

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

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

Växjö den 8 - 9 januari 2003

Utgiven av
Jan Einarsson
Gun Malmgren

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. Verksamheten ska bland annat främja:

- * utbyte av information om forskning och olika andra former av forskningsverksamheter (nätverk, konferenser m.m.) som bedrivs nationellt och internationellt
- * initiering och planering av forskningsprojekt, däribland lärosätetsgemensamma projekt
- * kopplingen mellan grundutbildning, forskarutbildning och forskning. Särskilt vill vi stödja ämnets tillväxt inom ramen för grundutbildningens examensarbete (inkl. magisterutbildning) och inom olika forskarutbildningar med anknytning till ämnet.
- * framväxten av alltfler handledare på alla nivåer inom ämnet.

Årligen anordnas nätverksmöten och en forskningskonferens. Rapporter från konferenserna publiceras i nätverkets skriftserie ”Texter om svenska med didaktisk inriktning”. Nätverkets hemsida har adressen: www.lut.mah.se/smdi/. Medlem i nätverket blir man genom att skicka en anmälan till forskningskoordinator för nätverket Kent Adelmann (Kent.Adelmann@lut.mah.se / Lärarutbildningen, Malmö högskola, 205 06 Malmö). Ange i ärenderaden på e-postbrevet: ”SmDi-medlem”.

© 2003 Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning och författarna

Omslag: Kent Adelmann och Caroline Liberg i samarbete med Nils Johnn, Området för lärarutbildning, Malmö högskola.

ISBN 91-974722-0-4

ISSN 1651-9132

Reprocentralen, Området för lärarutbildning, Malmö högskola, 2003

Innehåll

Introduktion <i>Jan Einarsson och Gun Malmgren</i>	1
Litteraturpedagogiken i samhället <i>Stefan Lundström</i>	11
Svenska för andraspråks elever <i>Catarina Economou</i>	35
Gymnasieelevers textvärldar <i>Christina Olin-Scheller</i>	45
Perspektiv på läsning och skrivning <i>Marianne Skoog</i>	69
Måste jag skriva något – varför det? <i>Maria W Holmsved</i>	85
Svenskämnet – ett sorteringsinstrument? <i>Sofia Ask</i>	103
Skolans litteraturundervisning som demokratisk mötesplats <i>Eva Hultin</i>	127
Mellan text och text – nedre halvan av sidan 306 i <i>Litteraturorientering för gymnasieskolan</i> <i>Christian Mehrstam</i>	141
Svenskläraren och mediepedagogiken <i>Annette Årheim</i>	161

Identitetsutveckling och lärande – några teoretiska utgångspunkter <i>Lotta Bergman</i>	179
Skolsamtal som kraftfält <i>Fredrik Sandblad</i>	205
Muntlig kommunikation på två gymnasieprogram <i>Anne Palmér</i>	227
På engelska förstår jag ungefär ... men svenska kan jag ju redan <i>Maria Lim Falk</i>	243
Teater som upplevelse, kunskapskälla och kunskapande praktik <i>Eva-Kristina Olsson</i>	267

Introduktion

Nationella forskarskolan i svenska med didaktisk inriktning gav sin första kurs under höstterminen 2002: Introduktion till den vetenskapliga ämnesdidaktiken. De 14 doktorander som medverkar i den här volymen var kursdeltagare, Jan Einarsson och Gun Malmgren var kursledare. Kursen avslutades med en konferens, Första nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Växjö den 8 – 9 januari 2003. I den här volymen finns tryckta versioner av de föredrag som doktoranderna höll där. Tillsammans ger dessa en bild av vårt forskningsområdes inriktning i början av 2000-talet.

Stefan Lundström, Umeå universitet:
Litteraturpedagogiken i samhället

Svenskämnet har naturligtvis konstruerats på olika sätt under olika perioder. Flera olika faktorer har påverkat ämnets innehåll. Trots stora lokala variationer kan man emellertid se vissa huvudlinjer i ämnets utveckling. Gemensamt för alla tiders svenskämneskonstruktioner är t.ex. att de aldrig har stått opåverkade av samhället. Styrningen av skolan har funnits uttryckt i olika former av styrdokument, men också andra, icke uttryckta, samhälleliga faktorer har påverkat.

Artikeln ger en bild av olika perioder i svenskämnets historia och av vad som varit kännetecknande för dem, men den pekar också på några utvalda strömningar i samhället som påverkat ämneskonstruktionen under respektive period. Från den historiska tillbakablicken leder Stefan Lundström oss så småningom fram till nutiden och några forskningsfrågor: Vad är det som styr svenskämnets innehåll idag? Vilken påverkan har det postmoderna samhället på skolan? Är det kanske dags att tala om en femte period i svenskämnets historia, dvs. en ny period efter de fyra som Jan Thavenius tidigare har identifierat?

Catarina Economou, Malmö Högskola:
Svenska för andraspråkselever

Svenska som andraspråk är ett tvärvetenskapligt forskningsområde med många infallsvinklar, och ämnet bör inte begränsas av ett alltför

snävt lingvistiskt perspektiv, framhåller Catarina Economou i sin artikel. Hon betonar också att undervisningen i skolämnet svenska som andraspråk innebär spännande möten med elever från olika kulturer, med olika värderingar och referensramar. Men det är ett problem att skolämnet har så låg status och att det inte har någon tydlig och självklar plats i skolans undervisning. För det är ju en grundläggande demokratisk rättighet för invandrareleverna att de får studera språket på sina egna villkor - som ett andraspråk.

Artikeln ger en kort presentation av skolämnet svenska som andraspråk. Vi får en jämförelse mellan kursplaner i svenska och svenska som andraspråk. I artikeln presenteras också i korthet ett planerat forskningsprojekt som vill pröva en modell för en undervisning i svenska som andraspråk som eventuellt skulle kunna hjälpa eleverna att nå en språklig nivå som kallas för "academic level" eller fritt översatt till svenska - ett "skolframgångsspråk".

Christina Olin-Scheller, Karlstads universitet:
Gymnasieelevers textvärldar

Vilka texter möter gymnasieungdomar idag i skolan och på fritiden, och vilken påverkan har dessa texter på eleverna inom olika gymnasiekulturer? I sin artikel redogör Christina Olin-Scheller för ett forskningsprojekt som syftar till att ge en bild av på vilket sätt svenskämnet bidrar till utveckling och lärande inom olika gymnasiekulturer. Hon arbetar med ett vidgat textbegrepp, och hennes ambition är därför att beskriva ungdomars hela textvärld, inte bara de skönlitterära inslagen. Hon vill också lyfta fram kanonfrågor och svenskämnets kulturbärande dimension. I det här sammanhanget blir också frågor som rör genus och etnicitet centrala.

För att ge en bild av hur olika förutsättningarna är för arbete med text i skilda gymnasiekulturer studeras hur frågor formuleras och i vilken kontext de förekommer i de olika klassrummen. Hur skapas olika läsandekulturer, och vilka konsekvenser får olika metodiska förhållningssätt?

Marianne Skoog, Örebro universitet:
Perspektiv på läsning och skrivning

Barns och ungdomars socialisering in i den skriftspråkliga världen är en komplicerad och sammansatt process som innebär att de blir delaktiga i samhällets kollektiva kultur och kunskap. I denna process intar skolan som utbildningsmiljö och social arena en central plats. Där ska alla elever ges möjlighet att utveckla en så god språklig tillit och förmåga att språket blir ett kraftfullt redskap för kommunikation, tänkande och lärande både i skolans läroprocesser och i deras liv. Ytterst är detta en grundläggande rättvise- och demokratifråga. Det har dock visat sig att många barn och unga - i synnerhet de som misslyckas med sitt läs- och skrivlärande i skolans tidigare årskurser - utvecklar ett distanserat förhållande till skriftkulturen. Läsande och skrivande blir för dessa något som försiggår utan koppling till egna känslor, erfarenheter, upplevelser och kunskaper.

Marianne Skoog beskriver barns möte med skolan som skriftspråklig praktik och de villkor för läsande och skrivande som skapas där. Vad betyder skolans tidiga läs- och skrivundervisning för deras förhållningssätt till skrift och skriftspråk och därmed också för deras lärande och medborgerliga fostran? Teoretiskt förankras studien i ett sociokulturellt perspektiv, och i artikeln belyses några centrala utgångspunkter i det sociokulturella perspektivets syn på språk och lärande. Vidare diskuteras olika forskningstraditioners synsätt på skriftspråkets funktion och natur samt de didaktiska konsekvenser som dessa kan få för den institutionaliserade läs- och skrivundervisningen.

Maria W Holmsved, Stockholms universitet:
"Måste jag skriva något - varför det?"

En god skrivförmåga är idag en självklar och nödvändig kunskap som samhället kräver av sina medborgare. Skolan ska ge sina elever möjlighet att utveckla skrivande i olika genrer och med olika syften. Trots detta vet vi, bland annat genom resultaten av de nationella proven i svenska, att många elever har svårt att skriva.

Vad skriver eleverna, och vilken mening uppfattar de att skrivandet har? Hur identifierar eleverna sig själva som skribenter? Dessa frågor

bildar utgångspunkt för en etnografisk kartläggning av ett antal elevers skolskrivande under en avgränsad period i svenska och i det karaktärsämne som deras gymnasieprogram har. Deras texter kategoriseras efter textsort och funktion. Men Maria W. Holmsved söker svar på sina frågor även med hjälp av kvalitativa intervjuer med enskilda elever. Också lärare intervjuas, bl.a. om sina val av skrivuppgifter och om vilka syften de har med dessa.

Sofia Ask, Växjö universitet:

Svenskämnet – ett sorteringsinstrument?

Förutsättningarna för högre utbildning har ändrats under det senaste decenniet. Antalet studenter totalt har ökat kraftigt p.g.a. utbildningspolitiska satsningar, och med detta följer en ökning av antalet studenter som inte har akademisk studietradition i hemmiljön. Då många studenter kommer direkt till universitetsutbildning från gymnasieskolans studieförberedande och yrkesförberedande program, blir det viktigt att uppmärksamma deras sociokulturella bakgrund och gymnasiala utbildning i övergången till universitetsstudier. Studieframgång på universitetet är kopplad både till sociokulturella faktorer och till gymnasial bakgrund. För en del studenter blir övergången till universitet eller högskola lätt och naturlig, medan den för andra kan innebära en tid av stress, självförakt, utanförskap och akademiskt misslyckande.

Sofia Ask studerar studieövergången mellan gymnasium och universitet. Vilka effekter får studenternas olika sociokulturella bakgrunder? Huvudfokus ligger på hur de studieförberedande respektive yrkesförberedande programmens svenskundervisning leder till olika sätt att närma sig det akademiska skrivandet. Kan svenskämnets olika gymnasiekulturer tänkas få en sorterande roll vid studieövergången till universitetet? Hur sker detta i så fall, och vilka blir de didaktiska konsekvenserna?

Eva Hultin, Örebro universitet:

Skolans litteraturundervisning som demokratisk mötesplats

Eva Hultin vänder sig till den amerikanska, filosofiska skolan pragmatismen för att teckna ett möjligt sätt att tänka kring skolans litteraturundervisning som en demokratisk mötesplats. Ett perspektiv som läggs fram i tre led: I första ledet vänder hon sig till John Dewey och hans verk *Demokrati och utbildning* (1916) för att hämta en uttolkning av demokrati, vilken även relateras till utbildning. I nästa led diskuteras Deweys begrepp transaktion som pragmatisten och litteraturteoretikern Louise M Rosenblatt använder för att ge en förståelse för vad litteraturläsning innebär. I det sista ledet diskuterar hon hur en deweysk uttolkning av demokratin tillsammans med en förståelse av litteraturläsning som transaktion kan hjälpa oss att se litteraturundervisningen som demokratiskt erfارande, med andra ord hur skolans litteraturundervisning kan formas som en demokratisk mötesplats.

Christian Mehrstam, Göteborgs universitet:

Mellan text och text – nedre halvan av sidan 306 i *Litteraturorientering för gymnasieskolan*

Vilken litterär kompetens krävs för att kunna göra en "godkänd" läsning av en lärobok i litteraturhistoria på gymnasiet? Begreppet "litterär kompetens", använt främst av Jonathan Culler, syftar på de läs- och tolkningskonventioner som måste ha naturaliserats för att kunna göra en enligt Culler rimlig läsning av en litterär text. I en vidgad definition av begreppet skulle det också kunna inkludera den kompetens som krävs för att läsa facktexter.

Genom en exempelstudie av en halvsida i läroboken *Litteraturorientering* (1977) bidrar Christian Mehrstam till en modell för fortsatta studier av litterär kompetens och läroböcker i litteraturhistoria. Med teoretiska utgångspunkter i både receptionestetik och reader-response visar exemplet på en komplex relation mellan krav, mål och villkor för läsningen. Lärobokstexten förväntar sig en läsare med vissa förkunskaper och värderingar, men de krav på läsningen som i förlängningen ställs av kurs- och läroplan gör att läsaren också måste

vara en annan eller något mer än den av texten förväntade. Till detta kommer också lärobokstextens litterära exempel, dvs. textavsnitt av en annan natur och med andra krav och svårigheter än de som ställs av själva lärobokstexten. I försöket att göra en av kursplanen "godkänd" läsning av lärobokens tolkning av ett litterärt exempel kommer läsaren att bli trängd mellan text och text.

Annette Årheim, Växjö universitet:

Svenskläraren och mediepedagogiken. Progressiva hållningar och pedagogisk vanmakt?

Den eskalerande medialiseringen i samhället får konsekvenser för svenskundervisningen. Mediepedagogiska föreställningar inom ämnet har över tid ändrat karaktär från ett bekräftande av mediasamhället till ett kritiskt granskande förhållningssätt med fokus på massmediernas roll i samhället. De två olika utgångspunkterna för medieundervisning inom svenskämnet kräver emellertid olika typer av mediekompetens hos läraren.

Utifrån ett empiriskt material bestående av intervjuer med fyra svensklärare på gymnasiet ska Annette Årheim beskriva hur yrkesverksamma lärare ser på sin egen formella och informella mediekompetens. Med utgångspunkt i dagens situation diskuterar hon en möjlig utveckling av mediepedagogikens framtid inom svenskämnet.

Lotta Bergman, Malmö högskola:

Identitetsutveckling och lärande – några teoretiska utgångspunkter

Socialisation och identitetsskapande under ungdomsåren är en komplex och ofta motstridig process, i vilken individen successivt etablerar sin identitet i samspel med psykiska, sociala och kulturella faktorer. De kulturella förändringarna i samhället ställer nya krav på skolans förmåga att möta ungdomarnas erfarenheter, behov och intressen. Ungdomars livsstil och identitetsuppfattningar påverkas av klass, kön, etnicitet och val av utbildning, men också av individens eget fria val. En viktig förutsättning för att skapa goda undervisningsförhållanden är att lärarna förstår vad eleverna är med om. Samma elevgrupp kan

av en lärare upplevas som bestående av rotlösa, egocentriska och pragtiga individer, av en annan som sökande, reflekterande och kommunicerande. Lärarnas tolkning av situationen har avgörande betydelse för val av metoder och innehåll i svenskundervisningen men också för interaktionen i klassrummet och de relationer som skapas i läromiljön.

Lotta Bergman berör också "den kulturella friställningen", dess möjligheter, begränsningar och konsekvenser för individens lärande, identitetsutveckling och val av livsprojekt. Problematiken kopplas till ett kommande avhandlingsarbete som handlar om mötet mellan gymnasieelever och svenskämnet.

Fredrik Sandblad, Växjö universitet:

Skolsamtal som kraftfält. Samtal under ett projekt på en gymnasieskola

Ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande finns det en koppling mellan kunskap och kommunikation. Lärande betraktas som en social och språklig process, och det är angeläget att studera kommunikation i lärandemiljöer.

Fredrik Sandblad behandlar samtal under ett problembaserat projekt som genomfördes i en gymnasieskola under hösten 2002. Projektet tilldelade eleverna frihet och ansvar. Lärarna fanns inte på skolan under vissa av projektdagarna, och arbetets kommunikativa ryggrad var kamratsamverkan. Analysen baseras på knappt femton timmars audioinspelning och utgår från följande frågor: Hur ser villkoren för samtal ut under projektet? Vilka samtalspraktiker utmärker projektet?

Under inspiration av Mikhail Bakhtin betraktas skolsamtal som kraftfält, där centripetala (fokuserande) och centrifugala (splittrande) krafter verkar. Det projekt som analyseras kännetecknas av att centripetala krafter på olika nivåer sätts ur spel. Eleverna tvingas utföra makrohandlingar som lärare (och organisatoriska ramar) vanligtvis delvis sköter. Tre sådana makrohandlingar är disciplinering - som gäller ordning - planering - som gäller förberedelse inför handling - och granskning - som gäller värdering av utförd handling. Analysen exemplifierar makrohandlingarna och diskuterar exemplen.

