan 'att tala' och 'att säga' (Ramirez 1997). Vi säger något specifikt, men att tala fokuserar handlingen i sig. Det är samma skillnad som finns mellan att göra (ett transitivt verb som kräver ett objekt) och att handla (ett intransitivt verb). Vi kan göra ett bord, men vi kan inte göra ett samtal, som är en handling. Distinktionen gör det möjligt för oss att se värdet av en handling i sig, som inte är styrd av ett förutbestämt mål. För att sätta in kritiken mot copiabegreppet didaktiska funktion i det här sammanhanget är det lämpligt att återknyta till språkvalets absolut centrala plats inom all retorikdidaktik: Också för att kunna, och våga, ge mig ut på, eller in i ett mer förbehållslöst kommunikativt möte utan mekaniskt styrande ramar, som stänger dörrar, så måste jag ha en aning om hur det går till. En didaktik förankrad i copiabegreppet kan bilda basen för sådana kommunikativa möten.

Övningarna

Nu är det hög tid att gå lite närmare in på progymnasmata och själva övningarna. Afthonios version av progymnasmata innehåller fjorton övningar i stigande svårighetsgrad: *fabel* och *berättelse*; *kria* och *sentens*; *vederläggning* och *bekräftelse*; *allmänplats*; *lovtal*, *smädelse* och *jämförelse*; *karaktärisering*; *beskrivning*; *tes* och avslutningsvis *lagförslag*. De finns numer beskriva i ett antal artiklar och verk också på svenska. Förutom den i huvudsak filologiskt hållna kommenterade översättningen av Afthonios av Anders Eriks-

son 2003, finns det här anledning att nämna de didaktiskt hållna artiklarna i *Progymnasmata. Retoriken bortglömda text- och tankeform*. Stina Hansson (red.), samt *Rhetorica Scandinavica*s två temanummer "Retorik och Genre" (nr 18, 2001) och "Retorikens Didaktik och Didaktikens retorik" (nr 38, 2006). År 2008 kommer också en språkdidaktisk lärobok med utgångspunkt i progymnasmata av undertecknad och Anders Eriksson, *Retorikens grunder. De antika progymnasmataövningarna i didaktisk praktik*. Mig veterligt har den etiska normativa dimensionen jag gärna vill se som en central del i progymnasmataprogrammet inte tidigare kommenterats. Därför är den följande skrivdidaktiska beskrivningen av övningarna gjord utifrån utgångspunkten att övningarna går att se som ett led i en etisk didaktik som är förknippad med all retorikundervisning.

Fabel

Fabeln har per definition alltid en moralisk poäng. I övningen tränar man på att förlänga, förkorta, parafrasera fabler som seriefiguren Bamse eller Hunden och köttstycket. På kursen *Retorikens didaktik – progymnasmata* 7,5 p i Umeå har studenterna fått förkorta huvudhistorien i senaste numret av just Bamse till tvåhundra ord och förlänga en fabel ur Aisopos samling till fyrahundra ord. Den moraliska poängen som är ett konstituerande drag för fabeln pekar på ett teoretiskt antagande som är något vida mer än ren färdighetsträning. Redan från första stund i övningsserien slås det normativa perspektivet fast. Det handlar inte om någon objektiv beskrivning av en indifferent verklighet. Någon sådan ges inte, vilket är helt i linje med retorikens perspektivism och Protagoras stridsrop *Homo mensura*. Om dikotomin deskriptiva eller normativa ambitioner är konstruktiv, så är fabeln tveklöst normativ, på samma sätt som retorikteorins kärna. Det är inte huruvida något är sant eller falsk som är avgörande, utan om det är bra eller dåligt, gott eller ont. Hur man ska välja att handla, eller än hellre, hur man ska välja språk för att så konstruktivt som möjligt kunna välja att handla så gott och så bra som möjligt. Fablernas moraliska poänger handlar alltid om att man ska undvika det negativa och onda, och i stället välja ett gott alternativ. Ofta är moralen mycket tydlig, som i Afthonios exempel med syrsan och myran (där han t.o.m. skriver ut den explicit "så går det för de unga som inte vill arbeta"). Ibland mindre tydligt, men inte mindre effektivt, som Astrid Lindgrens "Pomperipossa i Monismanien", som av statsvetare pekats ut som den främsta enskilda orsaken till att Sverige 1976 för första gången på trettiofyra år fick en borgerlig regering.