Anne Palmér, Uppsala universitet:

Muntlig kommunikation på två gymnasieprogram

Anne Palmérs avhandling har arbetstiteln *Den muntliga kommunikationen i lärandeprocessen* och inriktas på yrkesförberedande gymnasieprogram med ojämn könsfördelning. I sin artikel presenterar och diskuterar hon avhandlingsarbetets bakgrund, teoretiska utgångspunkter, forskningsfrågor och syfte samt metoder för insamling av material.

Bakgrunden är dels hennes egna praktiska erfarenheter som lärare och provkonstruktör, dels resultat av en tidigare pilotundersökning. Hon tar upp tre olika teoretiska perspektiv. Det första är språkligt och har sitt fokus på ungdomars språkliga utveckling. Det andra är didaktiskt/sociokulturellt och inriktas på språkanvändning i skilda klassrumskulturer. Det tredje perspektivet kopplar frågorna om språkutveckling och klassrumskulturer till konstruktion av genus i klassrum med nästan enbart pojkar eller enbart flickor.

Maria Lim Falk, Stockholms universitet:

"På engelska förstår jag ungefär... men svenska kan jag ju redan

Vad händer med elevernas svenska? Hur påverkar sprintundervisning elevers förmåga att kommunicera ämnesspecifikt innehåll i tal och skrift på svenska i vissa situationer? Och påverkas elevernas behållning av ämnesstudierna av att undervisningsspråket är ett annat än modersmålet?

Den mest tydliga och konkreta följden av engelskspråkig undervisning är bristen på svenska ämnesrelaterade termer. För eleverna har termerna ingen direkt koppling till begreppsbildning, förståelse eller språkutveckling. Maria Lim Falk menar dock att dessa term- och begreppsluckor handlar om något mer än det språkliga uttrycket, att det påverkar elevernas förmåga att på ett djupare plan kommunicera ämnesrelaterat innehåll i vissa situationer. Det är dock inte troligt att elevernas allmänna språkfärdighet kommer att påverkas negativt. Där- emot kanske inte färdigheterna i svenska i olika sammanhang utvecklas i den grad som de kanske skulle ha gjort för en "normalelev".

I artikeln ges en kort översikt av projektet "Sprint och svenskan i skolan". Genom konkreta exempel från klassrumsinspelningar och intervjuer åskådliggörs problematiken och frågeställningarna.

Eva-Kristina Olsson, Växjö universitet:

Teater som upplevelse, kunskapskälla och kunskapande praktik. Några tankar kring högstadieungdomars möte med teatern

Artikeln vill lyfta fram teaterns särskilda kvalitéer som kunskapande praktik och kunskapskälla. Den beskriver en verklighet där teaterns möte med ungdomspubliken och skolan sker i olika slags rum och omfattar såväl professionella teaterföreställningar som elevernas eget dramatiska skapande. Detta möte utgör ett komplext spänningsfält, där de olika aktörerna har radikalt olika syn på teatern som kunskapskälla och kunskapande praktik. Medan den professionella teatern som institution av naturliga skäl tenderar att utgå från konstnärliga intentioner och "rena" estetiska kvalitéer, fokuserar skolan enligt Eva-Kristina Olsson ofta på instrumentella kvalitéer - teaterföreställningens budskap, innehåll eller nytta.

I artikeln skisseras en rad framtida forskningsfrågor för den teaterpedagogiska forskningen. Frågorna handlar om teatern som kunskapande praktik och kunskapskälla, vilken roll teaterreceptionen spelar som estetisk upplevelse i elevernas kunskapsutveckling, om det finns någon koppling mellan teaterreception och dramatiskt skapande, en koppling som liknar den mellan elevens läsutveckling och deras skrivutveckling. I förlängningen av detta blir frågan vilken roll svenskämnet och svenskläraren i så fall kan spela i detta sammanhang.

Växjö och Lund i maj 2003

Jan Einarsson och Gun Malmgren

Litteraturpedagogiken i samhället

Stefan Lundström

Ett historiskt perspektiv

Svenskämnet firar snart sin tvåhundra födelsedag, men något enhetligt ämne har egentligen aldrig funnits. Tvärtom har det genom historien sett ut på en mängd olika sätt. Ibland har ämnet i första hand varit ett språkfärdighetsämne, ibland ett bildningsämne. Bakom den rådande uppfattningen under olika perioder finns ett antal orsaker. Ämneskunskaper härstammande från forskning är en sådan, om än tämligen begränsad i betydelse. De pedagogiska traditionernas makt, ibland utan förankring i forskning, är en annan. Ytterligare en är samhällseliga strävanden, såväl statliga som andra intressenters, som hela tiden har funnits i bakgrunden och på olika sätt kommit att påverka skolan och svenskämnet. Den enskilda läraren, skolor, ämnesföreningar och andra sammanslutningar utgör även de en påverkan på svenskämnet. Man kan således tala om olika påverkansformer. En genomgång av svenskämnet historia i förhållande till övergripande påverkansformer kan hjälpa oss att se vilken roll litteraturen har spelat under olika perioder.

Undervisning i svenska har funnits under lång tid, men svenskämnet i skolan har en väsentligt kortare historia. Reformationen kom att innebära en kampanj för att svenska folket skulle lära sig läsa och undervisning bedrevs framför allt av husfadern med hjälp av präster och klockare, men det var inte förrän en bit in på 1800-talet som latinet stegvis fick ge vika för modersmålet som undervisningsspråk i skolorna.²

Jan Thavenius menar att man kan urskilja fyra perioder för att teckna svenskämnet utveckling. Den första sträcker sig mellan 1807 och 1856 och utgör en etableringsperiod för ämnet. Den andra varar mellan 1856 och 1905, då staten ökar sitt inflytande och ämnet ges ett

¹ Thavenius 1999a, s 17f.

² Thavenius 1999a, s 12.

bestämt innehåll. Den tredje perioden, mellan 1905 och andra världskriget, ser hur nya bildningsideal sätter spår i skolväsendet. Perioden efter andra världskriget karaktäriseras av en ökande massutbildning som i princip så småningom medför ett obligatoriskt gymnasium.³ Svenskämnets historia har som synes ett starkt samband med skolväsendets historia och därmed också med samhällets historia.

Modersmålets etableringsperiod

Den första perioden inleddes 1807 i och med att moderna språk och modersmålet fick en plats på schemat. Latinskolan hade därmed börjat sin övergång till 1800-talets lärda skola.

Med folkskolestadgan 1842 inrättades en minimikurs för vad man skulle lära sig, för modersmålets del innehållande flytande inläsning och lite skrivning.⁴ Thavenius menar att reformen i första hand ska ses som en strävan att kontrollera lägre samhällsklasser inordning i det samhälleliga systemet, även om idéer om folkupplysning säkert fanns. Folkökningen under 1800-talets början hade lett till en ökad proletarisering och därmed ett ökat tryck på fattigvården. En obligatorisk skola var ett tänkbart sätt att lösa problemen. Enligt Thavenius var dock socialisationens centrala roll moralisk, inte socialpolitisk.⁵

Den läsning som förekom i folkskolan syftade till att lära barn att läsa religiösa texter på egen hand och nöjesläsning fördömdes. Samhällets bildade grupper försökte få kontroll över allmänhetens läsning genom vägledning, vilket resulterade i en för folkskolan dubbel uppgift - att både skydda och utbilda läsare. Genom strikta metoder skulle eleverna lära sig självdisciplin i stället för yttre tvång och på så sätt få inpräntat "formen skola". Men allt eftersom läskunnigheten och tillgången till texter ökade, bland annat i form av tidningar, växte även opinionen för att läsningen kunde verka för sedligheten och själsbildningen.⁶

Eftersom litteraturläsning förekom sparsamt var svenskämnet lika med språkundervisning i alla skolformer. Välläsning, grammatikplug-

³ Thavenius 1991, s 26ff, Thavenius 1999a, s 13ff.

⁴ Thavenius 1999a, s 13.

⁵ Thavenius 1991, s 226ff. Se även Andersson 1991, s 161.

⁶ Thavenius 1991, s 261-266, 251-256.

gande och rättskrivning var dominerande. I de högre klasserna förekom uppsatsskrivning relativt frekvent. Bristen på både läromedel och svensklärare begränsade ämnets möjligheter under hela perioden. Även bland de så kallade nyhumanisterna, till exempel företrädare av Tegnér, propagerades för grammatikstudier. Med hjälp av exempel från antiken skulle eleverna lära sig de sköna formerna. Grammatik sågs som både utvecklande för tankeförmågan och fostrande för karaktären. Huruvida detta även gällde det svenska språkets grammatik var omdebatterat. Nyhumanisternas idealistiska föreställning om den språkliga bildningen legitimerade en formalistisk undervisning med mekanisk färdighetsträning och efterbildande av antikens givna mönster.⁷

Under lång tid var det i stort sett endast religiösa skrifter som förekom som lässtoff på modersmålet, men latinets litterära kanon spelade en stor roll när eleverna skulle lära sig sederna och moralen samt utveckla själskrafterna. Den litterära bildningen gällande modernare svensk och utländsk litteratur skapades i stället under detta tidiga stadium utanför skolan.⁸ År 1828 föreslog den statliga skolkommittén en ökad betydelse för litteraturen i skolan genom att en estetisk känsla skulle väckas, vilken sedan kunde kopplas till poetikens och retorikens regler. Visserligen blev detta synsätt inte offentligt sanktionerat, men en debatt tog fart och förslaget fick betydelse i förlängningen. Men trots att modersmålet var tämligen etablerat under 1830- och 1840-talen finns ingenting som tyder på något brett genombrott för läsning av svensk litteratur. Folkskoleläromedel från 1840-talet och framåt innehöll visserligen svensk litteratur, men endast i bunden form. Någon prosa togs inte med. I läroverken medförde latintraditionen ett krav på klara mål och utarbetade metoder i läromedlen, vilket i sin tur ledde till litteraturundervisningen mot läsandet av svensk litteraturhistoria. Främjandet av fosterlandskärleken var ett av de viktigaste motiven.⁹

⁷ Thavenius 1999b, s 21ff, Martinsson 1989, s 79.

⁸ Thavenius 1991, s 160f, 168ff. För att följa samtidens debatt om barns och ungdomars fritidsläsning se Martinsson 1989, s 108ff.

⁹ Thavenius 1991, s 174f, 196, 311ff.

I slutet av etableringsperioden fanns tendenser till en mer självständig ställning för litteraturen, men stridigheterna kring ämnesuppfattningen pågick och i första hand var modersmålet ett språkämne. Thavenius menar att idealismens och nationalismens bildningsideal utgjorde en motpol till nyhumanismens formalism och för första gången formuleras svensk traditionsbildning som en av ämnets viktigaste uppgifter. Som argument användes bland annat att eleverna skulle skyddas från den kommersiella litteraturens skadliga inflytande.¹⁰ Upplysningsidéer och den liberalistiska ekonomins framväxt hade redan medfört patriotismens genombrott i seklets början. Medborgarnas utbildning var enligt dessa tankegångar av nytta för hela nationens välbefinnande. Men medan patriotismen hade politiska och territoriella grunder fick den efterföljande nationalismen etniska och kulturella yttringar. En kulturell mobilisering skulle skapa en nationell identitet och litteraturen hade en viktig roll att spela i denna process. Dessa idéer uttrycktes visserligen sparsamt i skolstadgorna och var heller inte särskilt omdebatterade, men det ska snarare ses som ett tecken på ett allmänt accepterat än att de inte förekom. Någon debatt behövdes helt enkelt inte. Massnationalismen fick betydelse för utvecklingen av ett nationellt utbildningssystem, men tankarna om nationen som en samlande kraft för samhällsklasserna kom på skam när utbildningsvägarna i själva verket blev kraftigt segregerade och därmed snarare fungerade som konserverande för klassamhället.¹¹

Statlig kontroll med ett officiellt innehåll

Nästa periods startpunkt, 1856, motiveras av att den första latinfria linjen inrättades i läroverket. Staten ökade kontrollen över skolan genom inspektörer och växande lärarseminarier, genom nya stadgor och normalplaner samt genom allmänna läseböcker. I motsvarande grad minskade kyrkans inflytande. Det officiella innehållet i modersmålsämnet blev samtidigt det svenska språket och litteraturen. Folkskolan byggdes ut kraftigt under 1870-talet och i och med den första normalplanen 1878 fanns metodiska övningar för modersmålsundervisningen

¹⁰ Thavenius 1991, s 214ff.

¹¹ Thavenius 1991, s 332-341.

att tillgå.¹² Periodens inledning kännetecknas av en stark tro på framtiden och inte minst på skolans möjligheter.¹³

Även om omfattningen var begränsad fick litteraturläsningen en roll på läroverken i och med stadgorna 1856 och 1859. Framför allt fanns två anledningar till detta. Sverige hade fått en nationell litterär kultur som elever borde fostras i, men samtidigt hade litteraturen kommersialiserats och eleverna var tvungna att skyddas från påverkan från sådan icke önskvärd litteratur. Den ideologiska nationalismens växande betydelse påverkade således även svenskämnet.¹⁴

Den formalistiska metodiken kritiserades från flera håll och ett förändringsarbete startade. Tyska mönster var utgångspunkten när läroverken försökte förbättra undervisningen, men fortfarande kom den formella sidan att dominera.¹⁵ Läseboken användes som en utgångspunkt för övning i skriftlig och muntlig framställning, men också som kunskapsbildande i och med sitt innehåll. Nytt var också dess idealbildande syfte, vilket medförde att innehållet skulle tilltala läsarna. I de lägre klassernas läseböcker hittade man därför ofta ett historiskt stoff i texterna. Den inhemska diktningen övertog historieämnets roll i skolan och de bästa skildringarna ansåg man sig finna i 1700-talets och framför allt det tidiga 1800-talets litteratur. Den moraliska fostran ägde framför allt rum inom kristendomsämnet, men inslag fanns även i litteraturundervisningen, framför allt mot slutet av århundradet.¹⁶ Debatten kring läseböckernas innehåll var livlig under perioden. Vissa debattörer, till exempel Ellen Key, menade att läseböckerna var för splittrade och inte förmådde väcka barnens läsintresse. Karin Tarschys tycker sig här se en koppling till hur det inom ämnet pågick en konservering av innehållet. Det som en gång tagits med för att det varit modernt blev kvar trots att det ursprungliga syftet inte längre gällde. Debatten ledde, tillsammans med kravet på en enhetlig stavningsnorm,

¹² Thavenius 1999b, s 28f.

¹³ Tarschys 1955, s 40f.

¹⁴ Thavenius 1999b, 23f.

¹⁵ Tarschys 1955, s 41ff.

¹⁶ Tarschys 1955, 258-268, 281.

till att början av 1900-talet såg flera nya, enhetliga läseböcker slå igenom i skolan.¹⁷

Nya bildningsideal

Debatten om modersmålets ställning pågick under hela 1800-talet och framför allt kan två bildningsideal urskiljas. Det nyhumanistiska synsättet, där tron på ett centralt bildningsämne som utgångspunkt för all utbildning var rådande, fanns företrätt i latinskolan. Men inom gruppen fanns också företrädare för en språksyn som menade att folk, nation, språk och litteratur är en odelbar helhet och att modersmålet därför borde komma i första hand. Litteraturhistorien var här ett medel för att utveckla individen. Det andra bildningsidealet kan kallas realbildning, i grunden ett utilistiskt synsätt. Kunskap är någonting relativt och måste förändras i takt med att verkligheten förändras, menade man. Skolans roll är att anpassa medborgarnas utbildning till det just nu rådande samhället. Ett sätt att göra detta är att skapa kännedom om samhällets historia, till exempel dess kulturhistoria genom litteraturhistoria.¹⁸

Första halvan av 1900-talet innebar en stor förändring för svenskämnet. År 1905 ombildades 1800-talets lärda skola till realskola och gymnasium i en reform som i stora drag kom att gälla till 1965. Målsättningen var en mer demokratisk skola med en mindre auktoritär undervisning. Visserligen fanns skolans roll som uppfostrare i flit och lydnad kvar, men en förskjutning mot medborgerlig bildning ägde samtidigt rum. 1909 års undervisningsplan för läroverket markerade att litteraturen var av stor vikt. Texterna skulle uttryckligen befästa elevernas kärlek till det svenska språket och läsningen av de litterära verken var det väsentligaste. Samtidigt föreskrevs i stadgan en kronologisk litteraturhistorisk kurs, vilket skapade debatt.¹⁹ Som en nyhumanistisk reaktion på detta bildades Modersmålslärares förening (MLF) 1912. I sin programförklaring vände sig MLF mot en under-

¹⁷ Tarschys 1955, s 272ff, Andersson 1991, s 165.

¹⁸ Martinsson 1989, s 79-87.

¹⁹ Thavenius 1999b, s 30f.

visning i litteraturhistoria. Litteraturen skulle studeras för dess egen skull.²⁰

Nationalistiska tendenser fanns fram till och med 1933 års läroverksstadga med tillhörande 1935 års undervisningsplan, där bland annat kärlek till fosterlandet och dess natur, kultur och språk lyftes fram.²¹ Lars Brink menar i sin studie av gymnasiet läromedel att det framför allt var det nationella kulturarvet som fick utrymme, vilket framgår inte minst av tidens förekommande antologier med nästan uteslutande svenskt innehåll. Urvalet av vilka hela verk man läste präglades i hög grad av ideologiska föreställningar.²² En nyhet i anvisningarna som följde på 1933 års stadga var förslag på författare och verk som ansågs lämpliga att läsa.²³ Sverige, precis som många andra länder vid denna tidpunkt, präglades av drömmar om en nationell enighet, där en nationell litterär kanon spelar en väsentlig roll. Ett ideal blev "den omutlige ämbetsmannen" som satte nationens bästa före partigränserna. I tidens utbildningar var svenskämnet centralt och särskild vikt lades vid bildning genom litteraturundervisning. Inriktningen blev något modernare jämfört med tidigare stadgor med läsning av i huvudsak litteratur från 1700-, 1800- och 1900-talen.²⁴

Den förändring som skedde i och med 1933 års stadga innebar en ökad användning av ord som medborgare och medborgaranda, samtidigt som ordning och pliktuppfyllelse blev viktigare än personlighetsutveckling. De humanistiska ämnena skulle tillsammans väcka fosterlandskärlek, samhällsanda och humanitet.²⁵

Den dominerande antologin i läroverken från början av 30-talet och 25 år framåt i tiden var Josua Mjöbergs *Svensk litteratur*. Innehållet i denna stämde väl med stadgornas intentioner, med texter representerande främst den kristna moralen, den fosterländska kärleken samt det idylliska, gamla bondesamhället. Några spår av till exempel industrialismens genomslag hittar man inte. 1800-talets nationella idealism är

²⁰ Martinsson 1989, s 124.

²¹ Thavenius 1999b, s 30.

²² Brink 1992, s 140, 228, 184.

²³ Danielsson 1988, s 22.

²⁴ Brink 1992, s 283f, 51f.

²⁵ Danielsson 1988, s 20ff.

det främsta kännetecknet för antologin.²⁶ Bengt-Göran Martinsson har också visat att den litterära kanon som användes i undervisningen i hög grad präglades av författare från den svenska romantikens blomstringsperiod hundra år tidigare. Inte förrän omkring 1950 inträdde en förändring i litteraturselektionen.²⁷ Även Boel Englund har i sin doktorsavhandling studerat läromedel. Hennes nedslag i antologier från 1920 bekräftar Martinssons och Brinks resultat med det idealistiskt-romantiska innehållet som markant dominerande.²⁸

Av de två tidigare anförda bildningssätten var det realbildningens kulturorientering som var mest framträdande i läroverksstadgan, medan nyhumanismen hade en stark tradition sedan tidigare. Martinsson menar att det är rimligt att anta att en gruppering högutbildade, till exempel ämbetsmän, präster och läroverkslärare, företrädde en nyhumanistisk bildningssyn och därmed önskade fortsätta producera en traditionell världsbild med staten och kyrkan som samhällets centrum. Då dessa gruppers inflytande över skolan får anses ha varit stort blev resultatet att skolan fick en slags immunitet mot yttre förändringar. Trots att samhället förändrades och att man försökte anpassa styrdokumentet till detta konserverades litteraturundervisningen i hög grad åtminstone fram till gymnasiereformen 1965.²⁹

Genom sin studie av läromedel omkring 1920 drar Boel Englund slutsatsen att man kan prata om dåtidens litteratursyn som nationell-eklektisk, där litteraturen "ses som ett uttryck för en författares väsen, karaktär och psyke, men också som beroende av hans erfarenheter och som en avspeglning av en tid, ibland som ett uttryck för nationellt svenska drag". Litteraturen var en del av det nationella projektet och hade sitt värde först och främst just därför att den var svensk.³⁰

Massutbildning

Tiden efter andra världskriget menar Thavenius kännetecknas av massutbildning. En nioårig obligatorisk skola, en gymnasieskola för i

²⁶ Danielsson 1988, s 249f, 254.

²⁷ Martinsson 1989, s 159.

²⁸ Englund 1997, s 84.

²⁹ Martinsson 1989, s 172-177.

³⁰ Englund 1997, s 96, 111.

princip alla, en kraftigt utbyggd vuxenundervisning och invandrarundervisning är tecken på detta. Samtidigt ägde en integration av olika skolformer rum, till exempel i form av den sammanhållna gymnasieskolan. Svenskämnet förlorade här i timantal, men fick också nya uppgifter.³¹

Kännedomen om andra världskrigets diktaturer och koncentrationsläger medförde att den redan tidigare eftersträlvade demokratin nu på allvar slog igenom i skolan. Undervisning skulle skapa garantier för ett framtida demokratiskt samhälle.

För svenskämnets del innebar läroplanen för grundskolan 1962 (*Lgr62*) en övergång från fokus på innehåll till färdighet. Ämnesuppfattningen blev därmed fragmentiserad och momentträning av färdigheter tog över, helt i linje med industrins tempoarbete. Den tänkta individualiserade undervisningen hade svårt att få fotfäste. Bland annat ledde detta till 1960-talets undervisningsteknologier, med färdigproducerade läromedel till snart sagt varje moment i undervisningen. Vid sidan om färdighetsträningen utvecklades även upplevelseläsningsen genom barn- och ungdomslitteraturen. Svenskämnet kom ofta att samverka med samhällsorienterande ämnen i dagsaktuella frågor som Vietnamkriget, apartheidsystemet i Sydafrika och medborgarrättsrörelsen i USA. Konfliktperspektivet vann gehör efter hand och uttrycktes som ett krav i 1980 års läroplan för grundskolan (*Lgr80*). Kritik mot en sådan politisering av skolan saknades dock inte.³²

Nya kursplaner för svenska i läroverket fastställdes 1954, men innebar inte någon dramatisk förändring från den tidigare linjen. Den moderna litteraturen hamnade i förgrunden, liksom läsning av sakprosa. Att en utförlig motivering för att bevara ämnets enhet fanns med tolkar Annica Danielsson som att splittringen inom ämnet blivit påtaglig. Anvisningarna för litteraturstudiet uppvisade en stor förändring i synen på litteraturens roll, även om gymnasiet som helhet hade samma huvudmål. Idealbildande mål med nationalistiska inslag hade ersatts med mål inriktade mot språkutveckling med stilkänsla och personlighetsutveckling med kännedom om smak, människor och miljöer

³¹ Thavenius 1999a, s 15.

³² Dahl 1999, s 41-50.

samt problem och idéer. Förslag på författare och verk fanns kvar, men tillagt var uppmaningen att använda film och teaterföreställningar, liksom andra aktuella händelser, till exempel Nobelprisutdelningen. Den kronologiska läsningen av litteraturhistoria hade tonats ner ännu mer. För första gången användes begreppet världslitteratur. Danielsson ser 1956 års anvisningar som en anpassning till den verklighet som efterkrigstidens gymnasium såg. Elevunderlaget hade blivit betydligt bredare och klasserna därmed mer heterogena. Moderniseringen av innehållet ska ses som en strävan att tillgodose elevernas intressen, även om målen för litteraturundervisningen var desamma.³³

Redan året innan anvisningarna kom ut, 1955, presenterades *Dikt och tanke*, en ny antologi för de högre skolformerna. Fortfarande fanns i denna ett stort antal texter med religiös inriktning, men nu med en annan karaktär. Evangeliet fick betydligt större plats än lagen och stor uppmärksamhet ägnades åt existentiella frågor. Den patriotiska diktningen tog ett steg mot ett mer internationellt perspektiv, där Sverige sågs som en del i ett större sammanhang. På så sätt lyftes världslitteraturen in. Även om en modernisering av innehållet medförde att idealiseringen av bondesamhället hade försvunnit så hade det inte ersatts av någon skildring av industrisamhället. I stället kom det demokratiska samhällets statsskick att förespråkas. Möjligheten till genre- och motivstudier genom *Dikt och tanke* föregrep anvisningarna som kom 1956 och antologin överensstämde därmed väl med stadgan metodmässigt.³⁴

Samma tendens mot färdighetsträning som man hittar i *Lgr62*, dock inte lika stark, ser Gun Malmgren i gymnasiets läroplan från 1965 (*Lgy65*). Visserligen betonade läroplanen en integration av svenskämnetns två grundstenar språk och litteratur, men angav samtidigt ett antal huvudmoment med stofförteckningar, vilket medförde uppsplittring.

Malmgren urskiljer två svenskämnen på sextiotalet. Det "högre" svenskämnet för gymnasieelever var ämnescentrerat med fokusering på litteraturhistoriska studier och allsidig språklig utveckling. Det "lägre" svenskämnet för fackskoleelever var däremot elevcentrerat och

³³ Danielsson 1988, s 23ff.

³⁴ Danielsson 1988, s 251, 254f.

mer inriktat på basfärdigheter.³⁵ Lydnadsmomentet hade fått ge vika för fostran till självständighet och frihet. Samtidigt skulle demokratins principer om tolerans förstärkas hos eleverna. Utbildningen skulle kunna leda antingen till fortsatta studier eller direkt till arbetslivet. Den allmänbildande funktionen hade fått träda tillbaka för en mer nyttobetonad utbildning, vilket kan ses som en anpassning till arbetsmarknadens krav. Litteraturläsning fanns visserligen kvar i läroplanen, men framför allt betonades läsning av sakprosa, som blir ett eget huvudmoment. Litteraturhistoria fungerade endast som ett komplement till litteraturläsningen och den tidigare uttalade nationalismen var helt försvunnen. Anvisningarnas riktlinjer talade om stora friheter för läraren vid planeringen och denne uppmanades att välja områden som kunde inspirera till engagemang och diskussion.³⁶

Det ledande läromedlet för litteraturundervisningen i det "högre" svenskämnet blev *Svenska för gymnasiet* (1966). Antologin skilde sig avsevärt från de två tidigare dominerande, *Svensk litteratur* och *Dikt och tanke*. Frågor av religiös och existentiell karaktär förekom sällan. Kristendomen ifrågasattes och tron på mänskligheten hade minskat väsentligt i texturvalet. Den fosterländska diktningen var begränsad och Sverige, särskilt folkhemmet, beskrevs ofta negativt. Industrisamhället hade gjort sitt inträde i skildringarna och sociala, och i viss mån politiska, konflikter fick stort utrymme. Urvalet var mer inriktat på samtiden än någonsin tidigare. Liksom *Dikt och tanke* var *Svenska för gymnasiet* mer anpassad till anvisningarna än till läroplanen. Den sistnämndas honnörsord, demokrati, tolerans och jämställdhet, återspeglades inte på något tydligt sätt i texturvalet. Däremot lades stor vikt vid texter som förmodades väcka elevernas intresse, såsom spännande berättelser och ungdomsberättelser.³⁷

I läroplanen från 1970 (*Lgy70*), gemensam för alla elever i den nya gymnasieskolan, fanns tre olika svenskkurser: ett-, två- och treårssvenskan. Medan treårssvenskan mycket liknade den tidigare gymnasiesvenskan var ettårssvenskan en förenkling jämfört med den tidigare

³⁵ Malmgren 1999, s 90ff.

³⁶ Danielsson 1988, s 27ff.

³⁷ Danielsson 1988, s 253, 255.

fackskolesvenskan. Någonstans mitt emellan fann man tvåårs-svenskan. Kritiken lät inte vänta på sig. Ettårssvenskan betraktades av många lärare som omöjlig att genomföra och verksamheten blev bara en förlängning av grundskolan. Man började tala om svenskämnets kris.³⁸

Fem år senare, 1975, kommer *Supplement 22* som delvis ändrade synen på svenskämnet. På de tre- och fyraåriga gymnasielinjerna fick språket som kommunikationsmedel ökat utrymme på bekostnad av litteraturläsning. Förändringen kan ses som ett uttryck för en samhällsförändring där massmedia tog en allt större plats.³⁹ Med detta i åtanke kan Boel Englunds undersökning av det ledande läromedlet 1980, läromedelspaketet *Dialog*, verka något uppseendeväckande. Antologierna innehåller endast två procent litterär sakprosa och ren sakprosa saknas helt.⁴⁰

Ett försök att bryta färdighetsträningens dominans gjordes i och med Skolöverstyrelsens skrift *Basfärdigheter i svenska* (1976). Här framfördes vikten av att språket tränas i ett sammanhang med utgångspunkt i eleven. Debatten kring skriften kom att bli hård, då vissa ansåg sig orättmätigt kritiserade i sin undervisning och andra tyckte att reformtankarna inte gick långt nog. I och med *Lgr80* fördes basfärdigheterna tala, läsa och skriva in i kursplanen. Debatten om vad dessa innebar fortsatte dock. Ett av resultaten blev att skrivprocessen som en metod för tänkande och lärande slog igenom.⁴¹ Även i gymnasiet *Supplement 80* som fastslogs 1982 syns tendensen mot en funktionell språksyn.⁴²

I *Lgr80* tyckte man sig även hitta stöd för läsning av skönlitteratur, vilket blev starskottet för en debatt om klassikernas plats i skolan. Undervisningen blev mer litteraturhistoriskt inriktad, men kravet på obligatoriska litteraturlistor avsågs av Skolöverstyrelsen. Litteraturrens roll stärktes ytterligare med kursplanen i svenska 1988.⁴³

³⁸ Malmgren 1999, s 95f.

³⁹ Malmgren 1999, s 100.

⁴⁰ Englund 1997, s 64.

⁴¹ Dahl 1999, s 55-66.

⁴² Malmgren 1999, s 111.

⁴³ Dahl 1999, s 66-73.

Formuleringarna i *Supplement 80* för gymnasiet medgav en tolkning som inte innebar särskilt stor skillnad mot tidigare kursplaner när det gäller litteraturläsning. En viss förstärkning på de tvååriga linjerna kunde skönjas, men den största skillnaden var att kulturarvsbegreppet började ifrågasättas och man uppmanade att ta upp det till diskussion.⁴⁴

Det nya läromedelspaketet *Dialogseriens* innehåll kretsade i hög grad kring skildringar av människor, deras miljöer och deras problem. Litteratur sågs också i relation till läsande människor. Boel Englund betecknar den här bakomliggande litteratursynen som empirisk-social och menar att den ska ses som ett uttryck för en mellanmännisklig-demokratisk princip i skoldiskursen. Texterna hade valts för att ge eleverna förståelse för utsatta människors problem runt om i världen och inte i första hand för att spegla litteraturen som sådan.⁴⁵

Konklusion

Ovanstående genomgång gör inga anspråk på att vara heltäckande varken som skolhistorik eller som litteraturpedagogisk historik, men den är tillräcklig för att kunna dra vissa slutsatser.

När modersmålet infördes som ett skolämne var språket i centrum och litteraturen spelade till en början en begränsad roll. Modersmålet var i första hand ett färdighetsämne. Skolan var ett sätt att kontrollera samhällsordningen och läsningen spelade här en viss roll genom att "rätt" litteratur behandlades, i första hand religiösa och klassiska latinska texter. Bakom utvecklingen fanns nyhumanismen med sina idealistiska bildningsideal, men också en framväxande nationalism med främjande av fosterlandskärleken som huvudmål. Delar av detta kan man spåra i tidens skolförordningar, men långt ifrån allt. Till exempel fick nationalismens litterära kanon långt större betydelse än vad styrdokumentet uttryckte. Man kan således tala om en formell påverkan på litteraturundervisningen, men också en informell.

Vid 1800-talets mitt blev litteraturen en officiell del av modersmålsämnet och kan då antas ha fått ökad betydelse i undervisningen.

⁴⁴ Malmgren 1999, s 112f.

⁴⁵ Englund 1997, s 172, 185.

Den ideologiska nationalismens allt starkare fotfäste i samhället ska ses som ett huvudskäl till detta, vilket man också kan se spår av i styrdokumenterna. Slutet av 1800-talet såg en debatt om hur man skulle väcka läsintresse, men samtidigt medförde kulturarvsförmedlingen en konservering av ämnet. Debattens mest synliga resultat, nya enhetliga läseböcker i början av 1900-talet, innebar därför kanske ökat läsintresse, men inte något nytt idéinnehåll. Däremot blev litteraturen uttryckligen viktigare än de språkliga momenten i modersmålsundervisningen, ett tecken på att nationalismen växte sig allt starkare. De demokratiska idéer som styrdokumenterna förmedlade satte som jämförelse inte några spår i litteraturpedagogiken. Fosterlandskärlek var slagordet åtminstone fram till andra världskrigets utbrott. Trots statsmaktens ambition att anpassa skolan till samhällets förändringar konserverades undervisningen till ett litteraturhistoriskt bildningsämne även under 1900-talets första halva på grund av lärarkårens nyhumanistiska bildningssyn. Den informella påverkan på litteraturpedagogiken är således tydlig.