Berättelse

I den andra övningen *berättelse*, får man träna på att komponera en kortfattad berättelse. Övningen berättelse skiljer sig från fabel i det att den utger sig för att ur någon infallsvinkel vara sann, till skillnad från fabeln (att fabulera är att fara med osanning). Som den systematiske Aristoteles skrev i Retoriken: Vill man övertyga är det entymem och exempel man har att välja på. Exemplet kan vara faktiska eller påhittade, berättelserna hör till de förra. Homo mensura-tanken som genomsyrar övningsserien blir här särskilt framträdande. Varje berättelse berättas alltid ur ett visst perspektiv. Vi känner aldrig till alla omständigheter runt en händelse. Den vetenskapliga texten påverkas av den skolbildning författaren tillhör, och i vår berättelse från semestern har med nödvång vissa aspekter valts ut. Alla berättelser berättas av någon, för någon, om ett utvalt ämne, vid en särskild tidpunkt, på en särskild plats, på ett särskilt sätt och av speciella orsaker. Det är detta som är den teoretiska poängen med övningen, att både som sändare och mottagare i en kommunikativ process göras uppmärksam på att varje yttrande är ett yttrande ur ett visst perspektiv med ett visst syfte. Ingen berättelse är en enkel spegelbild av verkligheten. Som i alla kommunikationssituationer måste den som berättar välja ett perspektiv bland många möjliga. Perspektivet kommer att avgöra vad som blir centrum och periferi i berättelsen. Genom att lyfta fram detta val – som också inbegriper val av språkdräkt – poängteras berättelsens subjektiva drag. Bland ett mycket stort antal möjliga perspektiv och möjliga språkval har berättaren, i ett visst syfte, valt just det här perspektivet och de här språkvalen, för att försöka göra ett bestämt sätt att se världen gemensamt med mottagaren. Berättelsen illustrerar sannolikheten eller möjligheten hos ett påstående i någon form av argumentation, åtminstone att det valda perspektivet är ur någon infallsvinkel värt att beakta. Berättelsen blir då ett induktivt stöd för det påståendet. Berättelser kan vara sanna på annat sätt än en som en spegelbild av verkligheten; de kan säga något sant om livet, människan och hennes plats i tillvaron. Berättelsen kan förmedla insikter som är avgörande för vårt ställningstagande i en fråga, insikter som knappast hade kunnat förmedlas genom "att säga som det är". Vår tillvaro ofta är så mångbottnad och diffus att raka påståenden kan riskera att skymma snarare än att upplysa vår förmåga att se klart. Den här teoretiska diskussionen hade möjligen riskerat att gå över huvudet på våra fordonstvåor från inledningen. Men om lärarkandidaten hade haft en kurs i progymnasmata hade han helt snabbt kunnat gå igenom huvudtopikerna och en standarddisposition för att ge eleverna konstruktiva mönster att utgå från.

Krian och sentensen

De två följande övningarna, *kria* och *sentens*, handlar om att utveckla innebörden av en berömd handling eller ett välkänt yttrande/ordspråk. De är lite svårare, och eleverna skall här följa ett bestämt logiskt schema för att utlägga, precisera och amplifiera betydelsen av ett yttrande eller en handling. Kria är kopplad till en bestämd person, ordspråket är en allmän vishetsutsaga. Afthonios exempelkria utgår från Isokrates ord: "Lärdomens rot är bitter, men dess frukt är söt". Innebörden utvecklas sedan med hjälp av följande rubriker:

- Lovprisa den som yttrat det sagda
- Gör en omskrivning, parafra
- Förklara orsaken, varför detta är viktigt
- Anför en motsats, motargument
- Gör en jämförelse, analogi, liknelse
- Ge ett exempel
- Ge stöd med vittnesbörd från någon annan
- Avsluta med en kort sammanfattning

Kria är kanske den övning som fångar och kännetecknar progymnasmatas teoribildning och didaktik tydligast. Det handlar om amplifiering, förstärkning, och utläggning enligt ett fast dispositionsmönster, med topik som inte bara är heuristiska i den meningen att de hjälper oss förstå skälen bakom en åsiktsposition. Skäl som inte stannar vid någon logoscentrerad rationalitet utan också tillerkänner ethos och pathos sin rättmätiga betydelse för ett reflekterat ställningstagande, t.ex. genom topikerna skryt på sagesmannen och att söka andra ethoshöjande referenser. En sådan topik är motargumentet. I progymnasmatövnningarna finns en återkommande topikpunkt i dispositionsmönstren för motargument. På enklaste sätt, som flera antika källor (t.ex. Afthonios), kan det ses som en uppmaning att visa det absurda i motsatsen till den tes man driver. Men motargumentstopiken kan också den tolkas mer heuristiskt. Inte bara är det tveklöst ethosstärkande att ta upp de starkaste motargumenten till sin tes. Det ökar också förutsättningarna för en framgångsrik kommunikation; vi vill inte att de vi kommunicerar med efteråt ska komma på motargument och därmed förkasta vårt sätt att se på saken i fråga. Men framför allt kan motargumentstopiken ses som en uppmaning att faktiskt försöka lyssna av vilka invändningar som finns. Och det är en ur heuristisk synvinkel direkt avgörande uppmaning. Om vi inte lyssnar och är beredda att ta in och se en given företeelse också ur andra infallsvinklar, har vi stängt dörren för att saken tillhör det som kan vara på annat sätt. Och det var ju just det som enligt Aristoteles var retorikens område. Att framgångsrik kommunikation många gånger

förutsätter att vi är beredda att visa vår beredvillighet att lyssna på våra mottagare är närmast en allmänmänsklig erfarenhet, och ännu ett tecken på retoriken "som kodifierad praxis", som Cicero skriver i första boken i *De oratore*. Det dialogiska drag som följer på framgångsrikt lyssnande är nära förknippat med den etiska dimension jag som sagt vill se förkroppsligad i progymnasmataövningarna. Sentensen har samma topikmönster som krian, men här utan att upphovsmannen är explicitgjord. Förutom amplifiering och heuristisk utläggning av skälen till varför det kan vara berättigat att applicera ordspråket på en specifik situation, slår övningen ordspråk ännu ett slag för ethos betydelse, främst bejakande, men det är också möjligt att använda övningen kritiskt. Varför är någonting rätt och riktigt för att en samlad livsvisdom har fångats i en pregnant formulering? Kritisk granskning är i fokus för nästa övningspar.

Vederläggning och Bekräftelse

Nu är det pro et contra, argumentation för och emot enligt givna topikmönster som tränas. De retorikteoretiska lärospån som finns i dessa övningar är ingenting annat än en konkretisering av retorikens perspektivistiska doxologi. En övning i att i kroppen känna det protagoreiska förhållningssätt som finns uttryckt i *Dissoi Logoi*.³ Det är lätt att säga att "Visst vet jag som lärare att frågan under diskussion tillhör det som kan vara på annat sätt". Men att på allvar formulera en så stark argumentation som möjligt, först mot en ståndpunkt sedan för samma ståndpunkt, först då kan vi inse att också kära förgivettaganden kan ha seriösa alternativ. Med tanke på den nämnda progressionsordningen är det intressant att notera att vederläggningen kommer före bekräftelsen. Skälet kan vara att det är lättare att tala om varför något inte stämmer än att visa att någonting är riktigt. Lärares ögon på progymnasmatakursen i Umeå tårades när en student berättade att hon fått en p-bot hon ansåg var felaktig. När hon satt och formulerade brevet för att bestrida boten märkte hon att det var vederläggning hon skrev, och hade hjälp av att titta igenom topikerna. Det är inte förvånande att det under medeltid och renässans sågs som ethoshöjande att vara förtrogen med pro et contra-övningarna: En person som kan konsten