Demokratigenombrottet kom i stället efter andra världskriget samtidigt som nationalismen försvann ur både styrdokument och läromedel. Konfliktperspektiv i undervisningen blev en del av denna strävan. Samtidigt minskade litteraturläsningens betydelse till förmån för språkutveckling, vilket kan ses som en påverkan från massmediesamhällets framväxt. På samma sätt fick industrisamhället sitt genombrott även i skolan i och med en ökad färdighets- och momentträning samt ett ökat antal sociala skildringar i antologierna. En strävan mot ett erfarenhetspedagogiskt ämne fanns, men den fick inte något riktigt genomslag. En reaktion på den isolerade momentträningen uppstod under 1980-talet när undervisningens inriktning mot litteraturhistorisk bildning åter ökade. Efterkrigstidens främsta kännetecken är emellertid skolans ökade integration med det övriga samhället.

Slutsatsen av den historiska genomgången blir att litteraturpedagogiken oavsett ämneskonstruktionen på ett eller annat sätt alltid har varit påverkad av samhällsströmningar. Resultatet är knappast på något sätt kontroversiellt, men inte desto mindre svårhanterligt. Om sådan påverkan har funnits tidigare är en rimlig slutsats att den finns även idag. Frågan är hur denna påverkan i sådana fall ser ut.

Uppfattningar, värderingar, ideologier och en mängd andra faktorer ligger till grund för den skola som samhället inrättar. Skolan blir således både en del av och en produkt av samhället och organiseras efter vissa principer. Ämnesindelningen är en sådan organisationsprincip. Svenskämnet har alltid varit ett brett ämne med ansvar för såväl språkutveckling som kulturell bildning och under en lång tid har en viktig del av ämnet varit litteraturundervisning. På så sätt finns en formell lineär påverkan från samhället, via skolan och dess organisationsprinciper, till litteraturpedagogiken, men den historiska studien har också visat att det finns en påverkan som går vid sidan om den officiella och således kan betraktas som informell.

Liknande slutsatser har Boel Englund kommit fram till i sin avhandling. Ifråga om litteraturundervisningen kring 1920 skriver hon:

Skolans tal om litteratur framstår tydligt som bestämt av en bredare social kontext, inte av ett fenomen som kan kallas litteratur, och upprätthållandet och återskapandet av litteraturen som värde och förmedlingen av föreställningar och perceptions-scheman som rör den är beroende av, och som det förefaller helt underordnad, ett åter-skapande av föreställningar och värden av annan art.⁴⁶

Gymnasieskolans litteraturundervisning är ideologiskt påverkad och skolspecifik i den meningen att den handlar mer om skolans sammanhang än om litteraturens och litteraturvetenskapens. Det som först och främst förmedlas är inte litteraturuppfattningar utan andra uppfattningar med förankring i institutioner och sociala grupper utanför skolan. Skolan är inte heller agent för en kultureproduktion som styrs av en socialt förankrad makt. För att förstå skolinstitutionens karaktär krävs studier med perspektiv där grupper, makt och strider om makt är centrala. Skolans relation till samhället håller samtidigt på att förändras kraftigt. Englund menar att förmedlingslogiken blivit allt mer kommersiell i betydelsen "ge läsaren vad läsaren vill ha", vilket inne-

⁴⁶ Englund 1997, s 192.

bär att en maktförskjutning mot ekonomiska fälts agenter har skett även i skolan.⁴⁷

I ett försök att diskutera sina resultat i ett vidare sammanhang ställer Bengt-Göran Martinsson frågan vad som mer reproduceras genom litteraturundervisningen än litterära föreställningar efter reformen 1905:

*Om skolan som institution bär fram en myt, en tolkningsram för litteraturen, som eleven socialt underkastar sig - är det i så fall möjligt utifrån det som framkommit här bestämma vems myt, vems litterära förhållningssätt som reproducerats inom litteraturundervisningen?*⁴⁸

Med utgångspunkt i den tidigare forskningen förefaller det tydligt att en studie av litteraturundervisningen i skolan även kräver en studie av det sammanhang undervisningen existerar i. Frågan är alltså hur detta sammanhang ser ut idag och på vilket sätt det påverkar litteraturläsningen. För en sådan studie kan många olika perspektiv tänkas, till exempel klass- och genusperspektiv, och fullständighet torde vara svårt att uppnå. Det perspektiv som här ska användas för att försöka dra några slutsatser om litteraturundervisningens plats i dagens skola är de organisatoriska förändringar som sker i samhället.

Det postmoderna samhället

De senaste decennierna har medfört en kraftig förändring av det samhälle vi lever i. De strukturer som hade sin grund i industrisamhället håller på att bytas ut mot någonting annat. Om dessa förändringar och vilka konsekvenser de får för skolan skriver skolforskaren Andy Hargreaves i *Läraren i det postmoderna samhället*.⁴⁹

⁴⁷ Englund 1997, s 197ff.

⁴⁸ Martinsson 1989, s 171.

⁴⁹ 1998 i svensk översättning.

Från modernitet till postmodernitet

I debatten om hur skolan ska organiseras och se ut dras ofta paralleller till näringslivet utanför skolan. Skolan är visserligen någonting annat än ett företag, men vissa grundläggande likheter finns. Flertalet gymnasieskolor, liksom företag, har många anställda, en tydlig beslutshierarki, specialiserade ansvarsområden, avgränsade roller men också gemensamma mål. När genomgripande organisatoriska och ekonomiska förändringar inträffar i näringslivet finns därför anledning för skolor att vara uppmärksamma på vilka förändringar de möjligen står inför. Särskilt som sådana förändringar också är förbundna med förändringar av hur kunskap och information organiseras och sprids. När detta sammanfaller med till exempel uppmärksammandet av globala ekologiska problem, geopolitiska förändringar av världskartan och återupprättandet av kulturella identiteter, så som nu är fallet i delar av världen, kan man tala om att vi träder in i en ny sociohistorisk epok. Vi befinner oss i en övergång från modernitet till postmodernitet.⁵⁰

Moderniteten har en lång historia. I och med ett vetenskapligt tänkesätt under 1500- och 1600-talen uppstod de första tecknen. Upplysningens tro på systematisk utveckling av vetenskapen med tillämpning i det sociala och ekonomiska livet förstärkte tendensen. Industrialismens fabrikkssystem skapade massproduktion och masskonsumtion, men gjorde också att den ekonomiska produktionen skiljdes från den mänskliga reproduktionen. Familj och arbete blev åtskilda. På många sätt kan det moderna samhället sägas vara synonymt med det kapitalistiska industrisamhället och dess följder. De ekonomiska slagorden var effektivitet, produktivitet och välbefinnande. För att uppnå detta bröts arbetsuppgifter ner i mätbara och inte minst kontrollerbara moment. I skolans värld yttrade sig denna strävan i form av läroplanspaket, handledningar och standardiserade tester, ibland följt av läromedelspaket med detaljerade planeringar. Inom det politiska området var strävan efter välfärdsstaten ett tecken på modernitet. Staten ingrep i produktionen och ansvarade för sociala förhållanden i samhället. En övergripande plan som fanns för samhällets utveckling visade sig i form av till exempel infrastruktur och strukturerade bostadsområden. I planen

⁵⁰ Hargreaves 1998, s 37ff.

fanns också allmän skolgång för att skapa möjligheter till utveckling för alla medborgare, även om skolan också fungerade som ett sätt att skapa ordning. Skolsystemen fick organisatoriska likheter med fabriksystemen. Till viss del skulle skolan utbilda industriarbetare och utbildningarna blev därför standardiserade med klass- eller nivåindelning. Dagens skolsystem med åldersindelade klasser, ämneslektioner efter schema och ämnesbaserade kursplaner är således en sociohistorisk produkt. På det personliga planet medförde det moderna samhället en långsiktig trygghet med relativt stabila anställningsförhållanden och möjlighet till avancemang inom företaget. Detta skedde dock på bekostnad av den personliga friheten eftersom lojaliteten gentemot företaget var ett krav för framgång. Organisationsprincipen förfrämligade på så sätt människan för hennes inre jag.⁵¹

Under 1970-talet inträffade en rad saker som tydde på att modernismens epok gick mot sitt slut. Västvärlden såg ekonomiska problem i och med oljekrisen 1973 samtidigt som nya industrinationer växte fram runt om i världen. Dyr arbetskraft och hög skuldsättning gjorde att företagen i väst fick allt svårare att konkurrera på den internationella marknaden. Den minskande lönsamheten påverkade också staten, som i sin roll som upprätthållare av välfärden drabbades av en legitimitetskris. Staten kunde inte hålla tillbaka arbetslösheten och ansågs därför både dyr och ineffektiv. Krav på att staten skulle minska sin intervention i samhället och reformera både skolsystem och välfärdssystem väcktes. Mycket av kritiken riktade sig mot tungrodda och kostnadsineffektiva organisationer med byråkratiska strukturer och hierarkiska ledningsformer. Samma problem fanns inom företagen, som dessutom ansågs vara dåliga på kundanpassning och ha satsat på effektivitet på bekostnad av personalens trivsel.⁵²

Begreppet postmodernitet är långt ifrån oproblematiskt eller entydigt, vilket Hargreaves ägnar ett kapitel av sin bok åt att reda ut. Enligt honom är postmodernitet "ett samhällstillstånd som omfattar vissa mönster av sociala, ekonomiska, politiska och kulturella relationer"

⁵¹ Hargreaves 1998, s 40-46.

⁵² Hargreaves 1998, s 47ff.

och därmed bredare än begreppet postmodernism som används om estetiska och kulturella fenomen.⁵³

Andy Hargreaves tar i sin bok upp ett antal dimensioner i samhället där postmodernitetens förändringar går att spåra, men pekar samtidigt på de paradoxer som finns inbyggda i förändringarna. Den första är framväxten av *flexibla ekonomier*. Medan den moderna ekonomin strävade efter standardisering av arbetsuppgifter och massproduktion försöker den postmoderna ekonomin öka flexibiliteten genom deltidsoch projektanställningar samt lönesystem med bonusordningar. Ännu tydligare är flexibiliteten inom den kunskapsbaserade ekonomin. En allt större del av befolkningen i västvärlden sysslar med konsultverksamhet, turism, underhållning och informationsförmedling, områden som har en snabbare omsättningshastighet på produkterna än den traditionella varuindustrin. I dessa nya ekonomier finns ett behov av arbetskraft med egenskaper som anpassningsförmåga, ansvarskänsla, flexibilitet och samarbetsförmåga i långt mycket högre grad än vad som varit fallet tidigare. Skolmiljön ska vara en av de instanser som klarar av att skapa dessa individer och för att klara av detta kan man inte klamra sig fast vid ålderstigna strukturer med till exempel traditionell ämnesindelning. Risken med denna typ av ekonomi är att industrisamhällets trygghet försvinner när varuproduktionen övergår till låglöneländer. Korttidsanställningar och lågstatusjobb ger färre möjligheter till meningsfyllda arbetsuppgifter och skapar dåliga sociala villkor. I en sådan situation blir en meningsfull fritid en viktig del av människans välbefinnande, en sida som utbildningssektorn också måste ta hänsyn till.⁵⁴

Det andra särdraget för det postmoderna samhället kallar Hargreaves för *globaliseringens paradox*. I och med de stora industriernas tynande tillvaro har behovet av en stor och lojal arbetsstyrka minskat och därmed också behovet av en plats där detta finns. Förändrade geografiska mönster inom de postindustriella ekonomierna gör också att nationella gränser får allt mindre betydelse. Ekonomisk flexibilitet är viktigare än nationell identitet. Paradoxen ligger i att globalisering-

⁵³ Hargreaves 1998, s 53.

⁵⁴ Hargreaves 1998, s 62-67.

en medför ett sökande efter mening i en lokal identitet. Etniska, religiösa och språkliga identiteter av lokal art, inte nödvändigtvis nationella men ofta konkurrenspräglade, får ökad betydelse för människor. I skolan syns detta i ett återupprättande av nationella kursplaner med en central plats för det nationella kulturarvet.⁵⁵

Som tredje punkt tar Hargreaves upp det han kallar *döda sanningar*. Många av de stabila kunskaper och allomfattande trossystem som länge har haft ett dominerande inflytande ersätts av pluralistiska uppfattningar under ständig förändring. En ökad osäkerhet beror på en rad faktorer; en global informationsspridning, kommunikationsteknologin komprimerar tid och rum samtidigt som förändringstakten i världen stegras, emigration och resande ökar samt ett interaktivt förhållande mellan samhällsforskning och samhällsutveckling genom kunskapsorienteringen. Den mest uppenbara betydelsen för skolans del är att läroplaner baserade på odiskutabla fakta inte är trovärdiga. Men skolan ställs också inför ett problematiskt förhållande till etik och moral när den kristna traditionen har fått ge vika för ett mångkulturellt samhälle.⁵⁶

De konventionella organisationsprinciperna lämpar sig av olika skäl inte särskilt väl för postmodernitetens snabba förändringar. Fackindelade strukturer hämmar identifikation med organisationen som helhet, stelnade strukturer förmår inte möta nya krav, ledningshierarkier klarar inte beslutsprocesser när tidspressen ökar och delegeringsmönster hämmar reaktionshastigheten när marknaden är i ständig rörelse. Detta gäller såväl i som utanför skolan. Den postmoderna organisationen kännetecknas av nätverk och projekt i stället för stabila roller. I samverkan med människors krav på en meningsfull sysselsättning skapar detta dynamiska organisationer utan varken fasta strukturer eller medlemmar. För dessa kan begreppet *rörlig mosaik* användas. För skolans del skulle en rörlig mosaik innebära mer flytande gränser mellan ämnen och en större rörlighet för lärare, vilket

⁵⁵ Hargreaves 1998, s 68ff.

⁵⁶ Hargreaves 1998, s 71-77.

ökar möjligheterna att förverkliga ambitionen om en lärande organisation.⁵⁷

Som femte punkt hävdar Hargreaves att organisationsförändringar bidrar till att skapa nya självuppfattningar. Av flera orsaker blir gränserna mellan jaget och världen allt mer utsuddade, vilket leder till en form av narcissism. *Det gränslösa jaget*, som Hargreaves kallar det, kännetecknas av en illusion om allvetande. Men jaget saknar en fast enhet i form av stabila relationer och förankring i moraliska sanningar och skyldigheter. Självförvekligande och personlig utveckling blir paradoxala mål när jaget inte vill genomgå en kunskapsutveckling som markerar dess gränser. En vag uppfattning om kontexten innebär för det första att självutveckling blir självnjutande, till exempel att de som arbetar med personalutveckling undviker besvärliga och krävande personer. För det andra innebär det politisk naivitet när man inte förmår reflektera över den sociala och politiska kontext som skapat ens uppfattningar. För det tredje kan en överdriven tro på den personliga kunskapen leda till en falsk storslagenhetskänsla när man saknar medvetenhet om de ramar som för ögonblicket sätter gränser för vad man kan uppnå.⁵⁸

För att undvika det narcissistiska jaget krävs etiska ramar och medvetande om mikropolitiska realiteter i skolan. Detta är ännu viktigare i en värld där det ofta är viktigare hur tingen framträder än hur de egentligen är. Teknologins framsteg gör att det blir allt svårare att skilja simuleringar från verkligheten, men de postmoderna simuleringarna förmedlar också implicita etiska budskap om till exempel historien, naturen och mänskliga relationer. Samtidigt upplevs inte nödvändigtvis närmiljön som den viktigaste för människor idag. Kommunikationsteknologier gör att kontakter med människor hundratal mil bort kan kännas mer relevanta än kontakter med den geografiska omgivningen. Denna kultur, tillsammans med en snabb, flyktig bildkultur, måste lärarna i allt högre grad konkurrera med. En stor utmaning för lärare i det postmoderna samhället blir att förmedla etiska och reflekterande förhållningssätt till bilderna och teknologin. Den

⁵⁷ Hargreaves 1998, s 78-86.