³ *Dissoi Logoi* ("Argument från andra synvinklar") är en anonym skrift av en protagoraslärljunge. Den kan anföras som referens för retorikens kunskapsteoretiska perspektivism då hela skriften är en genomgång av argument för olika ställningstaganden; argument som alla kan vara riktiga beroende på perspektivet.

att argumentera både för och emot en given fråga torde ha större möjligheter att finna det mer konstruktiva förhållningssättet, varför det torde vara en god strategi att lita på en sådan person.

Allmänplatsen

Övningen allmänplats (*koínos tópos*, vilket också kan översättas med *kliché*) går ut på att träna att argumentera för en viss god egenskap eller mot en ond, d.v.s. utlägga innebörden av vissa "dygder" och "laster". T.ex. för att utveckla ett strängare straff åt en anklagad genom att "förstora det onda som är för handen". Tydliga exempel hittar vi i dagstidningarnas möjliga stereotypier över matchhjälten, den girige direktören eller skurken med ett gott hjärta. Ur en retorikteoretisk infallsvinkel med etiken framför ögonen handlar allmänplatsen inte främst om generella argumenttopiker som är tillämpliga oavsett kontext. I stället handlar det om de närmast dikotomiska successionskedjor som ligger fångade i stasisläran.⁴ Medvetenheten om att ett språk- eller positionsval får konsekvenser för fortsatta möjliga val, är en allt annat än oviktig skrivdidaktisk erfarenhet. Angående övningen *berättelse* ovan sades att den skilde sig från *fabeln* genom att i någon mening vara sann. Denna sanning gäller inte bara korrespondens med en uppfattad verklighet, utan också internt inom berättelsen. Vi talar ibland om att en trovärdig text ska vara koherent och konsistent, vilket är ett annat sätt att uttrycka att de språkval vi gör får konsekvenser för fortsatta möjliga val. Det inte bara går att förstå en kommunikativ process som ett flödesschema, ibland är sådan förståelse nödvändig för framgångsrik kommunikation.

Lovtal och smädelse

Övningsserien tar hela triaden ethos, logos och pathos på allvar. Det är lätt att säga att det är självklart att det är så; det finns hur mycket som helst empiriska bevis för att påverkan förutsätter hela triaden. Men det är en

⁴ Stasisläran är från början en metod för att hitta en konstruktiv position (status) i den juridiska genren. På enklast sätt kan man se den som ett flödesschema i ett antal steg: Har brottet begåtts, är den anklagade skyldig?; är det ett brott i lagens/moralens mening?; finns det förmildrande omständigheter (med fem undergrupper)? Den position man väljer får konsekvenser för fortsatt försvar/anklagelse. Det är knappast konstruktivt att hävda att det aldrig var något inbrott, att det inte var den åtalade och att de andra drev henne till det. För den intresserade av stasisläran som produktions- och analysredskap på kan på svensk botten Johannesson (2006) och Lindqvist (2005) rekommenderas.

annan sak att ge teoretiska skäl till varför det är så, och varför det är rätt och riktigt att det är så – att bemöta den filosofiska invändningen att ingenting blir sannare för att någon annan säger en sak, eller att vi ska sträva efter att undertrycka de känslor språket väcker för att finna bästa lösningen. I lovtal och smädelse tränas pathosargumentation ur ett retorikteoretiskt perspektiv för att tydliggöra betydelsen av hela triaden. Det är ingen slump att studenterna får lovtala och smäda samma företeelse. Ett teoretiskt problem är att rättfärdiga smädelsen. Hur kan jag som universitetslärare stå och säga att det är rätt att träna studenterna i att smäda andra människor? Svaret är helt enkelt att retorik utger sig för att vara ett alternativ till våld, och ibland räcker inte mer logos- eller ethosorienterade argument för att t.ex. visa att ett visst beteende inte är acceptabelt.

Jämförelsen

Här märks tydligt progressionstanken i övningsserien. De antika retoriklärarna använde gärna berättelsen om Milo från Kroton för att tydliggöra tanken. Milo ville bli stark, så han gick ned till ladugården och lyfte den nyfödda tjurkalven på raka armar. Han gjorde sedan om proceduren varje morgon. Till slut var Milo så stark att han kunde lyfta den nu fullvuxna tjuren på raka armar. Jämförelsen är en dubblering eller kombination av lovtal och smädelsen. Och den retorikteoretiska aspekt som hamnar i fokus är återigen vår doxologiska perspektivism. Det är först när man jämför något med något annat som salienta drag kan framträda, och valet av jämförelseobjekt avgör vilka drag som framträder. Här finns också en kunskapsteoretisk poäng: I föregående övningar har topiken 'liknelse' haft en egen plats i dispositionerna. Ur en infallsvinkel kan man säga att när vi förstår något så förstår vi det som något annat. All ny kunskap står i relation till vad vi sen tidigare tror kunna och veta. Jämförelsen lyfter fram och synliggör dessa relationella drag hos vår kunskapsförmåga.

Karaktärisering

Övningen *karaktärisering*, ethopoeia – att författa och framföra ett tal som en person skulle ha kunnat hålla i en specifik situation, väsentligen skild från den egna positionen. Det här är inte bara som en övning i att se världen från en bestämd åsiktsposition, utan också som en träning i att känna de känslor som är förbundna med denna andra position. Utifrån en pedagogisk definition av retorik som konsten att lösa problem med hjälp av språket fokuseras retorikens dialogiska drag genom ett reflekterat uppmärksammande av mottagarens betydelse för den kommunikativa framgången. När jag argumenterar är det min åhörarens eller läsarens problem jag försöker lösa. Hon hyser inte de åsikter eller handlar på ett sådant sätt hon ur någon

infallsvinkel borde handla. Att lösa en mottagares problem kräver fantasi, förmågan till perspektivbyte och inte minst empati. Känslans betydelse för hur vi uppfattar världen, liksom att det alltid finns andra konstruktiva sätt att uppfatta verkligheten, är de aktuella teoriaspekterna. Pathosträningen från de tre föregående övningarna fortsätter. Det är ingen slump att ethos och logos som medel för övertygelse tränas innan det är dags för pathos. En dramapedagogisk erfarenhet är att det är betydligt svårare att försöka påverka med känslor än med sakinnehåll (se t.ex. Pusztai 2007). I all faktisk kommunikation är det självklart att ethos, logos och pathos i mycket hög utsträckning går in i varandra. Vad triaden gör är att den ger redskap för att reflektera över beståndsdelarnas betydelse för kommunikationsresultatet, och det är beståndsdelarna som – för att lära sig behärska helheten – tränas i progymnasmata. För att det ska vara en så givande träning som möjligt i att känna de känslor som finns i en annan åsiktsposition, bör denna position vara så skild som möjligt från den egna. Det är troligen därför de flesta ethopoeior som traderats genom historien har varit kvinnliga karaktärer för skolgossarna att försöka fånga, t.ex. Afthonios exempel vad Niobe kan tänkas säga då hennes barn ligger döda, dödade av gudinnan Lehto på grund av Niobes hybris (Eriksson 2002:76). Kursen *Progymnasmata – antika retorikövningar för modern undervisning* 5 poäng har visat underbara exempel på sådana tal: vad chefen säger till de anställda vid drastiska nedskärningar i verksamheten, kollegans tal i lärarrummet då en av lärarna tagit livet av sig, förälderns tal till barnet som är på väg till krigets Irak... Den etiska dimensionen i övningen ligger i att träna sig på att i kroppen känna att andra människor kan ha rätt utifrån sin åsiktsposition.