⁵⁸ Hargreaves 1998, s 86-92.

estetiska lockelsen riskerar att också skapa etisk tomhet. Bland annat som en kompensation för minskade sociala kontakter med omgivningen används i allt högre grad så kallad samarbetsinläring i skolan. Elever ska lära sig inte bara att arbeta i grupp utan också som grupp. Hargreaves pekar dock på att många elever inte alls upplever något socialisationstomrum, vilket leder till att skolans samarbetsinläring tränger ut spontana samarbeten. Samarbetsinläring införs som en uppsättning påtvingade strukturer, ett självbekräftande system - eller vad man kan kalla en *trygg simulering* av de spontana samarbetsformer som redan existerat men som skolan raderat.⁵⁹

Som sjunde och sista dimension av postmoderniteten anger Hargreaves *komprimeringen av tid och rum*. Framsteg gällande resor och kommunikationer har under en längre tid krympt både avstånd och tid, men de senaste decennierna har sett en kraftigt ökad hastighet på denna process. Detta har medfört att restider har minskat, beslut kan fattas på kortare tid, servicenivån höjs och väntetiderna minskar, men fördelarna har också ett pris. Riskerna är att beslut tvingas fram för snabbt och därmed blir felaktiga, ständiga innovationer skapar överbelastning, förändring fokuserar estetik på bekostnad av kvalitet, ökad kunskapsmängd skapar osäkerhet, möjligheter till personlig avkoppling minskar och långsiktiga mål mister sin betydelse.⁶⁰

Den postmoderna litteraturundervisningen

Det är naturligtvis inte möjligt att dra några säkra slutsatser om litteraturpedagogikens roll i det postmoderna samhället utifrån detta, men man kan peka på några tänkbara följder. Den kanske mest uppenbara är förändringen av ämnesindelningen som organisationsstruktur. Litteraturpedagogik har först och främst hört hemma inom svenskämnet och ett annat sätt att organisera undervisningen kan därför rimligtvis få stor betydelse. Vilken betydelsen blir beror förstås på hur den ersättande strukturen ser ut.

En paradox kan vi se i kollisionen mellan det globala, mångkulturella samhället och strävan efter en lokal identitet. Att förstärka det

⁵⁹ Hargreaves 1998, s 92-98.

⁶⁰ Hargreaves 1998, s 99f.

nationella kulturarvet i litteraturundervisningen kan vara ett sätt att skapa den lokala identiteten, men det strider samtidigt mot tanken om ett mångkulturellt samhälle. Frågan om vems kulturarv som ska förmedlas kvarstår därför.

Då betydelsen av en meningsfull fritid ökar skapas utrymme för, och kanske behov av, litteraturen. Säkert kan litteraturen ha en funktion i motverkandet av de narcissistiska tendenser och den etiska tomhet som postmoderniteten skapar. Samtidigt har mediasamhället medfört en rad nya simuleringar som konkurrerar med litteraturen om utrymmet, vilket kan leda till ett minskat läsande.

Endast framtiden kan utvisa vilka förändringarna faktiskt blev, men kanske står litteraturpedagogiken och därmed svenskämnet inför så stora förändringar att det är dags att börja tala om en svenskämnets femte period.

Litteraturförteckning

- Andersson, Inger, 1991. Till frågan om basfärdigheter, I: Malmgren, Gun & Thavenius, Jan (Red.) *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv - aktuella utmaningar*. 158-172. Lund: Studentlitteratur.
- Brink, Lars, 1992. *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945*. Skrifter utgivna av Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala, nr 30. Uppsala.
- Dahl, Karin, 1999. Från färdighetsträning till språkutveckling, I: Thavenius, Jan (Red.) *Svenskämnets historia*. 35-89. Lund: Studentlitteratur.
- Danielsson, Annica, 1988. *Tre antologier - tre verkligheter. En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945-1975*. Lund: Lund University Press.
- Englund, Boel, 1997. *Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande med utgångspunkt i en jämförelse av texter för litteraturundervisning i Sverige och Frankrike*. Stockholm: HLS Förlag.

- Hargreaves, Andy, 1998. *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Gun, 1999. Svenskämnets identitetskriser - moderniseringar och motstånd, I: Thavenius, Jan (Red.) *Svenskämnets historia*. 90-118. Lund: Studentlitteratur.
- Martinsson, Bengt-Göran, 1989. *Tradition och betydelse. Om selection, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968*. Linköping Studies in Arts and Science No. 35. Linköping.
- Tarschys, Karin, 1955. "Svenska språket och litteraturen". *Studier över modersmålsundervisningen i högre skolor*. Stockholm: Natur och kultur.
- Thavenius, Jan, 1991. *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm: Symposion.
- Thavenius, Jan, 1999a. Traditioner och förändringar, I: Thavenius, Jan (Red.) *Svenskämnets historia*. 11-20. Lund: Studentlitteratur.
- Thavenius, Jan, 1999b. Modersmålet - redskap eller bildningsmedel?, I: Thavenius, Jan (Red.) *Svenskämnets historia*. 21-34. Lund: Studentlitteratur.

Svenska för andraspråkselever

Catarina Economou

Inledning

Malmö är en spännande stad med människor från världens alla hörn. Mer än 50 procent av stadens barn och ungdomar har ett annat modersmål än svenska. Problemet som Malmö har, i likhet med många andra större städer, är den starka socioekonomiska och etniska segregation som bl. a. avspeglar sig i boende och skolor. På en skola kan man gå tvärsöver skolgården och höra en mängd främmande språk klinga, medan på en annan skolgård kan man endast höra svenska. Friskolor, som idag är på frammarsch i Malmö, bidrar än så länge också till segregationen, eftersom nästan bara svenska ungdomar väljer att studera där.

Jag har länge undrat över vad segregationen får för konsekvenser i framtiden, både vad gäller ungdomars språkutveckling och språk användning och över vilka möten som sker mellan ungdomar på våra skolor. I en förestående undersökning på en gymnasieskola vill jag försöka få svar på några av dessa funderingar.

Bakgrund

Skolverket har gjort undersökningar på gymnasiet som visar att skillnader i skolresultat har ökat markant under 1990-talet och då till nackdel för många elever med utländsk bakgrund, dvs elever med ett annat modersmål än svenska. En studie som visar på att skillnaderna ökar är rapporten från PISA som presenterades i december 2001. PISA (Programme for International Student Assessment) är en internationell kunskapsstudie av 15-åringar i läsförståelse, matematik och naturvetenskap som genomfördes för första gången år 2000 i så gott som samtliga OECD-länder. Skolverkets PISA fördjupning "Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund" visar att det finns stora skillnader i resultat på läsförståelsetest (gällande 15-åringar) mellan infödda elever och elever med utländsk bakgrund. Skillnaden är störst mellan infödda elever och elever med utländsk bakgrund som

mellan infödda elever och elever med utländsk bakgrund som är födda utomlands, men även elever med utländsk bakgrund som är födda i Sverige presterar som grupp sämre än infödda elever.

Överhuvudtaget har vi bland våra andraspråkselever en oehört stor skiftande kulturell, social och språklig bakgrund och därför är också orsakerna till sämre skolresultat många och komplexa. Liksom bland våra svenska ungdomar är social bakgrund och kön viktiga variabler för att förklara skolframgång. Vad som är specifikt för invandrarungdomar eller andraspråkselever som i sammanhanget är en lämpligare benämning, är att en del sällan träffar svensktalande kamrater efter skoltid och får då inte möjlighet att utveckla det svenska språket i vardagliga, kommunikativa sammanhang.

Kerstin Nordenstam och Ingrid Wallin har studerat och intervjuat 50 ungdomar, de flesta med invandrarbakgrund, på en gymnasieskola i centrala Göteborg. Syftet med undersökningen var att få veta hur unga människor med svenska som andraspråk använder sig av svenska språket. Efter en analys av intervjuerna kunde författarna dela in flickorna i tre huvudgrupper: osynliga, kickers och ”integrerade”. De osynliga flickorna var tysta och reserverade och fick inte mycket uppmärksamhet. De umgicks med andra flickor av liknande etnisk bakgrund och var sällan med pojkar. Att föräldrarna uppfostrade dem traditionellt tyckte flickorna var bra. Nästa grupp, kickersflickorna, var motsatsen till de osynliga flickorna. De umgicks gärna med pojkar med invandrarbakgrund och skydde inte kriminella kretsar. De var utåtagerande och klädde sig utmanande. Den tredje gruppen, de ”integrerade” hade många svenska kamrater och kunde identifiera sig med svenskar utan att vara assimilerade. Pojkarna var dock inte lika lätta att kategorisera. De verkade vara mer socialt rörliga och hade större tillgång till det svenska samhället. En inträdesbiljett var fotboll, en annan svenska flickvänner. Pojkarna hade alltså lättare att få använda och utveckla sitt svenska språk (Nordenstam/Wallin, 2000).

En annan orsak till dåliga skolprestationer är att en del andraspråkselever kan ha väldigt kort skolbakgrund, och den skola de har gått i kan se väldigt annorlunda ut än vår, vilket gör att de kan få svårigheter med studierna i Sverige. Förmåga till kritiskt tänkande och att ta eget ansvar har inte varit honnörsord i deras skolor. Föräldrarna kan

vara lågutbildade och ha dålig inblick i vad den svenska skolan lär ut och står för, och stödet från dem

kan då ibland brista, vilket gör att studiemotivationen blir lidande. Den nya gymnasieskolan med program där man kan välja bland många kurser kan också vara ett problem för ungdomar och föräldrar, speciellt för dem som är vana vid ett fastare system. Ansvar under frihet som gymnasiestudier innebär kan vara svårt för dem som inte kan systemet, menar Nordenstam/ Wallin i en kommentar till varför så många ungdomar avbryter sina gymnasiestudier.

Skolans bemötande och attityder till andraspråkselever får inte ignoreras när man försöker utröna orsaker till deras sämre skolresultat. Andraspråkselever får inte alltid den svenskundervisning som de är berättigade till, nämligen svenska som andraspråk. Den möjligheten ska de ha, såvida de inte har uppnått en förstaspråksnivå i svenska. Andraspråkseleverna har rätt till undervisning och bedömning efter sina förutsättningar och i sin egen referensgrupp.

Kärnämnet svenska som andraspråk

Ett av syftena med undervisningen i svenska som andraspråk är att eleverna ska få sådana kunskaper i svenska att de kan tillgodogöra sig undervisningen i andra ämnen. Att andraspråkseleverna inte alltid får lämplig svenskundervisning beror bl. a. på brist på behöriga lärare och ibland också frånvaro av en tydlig och medveten lokal språkpolicy för just dessa elever. Ibland kan det vara krångligt att organisera undervisning i svenska som andraspråk bara genom svårigheter med att hitta bra schemapositioner. Men en ambition bör vara att försöka parallelllägga modersmålssvenska och svenska som andraspråk vilket också fungerar utmärkt på några skolor. Ämnet sägs ibland ha låg status bland elever, men detta bör kunna förhindras med ordentlig information om ämnets innehåll och möjligheter.

Svenska som andraspråk är ett kärnämne med brett innehåll och egen profil. När en invandrapolitik började utkristalliseras i slutet av sextiotalet började också svenskundervisning för andraspråkselever initieras. Utländska elever fick rätt till stödundervisning och även till studiehandledning på sitt modersmål. 1979 presenterade Skolöversty-

relsen ett särskilt handlingsprogram för invandrarundervisningen och där föreslogs att ”svenska som främmande språk” skulle bli ett eget ämne i alla skolformer. Med den nya läroplanen 1980 presenterades svenska som främmande språk i ett särskilt supplement, och ämnet började få ökad betydelse. Den ökade betydelsen kan man också märka i utvecklingen av ämnesbeteckningarna. Först hette det ”stödundervisning i svenska”, sedan ”svenska som främmande språk” och slutligen från mitten av 80-talet ”svenska som andraspråk”. 1989 blev svenska som andraspråk ett eget ämne på gymnasiet och en kursplan fastställdes 1990. Denna kursplan togs bort 1993, men återinfördes 1995. Detta borttagande berodde inte på att några hänsyn togs till pedagogiska sakargument, utan på att den politiska debatten var påverkad av ideologiskt grundade attityder. Sedan 1995 har alltså svenska som andraspråk samma status som modersmålssvenska genom att båda ämnena ger lika behörighet för högskolestudier (Hyltenstam 1997).

Att ämnet har en egen kursplan är väsentligt, eftersom inlärningsprocessen vid andraspråksinläring skiljer sig från förstaspråksinläring. Andraspråksinläringen sker först då ett första språk redan etablerats, men i motsats till inläring av ett främmande språk sker andraspråksinläringen i det land där språket talas. Kraven på andraspråksinlärare är stora, eftersom de språkligt ska komma ifatt elever med svenska som modersmål och tillägna sig den bas som de svenska eleverna redan har när de börjar skolan. Dessutom ska de tillägna sig kunskaper i ett för dem nytt ämne som motsvarar vad deras svenska jämnåriga lärt sig under årens lopp i modersmålsundervisningen och också den utbyggnad som svenska elever fått under skoltiden. Även när andraspråkselever börjar gymnasiet och har en ganska avancerad nivå i sin språkanvändning, kan tendenser fortfarande finnas till strukturella förenklingar i skrivandet (t. ex. färre bisatser och satsförkortningar).

En annan aspekt är att språk är identitetsskapande, och andraspråksinlärarna har behov av att komma in i en språklig gemenskap, men här stöter de också på hinder eftersom de inte alltid har kontakt med svenskar. I detta fall kan ingen undervisning kompensera vardag-

liga kommunikationsformer som är oundgängliga för språkutvecklingen (Viberg 1996: 111 f).

Det som är specifikt för svenska som andraspråk i jämförelse med modersmålssvenska i styrdokumentet är en betoning på att eleverna ska ”lyssna, medvetet bygga upp ett rikt ordförråd, öka sin förståelse av grundläggande begrepp, lära sig avancerade begrepp och strukturer samt öva uttal för att kunna göra sig förstådda vid och förstå även en analyserande och utredande framställning” (Kursplanen för svenska som andraspråk 2000). En analys av språket måste drivas på ett djupare sätt eftersom jämförelser bör göras med elevens modersmål. Det kontrastiva perspektivet är överhuvudtaget en väsentlig del av kursplanen i svenska som andraspråk. Förutom att eleven ska göra jämförelser mellan sitt eget språk och svenskan, ska jämförelser också göras mellan kulturella förhållanden i hemlandet och Sverige, bl. a. med hjälp av litteraturläsning. Genom att läsa svenska texter ska eleverna få större kunskap om svensk kultur och svenskt samhällsliv. Eleverna ska också enligt kursplanen få kunskap om teorier om andraspråksinlärning och utveckla förmåga att reflektera över sin tvåspråkighet. De måste bli medvetna om att vissa språkfel ofta kan vara ett tecken på utveckling och språkinlärning och att korrektheten får komma efter hand.

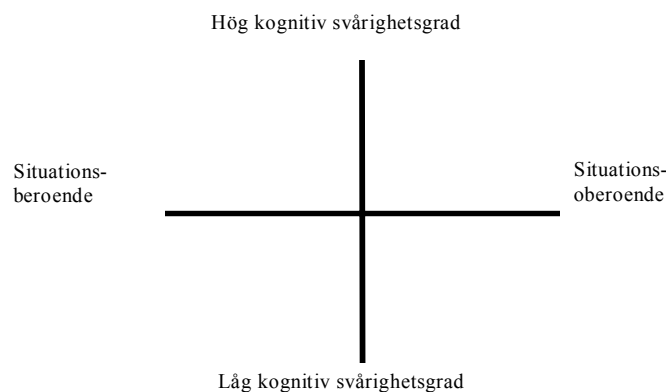
Cummins teorier

Att många elever, även på gymnasienivå, har behov av att studera svenska som andraspråk borde vara en självklarhet. Andraspråkselevernans speciella problem med svenskan och att språkinlärning är en tidskrävande process behöver uppmärksammas. Undersökningar från USA och Kanada gjorda av bland andra Cummins (1996) visar att en utveckling av andraspråket till ett inlärnings- och tankeinstrument kräver cirka 5 – 7 års inlärning för att nivån ska vara densamma som jämnåriga förstaspråkselevers. Sedan 1980-talet har forskning visat att invandrarelever snabbt kan tillägna sig flyt och kommunikativa färdigheter i det nya språket, men trots detta tar det lång tid att uppnå förstaspråkselevernans nivå. De barn som fått fullfölja den grundläggande läs- och skrivinlärningen på modersmålet når snabbare ikapp på

andraspråket. Några djupare insikter om språket behöver andraspråks-
eleverna inte ha för att få flyt i en konversation, och kroppsspråket
hjälp till att få kommunikationen i vardagliga sammanhang att fun-
gera.

Förstaspråks elevernas färdigheter vad gäller konversation når en
platå vid sexårsåldern och skillnaderna här mellan förstaspråks- och
andraspråks elever blir inte lika stora som när det gäller skriv- och
läsrelaterade färdigheter. Undervisning i skolan kräver mer av ordför-
råd, syntax, analys och andra kognitiva processer och där många and-
raspråks elever har brister som kan döljas under ”ytflytet”, i samtals-
språket. Förstaspråks eleverna fortsätter att utveckla sitt abstrakta tän-
kande och språk för att klara studierna, och deras ordförråd och
grammatiska kunskaper växer ständigt, medan andraspråks eleverna
försöker komma ifatt (Cummins 1996).

Mot bakgrund av dessa undersökningar förstår man att undervis-
ning i ämnet svenska som andraspråk spelar en viktig roll för att hjäl-
pa elever att komma ikapp och klara all ämnesundervisning bättre.
Interaktionen elever sinsemellan och mellan lärare och elever är oer-
hört betydelsefull. Cummins har arbetat fram en modell med två vari-
abler för att se hur höga krav som ställs på elevers språkförmåga när
det gäller att kunna tillgodogöra sig undervisning. Variablerna är kog-
nitiv svårighetsgrad och graden av situationsberoende.