Beskrivning

Övningen uppmärksammar evidentiernas betydelse; konkretionen som gör att vi förstår och tar till oss det förmedlade. Övningen är en träning i att vända sig till sinnena hos en läsare för att underlätta för mottagaren att förstå tanken och den känsla som ligger bakom de kommunikativa intentionerna. Den retorikteoretiska poängen är att i praktiken slå fast och känna språkvalens betydelse för vår verklighetsuppfattning – en träning i Homo mensura-tankens roll för våra ställningstaganden. Man tränar sig på att beskriva, måla med ord, så att en lyssnare eller läsare kan se det beskrivna framför sig. Att träna på att beskriva olika företeelser finns redan från början av övningsserien. I fabeln tränade man på att förlänga en text genom att införa dialog och beskrivningar. Att denna till synes enkla övning kommer så sent i programmet kan ha att göra med svårigheterna att ge tydliga instruktioner för hur man beskriver så konstruktivt som möjligt. Det finns inte som i många av de andra övningarna tydliga topiker och dis-

positionsmönster att ta till sig. Ett sätt utveckla metaforen 'att måla med ord' är att försöka föreställa sig hur olika konstnärer, kanske med olika material, skulle måla av eller gestalta en och samma modell. Renoirs, Picassos eller Miro's bild av samma modell skulle med största sannolikhet bli väldigt olika. Samma företeelse går att beskriva på en mängd olika sätt. Och att olika beskrivningar påverkar vår verklighetsuppfattning och därav följande ställningstaganden, kan ses som en av de mer centrala poängerna med etisk bäring i progymnasmata.

Tes

Pro et contra, övningarna *vederläggning* och *bekräftelse* nu med sig själv, för att underlätta ett reflekterat ställningstagande som man ska kunna vara nöjd med. En tes är som nämndes ovan ett generellt antagande eller omdöme, till skillnad från hypotesen som sorterar under tesen och har specifika omständigheter. Genom att träna sig att argumentera – lära sig topiker för för- och motargument och hur dessa kan bemötas – för generella teser skaffar man sig en beredskap för argumentation i faktiska situationer, copiatanken igen. Lärospånen från de tidigare övningarna är integrerade. Det är alltså en träning i att försöka argumentera med sig själv, på riktigt. Vad är det som får oss att handla och tycka på ett visst sätt, hur ser alternativen ut och vilka är skälen för dessa. Vi är som sagt dömda att ta ställning och välja, och därmed också att ta ansvar för våra val. Det retorik-teoretiska sambandet retorik-etik är mycket tydligt i fokus.

Lagförslag

Vilka gemensamma regler ska styra våra handlingsalternativ? Den naturliga friheten, att var och en handlar som han eller hon vill, är ett dåligt alternativ. Övningen *lagförslag* handlar om de lagar/förordningar/tysta överenskommelser/moraliska förväntningar etc. som vi låter definiera och avgränsa våra handlingsalternativ. Konkret är övningen ett dispositionsmönster och en topiksamling för argumentation för eller emot en allmän lag. Progressionsordningen är tydlig. I föregående övningen handlade det om våra personliga ställningstaganden. Nu gäller det huruvida ett sådant ställningstagande också borde vara normerande för andra i en samhällsgemenskap. En moralisk poäng som aktualiseras är antagandet att de regler som jag anser bör gälla för andra, också bör gälla mig. Men den centrala etiska frågeställningen handlar om sambandet retorik-demokrati. Ovan framhölls det sambandet som närmast pedagogiskt, men det finns också kunskapsteoretiska skäl för detta. Vad vi kan och vet är i hög utsträckning ett resultat av kommunikation med andra än oss själva. Vad som i en gemenskap ska gälla som sant och riktigt är resultatet av en retorisk på-

verkansprocess. Det finns retoriker som skulle kunna tillskrivas uttryck som "Sanningen, det får vi rösta om" (Conley 1984⁵). En retorikteoretisk konklusion av etisk natur som aktualiseras i övningen är problemen med att folkflertalet de facto kan förespråka en mindre konstruktiv hållning.

Den här något summariska genomgången av progymnasmataövningarna, ur en infallsvinkel bland många möjliga, pekar på ett retorikteoretiskt förhållningssätt med det normativa ansvaret för våra språkval i fokus för programmet. För att sammanfatta:

- Retorik handlar om moraliska ställningstaganden (fabel)
- Det finns en mängd olika moraliska perspektiv (berättelse)
- Hur hittar man ett moraliskt ställningstagande (kria/ordspråk)
- Hur fastställer man att något är rätt och riktigt (vederläggning/bekräftelse)
- Vilka konsekvenser får valet av moraliskt ställningstagande (allmänplats)
- Finns det andra sätt att avgöra vad som moraliskt rätt (lovtal/smädelse)
- Hur stämmer ett moraliskt ställningstagande det med vad vi vet i övrigt (jämförelse)
- Kan andra människor ha ett annat rättfärdigt moraliskt ställningstagande (ethopoeia)
- Hur kan vi tydliggöra en moralisk tanke eller känsla (beskrivning)
- Hur kan vi testa om vi tycker något är rätt (tes)
- Ska detta som vi tycker är rätt också gälla andra (lagförslag)

Genomgången visar att det inte bara går att hitta centrala retorikteoretiska antaganden i övningsserien angående det moraliska ansvar som inte bara är förknippat med retorikundervisning utan också med skrivdidaktik – sådana antaganden intar en central plats. Övningarna visar också på det oupplösliga sambandet mellan konst och vetenskap som ligger i att retoriken är en *techné* – både det teoretiska studiet och den praktiska träningen i att kommunicera konstruktivt. Om inte våra teoretiska antaganden kommer till

⁵ Conley (1984) hävdar inte uttryckligen det jag tillskriver honom, men han skulle få svårt att med bevarad trovärdighet förneka det och fortfarande stå för artikelinnehållet.

uttryck i praktisk handling blir de inget annat än en läpparnas bekännelse. Övningarna tränar sådana praktiska handlingar. Här har jag försökt visa att det går att se övningarna som en träning i etik, helt i linje med retorikens normativa fokus. Övningarna ger oss därmed en förståelse för och en ingång till de retorikteoretiska distinktioner vetenskapen retorik talar om, och som därmed kan vara ett konstruktivt bidrag till en faktisk skrivdidaktik. Om sådana övningar ingick i utbildningen för våra lärarstudenter hade skrivandet fungerat bättre för studenten med fordonstvåorna.

Litteratur

- Aristoteles (1984). *Politics* (Jowett, B., övers.). I: *The Complete Works of Aristotle. The Revised Oxford Translation*. Barnes, J. (ed.). Princetown University Press.
- Aristoteles (1984). *Rhetoric* (Rhys, R. W., övers.). I: *The Complete Works of Aristotle. The Revised Oxford Translation*. Barnes, J. (ed.). Princetown University Press.
- Aristoteles (1984). *Rhetoric to Alexander* (Forster, E. S., övers.). I: *The Complete Works of Aristotle The Revised Oxford Translation*. Barnes, J. (ed.). Princetown University Press.
- Berge, Kjell Lars (2005). "Tekstkulturer og tekstkvaliteter". I: *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst* (Evensen, K. L., Hertzberg, F & Vagle, W. (red.) Universitetsforlaget.
- Cizek, Alexandru N. (2003). "Om *progymnasmata* i teori och litterär praktik under latinsk medeltid". I: *Progymnasmata. Retoriken bortglömda text- och tankeform*. Stina Hansson (red.). Rhetor förlag.
- Cicero, Marcus, T. (1970). *De oratore*. Southern Illinois University Press.
- Church, Alan & Sigrell, Anders (2005) "Cum Poterit – Rhetorical Exercises for Transition Students". *Scandinavian Journal for Educational Resarch*. Vol. 49 nr 5 s. 543-557
- Conley, Thomas M. (1984). "The Enthymeme in Perspective". *The Quarterly Journal of Speech*, nr 70, s. 168-187.
- Davies, Diane, 2001: Finitude's Clamor, or, notes toward a communitarian literacy. I: *College Composition and Communication*, volume 53, nr 1.
- "Dissoi Logoi". I: *The Rhetorical Tradition* (2001). Bizzel, Patricia & Bruce Hertzberg (eds.). Bedford/ S:t Martins, s. 48-56.
- Ekedahl, Nils (2003). "Att skriva sig till klokhet" I: *Progymnasmata. Retoriken bortglömda text- och tankeform*. Stina Hansson (red.). Rhetor förlag.
- Eriksson, Anders (2002). *Retoriska övningar. Athonios' progymnasmata*. Nya Doxa.
- Hellspong, Lennart (2004). *Konsten att tala*. Studentlitteratur.
- Johannesson, Kurt (2006). *Retorik eller konsten att övertyga*. Norstedts.
- Jørgensen, Charlotte (2000). "Hvem bestemmer hvad der er god retorik?". *Rhetorica Scandinavica*, nr 15, s 34-48.