(Cummins modell, 2000:68)

När krav på abstrakt kunskap ökar måste elever finna stöd i ett känt språkligt sammanhang. Andraspråks elever behöver merparten av sin undervisning i det övre vänstra fältet så att den kognitiva nivån kan öka efterhand samtidigt som förståelsen garanteras genom ett konkret och kontextualiserat innehåll och ett interaktivt arbetssätt. Arbete med ord och begrepp bör ske här och kopplas till tidigare omvärlds- och ämneskunskaper, vilket ger en grund för vidare ämnesstudier. Vad gäller elever som läser modersmålssvenska kan de tämligen obehindrat förstå språket, och de kan istället koncentrera sig på innehåll och syftet med läsningen. För andraspråks elever saknas det kontextuella stödet i mycket av den muntliga och skriftliga språkanvändningen i skolan, inte minst i läromedelstexter. Alltför ofta befinner sig undervisning för nybörjarna i det nedre högra hörnet, och undervisningsmaterialet kan bestå av drillövningar som inte är kognitivt krävande. Det kontextuella stödet, som kan kompensera andraspråks elever för deras brister kan vara olika typer av förförståelse genom visuell hjälp i form av föremål och bilder, men också genom samspel elever emellan där de samtalar om händelser och företeelser som finns här och nu. Litterära texter och faktatexter kan sedan föras in i sammanhanget och höja svårighetsgraden. Eleverna fortsätter att interagera och samtala om texterna. Om fakta då också relateras till elevers bakgrund, erfarenheter och verklighet blir det lättare att hantera språket. Att relatera det lästa till egna erfarenheter och kunskaper skapar sammanhang, samtidigt som de kognitiva kraven kan öka. Ett nästa steg kan bli att eleverna kan knyta an från det konkreta till det abstrakta och förhoppningsvis också kritiskt granska innehåll i texterna. Denna typ av undervisning leder fram till en språklig nivå som Cummins kallar "academic level". Den illustreras av det övre högra fältet i modellen. Eleverna har då en högre nivå på sitt nya språk som gör att de kan nå framgång i skolarbetet.

Att sätta in skolan i ett större samhällsligt perspektiv är enligt Cummins nödvändigt för att förstå andraspråks elevernas situation. För att förstå varför vissa andraspråks elever når stora skolframgångar, medan andra misslyckas och vänder skolan och samhället ryggen måste man erkänna att "human relationships are at the heart of schooling" (Cummins 2000:40). Relationerna mellan majoritets- och minoritets-

grupper eller dominerande och underordnade grupper i samhället påverkar både strukturer i skolan och hur lärare definierar sina roller i samspelet med andraspråksinlärare. Dessa relationer påverkar hur styrdokumentet, språkpolitiken och bedömningmallarna ser ut i skolan. Vilka förväntningar har lärarna på andraspråkselever? Vilka förutsättningar har lärare för att utbilda elever med annan språklig och kulturell bakgrund? För att andraspråkselever ska nå framgång i skolan måste de, förutom att få en adekvat andraspråksinläring, bli bemötta med positiva förväntningar, bli synliggjorda och få möjlighet att ge uttryck åt de kunskaper, erfarenheter och värderingar de har genom att vara delaktiga eller åtminstone på väg att bli delaktiga i två kulturer. Dessutom menar Cummins att en viktig faktor i undervisningen måste vila på ”empowerment” – att genom samarbete nå en ”maktgemenskap”. Med ”makt” menar Cummins att eleverna får makt över sina egna liv genom att deras identiteter blir synliggjorda och bekräftade. De ska bli betrodda och få vara med och påverka undervisningen. Språket måste användas för att stärka elevernas intellektuella, estetiska och sociala identitet om det ska bidra till ”empowerment”.

I skolorna måste man få bättre kunskap om hur man undervisar andraspråkselever och det är inte bara en uppgift för lärare i svenska som andra- språk. Alla lärare bör känna till hur social och etnisk mångfald kan hanteras och vilka språkliga hinder vissa elever kan ha.

Min undersökning

För att försöka kartlägga hur svenskundervisningen för andraspråkselever kan se ut kommer jag att göra en longitudinell studie på en gymnasieskola i Malmö. Jag kommer att välja en skola där andelen invandrare speglar Malmö som helhet och förhoppningsvis också de socioekonomiska förhållandena. Där kommer jag att undersöka dels vilka villkor och möjligheter det finns att studera svenska som andraspråk, dels hur undervisningen i svenska som andraspråk ser ut i förhållande till modersmålssvenskan. Genom enkäter vill jag få veta varför andraspråkselever valt att följa kursen i svenska eller svenska som andra språk. Jag vill veta vilken inställning eleverna har och vilka

urvalskriterier och rekommendationer som finns på skolorna inför valet.

I två år planerar jag att följa elever och lärare och jämföra hur förhållandet ser ut mellan kursplanens intentioner och vad som sker i undervisningssituationen. Jag kommer att välja ut några andraspråks-elever från kurserna i svenska och svenska som andra språk och göra en analys av deras språkutveckling sådan den ter sig i deras skrivna texter, dels vid skolstarten på gymnasiet, dels vid utgången av andra året. Den bedömningsmall som jag kommer att använda mig av är den sk performansanalysen som är utarbetad av Pirkko Bergman och Lena Sjöqvist vid Nationellt centrum i Stockholm (Bergman m fl 1992, s 20 f). Deras synsätt baseras på interimsspråksteorin, vilken ser andraspråksinläringen som en dynamisk process, där eleven prövar sig fram och testat sina hypoteser om det nya språket.

Varje elevtext får först en allmän bedömning där förståelsen fokuseras. Går budskapet fram? Hur situationsbundet är innehållet? Sedan kan en språklig bedömning göras. Graden av komplexitet på olika nivåer iaktas: på text-, menings- och ordnivå. Vidare analyseras variation, ordböjningens komplexitet relaterad till dess korrekthet, nominal- och verbfrasernas utformning och i vilken grad dessa är utbyggda, komplexa och korrekta. Elevens strategi, dvs om den är risktagande eller riskundvikande iaktas. En väl utvecklad skriftlig förmåga innebär för en andraspråkslev att han eller hon tar risker. Ett mer komplext och förtätat språk innebär nämligen fler risker för fel jämfört med en mycket enkel, fåordig, men korrekt text. Bedömningsmallen, som används på elevens fria textproduktion, har vuxit fram ur ett behov av att kunna beskriva elevens språkförmåga som en helhet och inte endast att räkna upp felen. Den kan användas både som prognos och diagnos och med det diagnosinstrumentet ska jag försöka se var i språkutvecklingen eleven befinner sig.

Förutom enkätundersökningar, klassrumsobservationer och bedömning av några andraspråkslevers språkutveckling vill jag också göra kvalitativa djupintervjuer med eleverna och deras lärare. Jag vill veta hur de uppfattar ämnet svenska som andraspråk och hur andraspråksleverna ser på sin språkanvändning och språkutveckling. In-

tressant att få veta är också hur de blir bemötta i skolan och hur de ser på sin roll och situation som just andraspråkselever och invandrare.

Litteratur

- Bergman, P, Sjövist, L, Bulow, K, Ljung, B, 1992: *Två flugor i en smäll. Att lära på sitt andra språk*. Stockholm
- Cummins, J, 1996: *Negotiating identities. Education for empowerment in a Diverse Society*. Ontario.
- Cummins, J, 2000: *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, England.
- Hyltenstam, K, 1997: Svenska som andraspråk – universitetsämne utan forskningsorganisation och forskarutbildning. I: *Svenskan i tiden - verklighet och visioner*. Red. H. Åhl. Stockholm.
- Nordenstam, K och Wallin, I, 2002: *Osynliga flickor – synliga pojkar. Om ungdomar med svenska som andraspråk*. Lund.
- Skolverket (2000), *Kursplan för svenska som andraspråk*
- Skolverket (2003), *Invandrare, hemspråk, tvåspråkighet. PISA – fördjupning av läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund*. Rapport 227.
- Viberg, Å, 1996: Svenska som andraspråk i skolan. I: *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Red. Kenneth Hyltenstam. Lund. S. 110-147.

Gymnasieelevers textvärldar

Christina Olin-Scheller

Elever möter idag många olika typer av texter. I skolan stiftas bekantskap med bland annat klassiska författare i lyrik och epik, film och teater. På fritiden ägnar många ungdomar tid åt såpoppor, videofilm, musik, veckopress, dataspel och i många fall en annan typ av läsning än den skolan erbjuder. All denna läsning och alla dessa texter påverkar, berör, lär och utvecklar sina läsare på många olika sätt, beroende på en mängd olika faktorer. Diskrepansen mellan de texter som eleverna tar del av i skolan och dem de möter på fritiden, kan många gånger vara stor och problematisk. Ofta polariseras olika texter och placeras in i höga eller låga fack där populärkulturen och de textval skolan gör skiljs åt på ett ofruktbart sätt. Man kan här ställa sig frågan vem som gör denna urskiljning, vilka värderingar som ligger bakom och vilka konsekvenser denna polarisering får för läsarna.

För drygt fyrtio år sedan beskrev Robert Escarpit två oberoende litterära kretslopp, det bildade, "höga" och det populära, "låga". (Escarpit 1958/1968) Gränserna dem emellan har alltid varit problematisk, inte minst inom den akademiska världen. Under senare delen av 1900-talet finns en tydlig utveckling mot att de olika kulturerna lånar former och uttryckssätt från varandra, vilket innebär att de blivit än svårare att särskilja. Representationen och relevansen av "höga" texter inom akademien i allmänhet och inom skolans värld i synnerhet ifrågasätts allt mer.

Ungdomar har idag på sin fritid dessutom tillgång till ett stort utbud av medier och texter som representerar nya genrer med hög förändringstakt. Ofta prövar och accepterar barn och ungdomar lättare dessa nymodigheter, samtidigt som vuxenvärlden kan se nya medier som ett socialt och moraliskt hot mot de unga. Den danska medieforskaren Kirsten Drotner myntade 1992 begreppet mediepanik för att beskriva den process där nya medier introduceras och får fäste (Drotner 1992). I det moraliska fördömandet som aktörerna i denna debatt ger utlopp för, menar Drotner att de ivrigaste deltagarna ofta är "pro-

professionella förmedlare - lärare, bibliotekarier, kritiker och i någon grad forskare" (Drotner m fl 1996/2000). Ytterligare en faktor i sammanhanget är att svensklärarkåren till stor del består av kvinnor vars personliga preferenser när det gäller texter och kunskap om olika medier riskerar att befinna sig långt från vissa elevgruppers, inte minst många pojkars. Detta, skriver Gunilla Molloy i en artikel kring pojkars och flickors läsvanor, ställer krav på lärares professionella hållning och beläsenhet (Molloy 1998).

De nya mediernas omfattning och genomslagskraft ställer också frågor om vad som innefattas i begreppet text. För svenskämnets vidkommande uppmärksammas detta till viss del i kursplanen för ämnet svenska för gymnasieskolan där det påpekas

[a]tt tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan även avlyssning, film, video etc. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder. (Skolverket 2000)

I dessa styrdokument diskuteras inte närmare var gränserna för detta vidgade textbegrepp egentligen går, vilket gör att de yrkesverksamma lärarna uppfattar det väldigt olika. Det är därför intressant att närmare studera förekomsten av och förhållningssätt till olika texttyper i aktuella undervisningssituationer i gymnasieskolan. Jag har därför i min studie valt att, förutom fiktionstexter, även fokusera på hypertexter och medier såsom TV, film och video.

Dagens gymnasieskola är fortfarande, trots ambitioner om motsatsen, påtagligt uppdelad i program där framförallt elevens socioekonomiska situation och kön är faktorer som förenar elevgrupper. De historiska och traditionella uppdelningarna av teknik för pojkar och barn och omsorg för flickor består, liksom den höga andelen elever med akademiskt utbildade föräldrar på de högskoleförberedande programmen (Bjurström 1997). Frågan är i vilken mån skolans verksamhet och organisation utmanar och förändrar dessa förhållanden eller snarare bidrar till att bekräfta redan existerande skillnader? I styrdokumentet för gymnasieskolan framgår tydligt målsättningen att kärn-

ämnen, varav svenska är ett, "skall vara en garanti för att alla elever får en gemensam bas av kunskaper och färdigheter" (SOU 1992:94, s 292). Det är därför intressant att utifrån ett specifikt ämne, i det här fallet svenska, undersöka om man kan finna förhållningssätt som ifrågasätter och förhåller sig kritiskt till dessa uppdelningar?

Svenskämnet ska, enligt mitt förmenande uppfattas som ett kulturbärande ämne med följd att undervisningen kan betraktas ur ett perspektiv som berör kulturellt identitetsskapande. Därför är det också särskilt intressant att studera på vilket sätt och i vilken omfattning förutsättningar för just denna identitetsbildning erbjuds olika elever i olika gymnasiekulturer och vilka värderingar som kan sägas ligga till grund för skapandet av dessa kulturer. Genom att djupare undersöka hur undervisning med och kring litteratur och läsning gestaltas och studera relevansen för detta innehåll hos den enskilda eleven, kan faktorer som är av betydelse för kulturell identitetsbildning lyftas fram och belysas.

Inte minst är detta intressant utifrån de stora elevgrupper med invandrarbakgrund som idag återfinns på de flesta av gymnasiets program. Siffror från Skolverket visar att många elever med invandrarbakgrund inte tar sig in på gymnasiets nationella program och att föräldrarnas utbildningsbakgrund även här har en avgörande betydelse för hur barnet klarar skolan (Bodström, 2002). Hur framstår svenskämnet för dessa elever och hur relevant är dess kulturbärande innehåll?

Ytterligare en aspekt av distinktionen mellan olika kulturella hierarkier är uppfattningen om den låga populärkulturen som något kvinnligt (Persson 2002). Detta synsätt öppnar även mot en infallsvinkel när det gäller betraktandet av vilka värderingar som styr läsning av olika texter i klassrum med både kvinnliga och manliga elever.

Undersökningens syfte

Mitt syfte med mitt avhandlingsarbete är att studera gymnasieelevers möten med och reception av texter i skolan och på fritiden. Min huvudfråga är huruvida dessa textvärldar befinner sig i dialog med varandra och vilka relationer som i så fall finns mellan dem. Jag vill ock-

så undersöka på vilket sätt undervisningen medför ökade kunskaper i litteratur och läsande och i vilken mån elevernas egna textval får betydelse i undervisningen.

Utifrån de olika kontexter som eleverna befinner sig i kommer jag därför att studera de skillnader och likheter i förhållningssätt till kunskap och lärande som svenskundervisningens metodiska gestaltning tar sig uttryck i fyra specifika klassrum. I denna diskussion kommer jag att ta min utgångspunkt i perspektiv som genus, klass och etnicitet.

Ytterligare en utgångspunkt i min undersökning är de perspektiv på lärande och meningsskapande som utvecklades under tidigt 1900-tal av de ryska forskarna Vygotskij och Bachtin och som sedan inspirerat andra forskare som t ex Säljö och Wertsch (Säljö 2000, Volosinov, 1996, Vygotskij, 2002, Wertsch 1998). Detta perspektiv betonar betydelsen av människors interaktion för att utveckla kunskap om sig själva. Stor vikt läggs också vid den sociokulturella miljön och språkets roll som kommunicerande och medierande redskap.

Svenskämnet består idag av två för samtliga program obligatoriska kurser, Svenska A + B. Båda omfattar 100 p och bygger på varandra. Jag har valt att lägga fokus i min undersökning på de texter som eleverna möter under B-kursen i svenska, eftersom genomslaget av det kulturbärande inslaget rörande läsning och litteratur här kan betraktas som större än i A-kursen. Mitt syfte med detta är att i belysa den aktuella situationen för svenskämnets utformning och innehåll och relatera detta till rådande kursplaner.

Utifrån det vidgade textbegreppet har jag för avsikt att dels undersöka i hur stor utsträckning andra texter än skönlitterära förekommer i de olika klassrummen, dels följa upp de fritidstexter som en stor elevgrupp i mitt urval som betraktar sig som icke-läsare trots allt möter varje dag. Det handlar här i första hand om film, video och utbudet av serier och såpoperor i TV, men även hypertexter och musik. Jag kommer också att undersöka huruvida läsarnas skol- och fritidskultur sammanfaller eller står i kontrast med varandra och i vilken mån eleverna ges möjligheter att anknyta till egna erfarenheter och föra in sitt privata liv i skolsfären.