- Kock, Christian (2007). "The Domain of Rhetorical Argumentation". I: *Proceedings from the Sixth Conference of the International Society for the Study of Argumentation*. van Eemeren et al. (eds.). Sic Sat.
- Lindqvist, Janne (2005) "Vad gäller saken?". *Rhetorica Scandinavica*, nr 33, s. 33-45
- Malmgren, Lars-Göran (1976). "Färdighetsträning och verklighetstolkning". I: *svenskämnets kris*. Skrifter utgivna av Svenskläraryöreningen 163.
- Malmgren, Lars-Göran & Thavenius, Jan (1976). "Varför man inte lär sig skriva i skolan". I: *Svenskämnets kris*. Skrifter utgivna av Svenskläraryöreningen 163.
- Nilsson, Sven & Thavenius, Jan (1976). "Svenskämnets kris – från borgerlig bildning till abstrakt färdighetsträning". I: *Svenskämnets kris*. Skrifter utgivna av svenskläraryöreningen 163.
- Norberg Brorsson, Birgitta "Diskursivt skrivande". *Svenskläraren* nr 4 2007, s. 8-13.
- Pusztai, Istvan (2007). *Talarens träning*. Södertörns högskola.
- Ramirez, José (2002). "Vad retorik med *doxa* att göra?". *Rhetorica Scandinavica*, nr 22, s. 29-43.
- "Retorik och Genre" (2001). *Rhetorica Scandinavica*, nr 18.
- "Retorikens Didaktik och Didaktikens retorik" (2006). *Rhetorica Scandinavica*, nr 38.
- Rosengren, Mats (2002). *Doxologi*. Rhetor förlag.
- Sigrell, Anders (2003). "Progymnasmata – an answer for today's rhetorical pedagogy?". *Academic Exchange Quarterly*, Spring 2003, s. 965-969.
- Sigrell, Anders (2003). "Progymnasmata och skrivprocessen". I: *Progymnasmata. Retorikens bortglömda text- och tankeform*. Stina Hansson (red.). Rhetor Förlag.
- Sigrell, Anders (2005). "Copiabegreppet och samtida didaktik". I: *Svenskans beskrivning 27*. Byrman, Gunilla et al. (red.). Växjö University Press
- Strömquist, Siv (2007). *Skrivprocessen*. Studentlitteratur.
- Svenskläraren* nr 4 2007. Tema: Diskursivt skrivande.
- Wolrath, Maria (2003). *Finns det genvägar till klokhet. Retorik som konsten att överväga*. Studentlitteratur.

Författarpresentation

Anders Sigrell är professor i Retorik vid Lunds universitet och sitter i styrgruppen för Nationella nätverket för Svenska med didaktisk inriktning.