Metodiska överväganden

Urval

Under ht-01 inleddes kontakter med fyra gymnasieklasser i årskurs 1. Avsikten var att dessa klasser skulle representera olika kontexter där särskiljande drag av betydelse undervisningen i ämnet svenska är aktuell (Malmgren 1992). Ambitionen var också att klasserna om möjligt skulle finnas på olika skolor, men av praktiska skäl för genomförandet, geografiskt näraliggande. Ytterligare en aspekt var att klasserna i möjligaste mån inte skulle splittras genom olika grenval under utbildningstiden. Detta visade sig begränsa urvalet betydligt, eftersom en stor del av gymnasieskolans utbildningar idag innehåller olika valmöjligheter och specialiseringar, med nya klasskonstellationer som följd.

Genom telefonkontakt med skolledningen och/eller expeditionspersonal på respektive skola fick jag upplysningar om vilka klasser som skulle kunna vara aktuella och också namn på svensklärarna i de föreslagna klasserna. Så småningom föll valet på följande fyra klasser: Det naturvetenskapliga programmet på en till största delen teoretiskt inriktad skola, elprogrammet på en skola med enbart yrkesförberedande program, samhällsprogrammet med mediainriktning på en stor skola med fokus på teoretiska program och omvårdnadsprogrammet med samhällsinriktning på samma skola som samhällsprogrammet, men under ett annat rektorsområde bestående av enbart yrkesförberedande program. Eftersom jag kände till förutsättningarna kring omvårdnadsprogrammet sedan tidigare, tog jag därför kontakt direkt med svensk-läraren där.

Inledande undersökningar

Efter att kontakten med lärarna i de fyra klasserna hade etablerats, gjorde jag ett inledande besök och informerade om upplägget och omfattningen på min undersökning. Klasserna och deras lärare försäkrades vid detta tillfälle om konfidentialitet. Jag var också noga med att påpeka för eleverna att min undersökning inte har något samband med de bedömningar eller betyg som blir aktuella under deras utbildning, samt att jag inte heller kommer att vara inblandad i vare sig undervisningens planering eller genomförande. Samtliga berörda rektorer in-

formerades också, liksom arbetslagen i de fall lärarna uppgav att de ingick i ett sådant.

Som ett led i presentationen av mig själv och min studie fick eleverna besvara en enkät med frågor kring läsvanor och textmöten. Avsikten med detta var att svaren på denna enkät skulle ge mig ett underlag för urval av elever till kommande djupintervjuer.

Under de inledande terminerna har eleverna också vid några tillfällen fört en slags dagbok över vilka texter de möter på fritiden.

Bemötandet från de olika eleverna på dessa uppgifter varierar något och en tydlig tendens är att pojkarna på elprogrammet skriver betydligt mindre än de övriga grupperna. Det betyder inte att de inte har något att säga, tvärtom pratas det mycket om olika texter bland pojkarna, men själva skrivhandlingen är svår att få till stånd. Jag möter också ofta frågor främst från naturvetar- och samhällsklassen, där eleverna vill försäkra sig om att det de skriver inte delges läraren eller blir föremål för ett betygsunderlag.

Jag genomför också regelbundet och fortlöpande observationer i klasserna vid ordinarie svensklektioner och spelar även in delar av lektionerna på kassett- och videoband. Transkription av dessa för senare analys är påbörjad. Kontakterna med lärarna är relativt tät för att jag ska hålla mig informerad om undervisningens upplägg och få tillgång till material som skrivningar, uppgifter och reflektioner som rör arbetet med olika texter.

Intervjuer

I avsikt att studera några elever mer ingående valde jag utifrån enkätsvaren ur klasserna ut fyra elever ur varje klass. Min ambition var att urvalet skulle representera den könsmässiga och etniska strukturen på klassen och att jag om möjligt skulle få en blandning av läsare och icke-läsare. Urvalet gick till så att jag efter att ha sorterat eleverna i grupper utifrån kön, etnicitet och vad jag från enkätsvaren bedömde som regelbundna respektive icke regelbundna läsare, slumpmässigt valde fyra elever från respektive klass.

En inledande intervju med var och en av dessa elever genomfördes under höstterminen -01 och uppföljande intervjuer sker fortlöpande

varje termin. Alla intervjuer planeras och genomförs inom ramen för elevernas lektionstid.

Samtliga fyra svensklärare intervjuades också under årskurs 1 med avsikt att kartlägga faktorer som yrkeserfarenheter, kunskapssyn och uppfattningar om svenskämnet. Ytterligare en intervjuomgång under årskurs 2 är planerad, då med mer fokus på kontexten kring B-kursen.

Uppgifter kring läsandet

I syfte att presentera hur kontexten kring läsningen gestaltas i de fyra klasserna, följer här en analys av en liten del av mitt insamlade empiriska material. För att begränsa undersökningen har jag valt att främst granska de frågeställningar som respektive klass fått i uppgift under arbetet med en specifik text. Jag kommer också att i viss mån belysa den klassrumskontext som omgärdade läsandet. Det är naturligtvis också av intresse att djupare studera de elevtexter som de olika frågorna ger upphov till, men detta ryms inte inom ramen för just denna undersökning. Mina informanternas namn, de aktuella skolorna och utbildningsorten är fingerade i texten.

För att öka förståelsen för vad som händer vid arbetet med dessa texter i de fyra klasserna menar jag att James D. Marshalls teorier kring hur formulerandet av frågor relaterade till läst text styr uppfattningen av texten kan vara intressant, liksom Judith A. Langers tankar om ett litterärt tänkande som fokus för identitetsbildning och personlighetsutveckling (Marshall 1987; Langer 1992).

Frågorna kring läsningen kommer till i ett sociokulturellt sammanhang och är ett yttrande i raden av andra yttranden inom samma kultur. Rimligtvis borde de avslöja en del om de värderingar och perspektiv på lärande och kunskaper som klassrumssammanhanget präglas av. Ytterligare en fråga jag ställer mig i detta sammanhang är hur formandet av den specifika kultur varje klassrum är gåt till? I de aktuella klassrummen är det i samtliga fall läraren som står för formulerandet av frågorna och man kan här fundera på huruvida frågorna anpassas till elevgruppen eller om det är tvärtom?

Frågeformuleringens betydelse för lärandet

I de fyra klassrum jag studerar finns både likheter och skillnader. Förutom att den metodiska gestaltningen varierar på grund av olika kontextuella faktorer som exempelvis yttre ramar, är också förhållnings-sättet och utgångspunkten med arbetet kring texter vitt skilda. Det som dock under A-kursen inte varierar i någon nämnvärd omfattning, är valet av texter. Titlar som *Ondskan*, *Tisdagarna med Morrie*, *Vinter- viken* och *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö* varvas med texter av Astrid Lindgren och korta utdrag ur läroböckernas antologier. Mer omfattande arbete kring andra texter än skönlitterära förekommer sparsamt, även om samtliga klasser vid några tillfällen tittar på film. Betoningen på detta undervisningsmoment tycks främst vara upplevelsen, och frågor och diskussioner kring dessa texter får ingen större uppmärksamhet.

I jakten på att fånga elevers uppfattningar av skilda texter ingår skrivandet kring dessa som ett viktigt inslag. Att syftet med och utformningen av dessa uppgifter inte är oväsentliga visar James D. Marshall i en studie som undersökte hur olika skrivuppgifter påverkade förståelsen av lästa skönlitterära texter (Marshall 1987). Skrivandet i sig, menar Marshall, har betydelse för hur vi lär, men mer väsentligt är på vilket sätt vårt tänkande och lärande styrs beroende på hur de frågeställningar elever uppmanas att utgå ifrån ser ut. I den undersökning Marshall genomförde fick en grupp elever på gymnasienivå utföra fyra olika skrivuppgifter efter läsning av några kortare noveller. Skrivuppgifterna skilde sig åt så till vida att en var begränsad till korta svar på en rad frågor, *Restricted Writing Assignments* och i två förväntades eleverna svara mer *utförligt* på *en* fråga. En elevgrupp bearbetade inte texten skriftligt över huvud taget. Den utökade skrivuppgiften hade två varianter, en där frågan var av formell-analytisk karaktär, *Formal Writing Assignments*, och en där eleverna uppmanades att anknyta läsoplevelsen till egna erfarenheter och samtidigt hänvisa till texten, *Personal Writing Assignments*.

Marshalls resultat är entydiga. Den utökade skrivformen innebar en positiv effekt på elevers förståelse av läst text och där beröringspunkter till läsarens livsvärld uppmuntrades, lyckades eleverna dra paralleller till egna erfarenheter, samtidigt som en formell analys av texten

ägde rum. Den begränsade formen av skrivuppgifter, menar Marshall, innebar snarare en minskning av förståelsen för texten eftersom eleverna där snabbt tvingades att byta fokus från en del av texten till en annan, vilket motverkar en förståelse för helheten. Resultatet för denna grupp var till och med sämre än för dem som inte skrev något alls.

För skolsammanhang och för min studie är Marshalls undersökning relevant på flera sätt. Tillgängligheten till de frågeställningar kring litteratur och läsande som används i de klasser jag undersöker är enligt min bedömning relativt hög. Detta möjliggör en diskussion om elevernas eventuella meningsskapande kring de textrelaterade uppgifter som eleverna möter inom svenskämnet. Jag menar att dessutom att Marshalls undersökning, i linje med Bachtins definition av yttrandet (Bachtin 1981) också går att använda för att studera de muntliga frågeställningar och diskussioner som är aktuella i det här sammanhanget.

Läsningens föreställningsvärldar

Judith A. Langers teorier om läsandets föreställningsvärldar, *envisionments*, ger en bild av en dynamisk läsakt där läsaren med sin omvärldsuppfattning interagerar och kommunicerar med texten (Langer 1995). Langer menar att de litterära upplevelser en läsare får skapar ett öppet och ifrågasättande förhållningssätt och ger förutsättningar för ett litterärt tänkande som är centralt för individens erfarenhets- och identitetsbearbetning. Langer urskiljer fyra faser i denna process, där läsaren i de två första försöker ta sig in i texten, förflytta sig inom den och tillsammans med texten skapa ny mening. I de övriga två distanserar sig läsaren från texten och rör sig från text tillbaka till liv, jämför med egna erfarenheter och skapar en helhetsförståelse för texten.

Den erfarenhetsbearbetning och de rörelser mellan fiktionen och läsarens yttre värld som på olika sätt äger rum i dessa stadier, ser Langer som det avgörande skälet att läsa litteratur. Om läsprocessen utvecklas skapas förutsättningar för detta litterära tänkande.

De två lässtrategier som Langer menar att man som läsare använder sig av, växlar mellan ett öppet förhållningssätt där fokus är på den personliga upplevelsen av världen och ett mer diskursivt där läsaren vill plocka ut en huvudtanke i texten och sedan fortsätta att relatera

läsningen till denna ståndpunkt. Langer påpekar att båda lässtrategierna är viktiga för att utveckla tänkandet och de interagerar ofta med varandra och berikar föreställningsvärldarna under läsningen. En viktig del av lärarens roll med eleverna blir då att skapa ett *envisionment-byggande* klassrum och i dessa är hur man arbetar men frågor och uppgifter kring text av avgörande betydelse.

Naturvetarklassens läsning av *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö*

I naturvetarklassen förekom inget tematiskt upplägg av undervisningen eller samarbete med andra kurser under årskurs 1. Eleverna arbetade utifrån en lärobok i svenska språket och styrdes regelmässigt mot antologitexterna. Läsningen av Håkan Nessers *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö* är det enda inslag som bröt den färdighetscentrerade kulturen. All läsning skedde utanför lektionstid och ingen bearbetning av texten ägde rum utöver den recension som eleverna skrev och lämnade in till läraren för bedömning. Eleverna var enbart hänvisade till sig själva i sitt skrivande och i den mån de tog hjälp av varandra gjorde de det på eget initiativ. Av klassens nitton elever lämnade endast elva in denna uppgift.

Samtliga omdömen är positiva eller mycket positiva och flera skriver att boken är läsvärd, spännande och lättläst. En pojke som tidigare kort och koncist avvisat Strindbergs novell "Ett halvt ark papper" skriver den här gången en något utförligare recension och menar att

[S]jälv har jag inte så mycket erfarenhet av skönlitteratur men något i den här stilen vill jag läsa igen. /---/ Kort sagt så tycker jag att det var en bra bok, just för att den var så lätt att relatera till mitt eget liv. (Andreas)

Precis som flera andra elever tolkar jag Andreas text i första hand som ett exempel på viljan att framföra en positiv hållning till läraren. Fler elever är måna om att göra ett gott intryck i sina recensioner och vill genom intertextuella hänvisningar tydligt visa att de känner till författarskap av såväl äldre som modernare litteratur. Henrik skriver:

En bra bok framför allt och jag tycker att vi fått en rolig uppgift i Svenskan. Jag skulle vilja få tacka dig Margareta för att vi, eller framförallt jag, fick läsa den här boken för jag må säga att detta var en av de bästa böcker jag har läst i sin kategori.

För hans del är det möjligt att läsningen av Nessers bok var den första meningsfulla i sitt slag under terminen och att han personligen ville framföra detta till läraren. Klimatet under lektionerna var inte sådant att utvärderande frågor av detta slag diskuterades på ett seriöst sätt och elevernas åsikter efterfrågades, efter vad jag kunde bedöma, mycket sällan.

Bland de fem flickor som lämnat in recensioner kan man utläsa en något svalare entusiasm över boken än hos pojkarna. Ett par texter är enbart refererande och innehåller i princip inga personliga reflektioner eller ställningstaganden. Naturvetarpojkarna betonar igenkänning och identifikation i sina recensioner över Nessers text, vilket är sällsynt i flickornas texter.

Enbart tre elever väljer att nämna något om slutet och upplösningen på mordgåtan, vilket ändå måste betecknas som anmärkningsvärt då den är något dunkel. Lena menar att slutet inte var så bra och skriver: "Jag satt och försökte luska ut hur det skulle vara jättelänge, utan att lyckas". Flera andra elever delar Lenas tveksamhet till slutet och Soraya skriver att "vissa kommer aldrig på det".

Det faktum att relativt många elever inte genomfört uppgiften, att ytterligare några ej relaterat texten till sig själva och att det troligtvis existerar tveksamheter kring tolkningen av berättelsens upplösning, skulle kunna förklaras av att eleverna inte getts någon möjlighet att få hjälp med bearbetningen av texten.

I vilken kategori enligt Marshalls uppdelning kan man då placera uppgiften att skriva en recension? Eleverna i naturvetarklassen tycks vara bekanta med genren recension och många är också, som jag tidigare påpekat, måna om att visa för läraren vad de kan och ge ett gott intryck. På så vis är kan man uppfatta detta recensionskrivande som en *strategisk handling* från elevernas sida, där målet i första hand är

att försäkra sig om ett betyg och det kommunikativa i texten handlar främst om att få klart för sig var på skalan man befinner sig (Berge 1988).

Utifrån det perspektivet skulle man kunna beskriva uppgiften som begränsad, det vill säga att den egentligen inte ställer frågor som vidgar kunskapen om texten och hur den förhåller sig till egna erfarenheter och upplevelser, utan i första hand inskränker skrivandet till en dialog mellan lärare och elev om andra saker än läsningen i sig. Enskilda elevers läsoplevelser under läsningen av *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö* kan naturligtvis innebära förändrade förhållningssätt gentemot böcker och läsning, men jag har svårt att se att uppgiften i stort innebar en utveckling mot det litterära tänkande som Langer beskriver. Under arbetet med boken skapades inte heller i klassrummet några förutsättningar i syfte att hjälpa eleverna att skapa sig egna föreställningsvärldar runt texterna.

Genom sin sätt att arbeta med denna text menar jag att läraren stärker den instrumentalistiska skolkultur som jag observerat vid mina besök i klassen.

Elklassen och läsningen av *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö*

Även elklassens elever tog under höstterminen i årskurs 1 del av *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö*, med den skillnaden att här läste läraren Nessers bok högt under den morgonsamling på 20 minuter som inledde varje skoldag. När boken var utläst diskuterades den klassvis utifrån en rad frågeställningar som läraren i svenska sammanställt och därefter genomförde eleverna en skrivuppgift med utgångspunkt från boken. Eleverna fick välja en av fyra frågeställningar, som eleverna till viss del varit delaktiga i utformningen av. Många elever valde här att antingen skriva den uppgift som innebar att författa ett brev till Håkan Nesser eller att berätta med egna ord om hur mordet gick till.

Jag noterade under höstterminen pojkarnas osäkerhet inför och motstånd mot muntliga redovisningar. Att tala om böcker är också något som flickor i regel har mer erfarenhet av än pojkar (Molloy 1996), vilket skulle kunna innebära ett tydligt avståndstagande från

denna aktivitet från pojkarnas sida för att värna sin egen könsidentitet. I dessa samtal riskeras också det kulturella kapital som eleven bär med sig att bli synligt inte bara för läraren, utan också för klasskamraterna. Osäkerheten om vilka koder som gäller i klassrummet var bland pojkarna i el-klassen fortfarande stor en bit in på höstterminen. Detta kommer också fram i de avslutande skriftliga uppgifterna kring Nessers bok. Johan skriver i brevet till författaren efter läsningen av *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö*:

Tjänare Håkan!

Jag är en finmig tonåring som bygger högtalare på fritiden och går på EL-linjen i X-stad på infritiden. På morgnarna läser vår lärare en bok för oss och vi får en frukt var... Påminner rätt mycket om dagis faktiskt, alla sitter tysta som möss och lyssnar intensivt.

Som avslutning på ett ganska kortfattat brev gör han sedan en reflektion över uppgiften och fortsätter: "Jag vet varken varför eller vad man skriver till en författare. Kanske gör man det bara för att det är en svenska uppgift, för att man ska bli godkänd."

De diskussionsfrågor kring boken som läraren formulerade till det tillfälle på 20 minuter när Kim Novak skulle bearbetas är hela 30 stycken. Dessa bär tydliga spår av lärartext (Sørensen 1985) och exempel på frågor är: *Hur utvecklas vänskapen mellan Erik och Edmund under sommaren?*, *Vilken genre tillhör boken?* och *Nesser har valt att skriva boken i jag-form. Varför tror du att författaren valde jag-form [...]istället för att skriva i 3:dje person?*. Autentiska frågor som *Vilka olika personer/karaktärer minns du i boken?* och *Tror du Erik och Eva höll ihop livet ut?* återfinns också bland frågorna, men sammantaget känns möjligheten för eleverna att dryfta personliga upplevelser av boken avlägsna i merparten av diskussionspunkterna.

Eleverna är dock i utvärderingen överens om att boken var bra eller mycket bra. Huruvida diskussionen och frågeställningarna bidragit till receptionen är mer tveksamt. Den händelse som etsat sig fast hos de flesta är en erotiskt laddad scen när huvudkaraktären Erik och hans

vän Edmund vid ett tillfälle spionerar på ett samlag mellan Eriks äldre bror Henry och hans flickvän Eva. Vid den utvärdering som gjordes efter läsningen är detta den händelse som de allra flesta pojkar nämner att de bäst kommer ihåg. Av alla de 30 frågor som eleverna förväntades diskutera efter läsningen finns det bara en som berör detta ämne, nämligen frågan *På vilket sätt möter läsaren kärleken i boken?*. För att ytterligare ta udden ur denna frågeställning kan nämnas att frågan innan lyder *På vilket sätt möter läsaren döden i boken?*. Detta kan tolkas som ett effektivt sätt att neutralisera ämnesområden som kan vara svåra att beröra i ett klassrum.

Liksom i naturvetarklassen tycks eleverna i elklassen inte vara övertygade om vem som var mördaren och tycks inte heller ha diskuterat detta i så stor utsträckning. Flera elever påpekar också att det i mångas ögon osäkra slutet påverkar deras uppfattning om boken i negativ riktning och några ber i sina brev Nesser berätta om vem som gjorde det.

Utifrån Marshalls kategoriseringar av skrivuppgifter menar jag att de frågor som eleverna fick vid diskussionen kring boken, måste betecknas som begränsade och hamna under rubriken *Restricted Writing Assignments*.

Det är också intressant att konstatera att läraren bemöter elevernas motvilja mot att prata om sin läsning, med att fullkomligt bombardera eleverna med osorterade frågor. Sannolikt i ren välmening, men resultatet blev att klassen med hjälp av dessa frågeställningar inte gavs någon möjlighet att i större omfattning utveckla ett litterärt tänkande utifrån Langers teorier.

De skriftliga uppgifter som eleverna fick efter diskussionstillfället är däremot av en annan kategori. Här uppmanas eleverna i tre av de fyra uppgifterna att utifrån ett personligt ställningstagande reflektera över texten. Två av uppgifterna (*Jag är...* och *Mordet på Berra Albertsson - natten den 10 juli*), kan kategoriseras som *Personal Writing Assignments*, då de ger möjlighet till personlig reflektion över textens innehåll. Uppgiften med rubriken *Brev till Håkan Nesser* ligger i nära anslutning till samma kategori, men eleverna behöver här inte i någon nämnvärd utsträckning gå tillbaka till texten, vilket är nödvändigt i de övriga två. Detta är också tydligt vid en hastig överblick över elever-

nas texter som är jämnt fördelade mellan brevet och egna upplevelser av hur mordet gick till. Brevet framstår som en rituell handling (Berge 1988) där syftet är att härma en kommunikativ handling, i det här fallet ett fiktivt brev till författaren Håkan Nesser. De texter som handlar om mordet är betydligt längre och kan sägas bearbeta elevernas läsoplevelser i relation till boken på ett helt annat sätt.

Sammanfattningsvis framstår det som att det är de avslutande skriftliga frågorna kring boken som har möjlighet att låta eleverna utveckla sin förståelse av texten. Samtidigt är frågorna konstruerade så att eleverna inte får möjlighet att utgå ifrån de händelser som de uppger som mest minnesvärda. De får inte heller någon hjälp att tillsammans reda ut svaret på deckargåtan, något som måste betecknas som grundläggande för genren.

Jag menar vidare att som de muntliga frågeställningarna är konstruerade bidrar de inte till att klassens utvecklar sina färdigheter i att prata om sin läsning. Flera av de skriftliga uppgifterna inbjuder dock eleverna till att utifrån ett personligt och textbaserat perspektiv bearbeta sina läsoplevelser. Att hälften av elevgruppen väljer de uppgifter som inte ger denna möjlighet är en annan sak.

Samhällsklassens läsning av *Ondskan*

Läsningen av Jan Guillous *Ondskan* ingick i ett tema kring just ondska som samhällsklassen arbetade med under ett antal veckor under höstterminen i åk 1. Guillous bok var huvudnumret, men eleverna läste också några kortare texter på samma tema ur olika antologier.⁶¹ Det tematiska upplägget i litteraturundervisningen kring en företeelse som ondska, var enligt läraren menat som ett sätt att skapa intresse kring olika frågor genom att ta del av texter ur en större historisk och social kontext. Eleverna fick tillfälle att skriva om sina läsoplevelser i en loggbok och läsningen redovisades avslutningsvis vid två tillfällen - en helklassdiskussion och en avslutande uppsats. Vid båda dessa till-

⁶¹ Dessa texter var avsnittet om Hektors död ur *Illiaden*; Balladen om Ebbe Skammelsson; utdrag ur Cervantes *Don Quijote, Ormens väg på hälleberget* (Torgny Lindgren) och Johanna Nilssons *Hon går genom tavlan ut ur rummet*; "En dag i maj" av Sandro Key-Åberg.

fällen var utgångspunkten ett antal allmänna frågor kring ondska som läraren formulerat.

Reaktionerna på Jan Guillous *Ondskan* är blandade, men många elever uppger i sina loggböcker att den väcker starka känslor. Det är tydligt att flera är upprörda över vuxenvärldens flathet när mamman och lärarna inte griper in till försvar för bokens huvudperson Erik. Beskrivningar av hur det nästan går att känna den smärta Erik får utstå är vanliga och det finns åtskilliga exempel på hur eleverna har agerat för att förstå texten genom olika stadier av föreställningsvärldar.

Vid presentationen av *Ondskan* framkom det åsikter som menade att boken till viss del kan sägas vara självbiografisk och detta är något som flera elever fastnar vid. Ett vanligt förekommande sätt att läsa i klassen är att se boken som "information", det vill säga att se texten som en ren avbildning av verkligheten och hos en flicka finns också jämförelser med Liza Marklunds bok *Gömda*⁶². Men man kan också se att andra elever klarar av att betrakta *Ondskan* som fiktion. Jonnas loggbokstext, som också kan ses som exempel på det fjärde stadiet i Langers modell, speglar klassens något förvirrade hållningar till förhållandet fiktion/icke-fiktion på ett talande sätt.

[J]ag undrar om inte Guillou har förskönat verkligheten en hel del. [---]Den är för mycket formad som en god saga, där hjälten ständigt tar revansch och det nattsvarta ständigt vänds till en sorts seger. Det stämmer inte att Erik i allt det förtryck han tvingas utstå alltid ändå på sätt och vis är i överläge. Verkligheten är nyckfull, den ger inte alltid "lyckliga" slut och en person så onaturligt stark som Erik kan knappast finnas. Tyvärr är väl motargumentet det att om dessa orealistiska bitar togs bort, skulle boken förmodligen vara för deprimerande och hopplös för att man skulle orka läsa den och ta in allt.

Läraren kommenterade vid diskussionerna i klassen inte vid något tillfälle elevernas funderingar hur de ska förhålla sig till den eventuel-

⁶² *Gömda* är enligt författaren en skildring som bygger på en verklig historia.

la sanningshalten i boken, men gör det däremot vid loggboksskrivandet. I sin loggbok skriver Eva "Jag tror nästan att Jan Guillou i själva verket är Pierre och inte Erik" och här är lärarens skriftliga kommentar: "Du får tänka om". Elisabeth frågar i sin loggbok "Tänk om Jan Guillou i själva verket är Pierre. Det är egentligen mer logiskt" och kommentaren vid detta är "Varför?".

Utgångspunkten för diskussionen i smågrupper var tre frågeställningar:

1. *Om du skulle likna Stjärnsberg (skolan i boken, min anmärkning) vid ett statsskick - vilket skulle det då bli?*
2. *Varför tror du att ingen gjorde något för att hjälpa Pierre?*
3. *Vad händer egentligen i bokens slutscen?*

Samtliga dessa frågor måste betraktas som utökade och befinna sig långt ifrån den plottriga samling elklassen hade som utgångspunkt för sin diskussion. Alla tre är dock sprungna ur en lärartext och behandlar andra saker än det eleverna skriver om i sina loggböcker där våldet och bokens sanningshalt förekommer flitigast. De två sista frågorna har karaktären av att vara autentiska och kan också rymmas inom Marshalls kategori med utökade frågeställningar som ger tillfälle att dra in egna erfarenheter och värderingar. Denna uppgift, som är utgångspunkten för en muntlig diskussion där många fler röster har möjlighet att komma till tals, borde rymma en stor potential till lärande och utveckling.

Det som emellertid sedan följde efter denna diskussion i smågrupper, var en helklassdiskussion och en avslutande uppsats som båda fungerade som underlag till bedömning. Det anmärkningsvärda är här att frågorna då var av en helt annan karaktär än de textbaserade frågor som eleverna tidigare diskuterat i smågrupper. Nu handlar om det istället om det övergripande temat ondska och uppgifterna anknyter inte nämnvärt till texterna. Frågor som: *Kan man finna olika uppfattningar om ont och gott under olika epoker?*, *Blir man ond om man får makt?* och *Är svartsjuka ett exempel på ondska?*, kan visserligen beskrivas som intressanta, men utgår inte alls från de lästa texterna.

Eftersom eleverna i dessa frågeställningar inte alls kopplar det de skriver till det de har läst, finner jag frågorna svåra att kategorisera utifrån Marshalls grupperingar. Eleverna kan, om klimatet i klassrummet tillåter det, dra in egna erfarenheter och värderingar i frågorna, men texterna lämnas helt därhän. Elevernas uppsatser domineras istället av resonemang kring personer som Bin Laden och Hitler samt företeelser som våldtäkt och andra övergrepp. Ingen elev refererar till de aktuella texterna, men här och var dyker andra textupplevelser upp.

Som helhet har säkerligen temaarbetet för många elever inneburit möjlighet till nya perspektiv på begreppet ondska och eleverna uttryckte också sin uppskattning för det processinriktade arbetssättet. Däremot finns inget som tyder på att eleverna har fått hjälp med att fundera över texterna som fiktion och analyserat texten utifrån andra kriterier än rena upplevelser. För skolans vidkommande är det av intresse att inte läsningen enbart blir upplevelseläsning då en sådan riskerar att endast bekräfta det man redan vet.

Elevernas funderingar kring huruvida boken är fiktion eller inte speglar den brist på redskap de har för att kunna tolka texten utifrån hur den är skriven. Texten reduceras hos några elever till en historisk källa utan att frågor kring varför och hur författaren har format sin historia och bild av de förhållanden han vill skildra, diskuteras. I ett litteratursamtal som enbart utgår från de upplevelser läsaren fått, riskerar också det kulturella kapitalet att få stort genomslag. Elever som är tränade på att samtala om läsupplevelser, ofta flickor, har här ett stort försprång. Svaga läsare och läsare med ett annat kulturellt kapital än det som råder i klassrummet kan få svårare att ta sig in.

Omvårdnadsklassen och *Bröderna Lejonhjärta*

I ett ämnesövergripande tema under rubriken *Människosyn* arbetade omvårdnadsklassen under höstterminen i årskurs 1 med ett antal texter, där Astrid Lindgrens *Bröderna Lejonhjärta* dominerade. Klassen fick skriva om sina läsupplevelser i sina loggböcker vid två tillfällen under läsningen och avsluta arbetsområdet dels med ett litteratursamtal i mindre grupper och dels en skrivuppgift kring människosyn. Det bör påpekas att arbetet i elevgruppen organiseras utifrån ett problem-baserat arbetssätt och att undervisningen präglas av stark ämnesinteg-

ration mellan kärn- och karaktärsämnen. Detta innebär att alla i arbetslaget tar del av och i olika mån ansvarar för de texter som klassen behandlar. Svenskläraren har dock huvudansvaret för introduktionen av texterna och kan också sägas vara hjärnan bakom den metodiska gestaltningen där text analyseras och bearbetas.

Av loggböckerna framgår att i stort sett samtliga elever är mycket positiva till läsningen av *Bröderna Lejonhjärta* och endast hos en elev skimtar en undran över nivån på boken då hon innan läsningen frågar sig om den inte är för lätt.

Många uppger också att de sedan barndomen känner till berättelsen om Skorpan och Jonathan, men att de aldrig har läst boken. Filmen *Bröderna Lejonhjärta* tycks ha haft stort genomslag bland eleverna i klassen, vilket kanske visar att för många barn är det just detta medium som dominerar utbudet av text under mellanåldern. Pelle skriver inför läsningen att "Bröderna Lejonhjärta och Mio min Mio var dom bästa filmerna jag visste när jag var liten. Hoppas att boken är lika bra som filmen."

Bland elevernas reflektioner i loggböckerna finns många som anknyter till det tema som de jobbade med. Tina skriver:

Jag tänkte mycket på den humanistiska människosynen när jag läste eftersom bröderna hade den människosynen och eftersom vi läste om människosyn.

Flertalet elever tar dock upp andra trådar ur boken som till exempel döden. I dessa förekommer oftare anknytningar till elevernas egna erfarenheter. Stina menar att det var jobbigt att läsa om döden eftersom hon nyligen varit på begravning och Helena funderar på hur det känns att dö ungt, utifrån en händelse där några ungdomar hon kände till dog. Maria, en flicka med invandrarbakgrund, menar att hon känner sig som Jonathan "för jag hjälper mina syskon och föräldrar väldigt mycket".

Det tycks som eleverna är noga med att försöka hitta koden till framgång i studierna och på så sätt hålla sig till säkra kort. Det kan handla om att bemöta boken positivt eller skriva om sådant man förväntas skriva om, i det här fallet något kring temat människosyn.

De frågor som eleverna har som utgångspunkt för att diskutera sina läsupplevelser i litteratursamtalet är några av formell - analytisk karaktär. En del, som uppgiften *Diskutera vilken människosyn följande människor tycks ha (Jonathan, Sofia, Mattias, Jossi, Tengil)*. *Motivera varför du tycker så*, är anpassade till det övergripande temat och flertalet bär spår av lärartexten. Frågor som: *Vad skulle Tengil och Katla symbolisera i vår värld och i vårt samhälle? Motivera ditt svar!* och *Behövs Jonathan även i vår tid? Varför? Finns han redan? Motivera!*, är visserligen mer personligt reflekterande, men befinner sig samtidigt långt ifrån de reflektioner som eleverna gav uttryck för i sina loggböcker.

Elevernas igenkänning av syskontemat representeras av en fråga som måste betecknas som icke-autentisk: *Vad kan du säga om Jonathans och Skorpan relation? På vilket sätt förstärker de varandras positiva sidor? Motivera ditt svar!*.

Ett par frågor som också är personligt reflekterande behandlar dödstemat nämligen *Hur uppfattar du det som händer Skorpan efter branden då Jonathan omkommer?* och efterföljande *Vad säger du om Astrid Lindgrens egna ord om att Skorpan inte dör förrän på sista sidan? Tycker du själv att det är rimligt? Motivera!*. De sistnämnda har dock lite att göra med det övergripande temat.

Även om antalet frågor till *Bröderna Lejonhjärta* inte är i närheten av dem elklassen fick efter sin läsning av *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö*, torde de upplevas som både många och omfattande. Av den anledningen riskerar de att uppfattas som begränsade med Marshalls beteckning, men den muntliga kontexten i form av ett organiserat samtal i en mindre grupp under minst en timmes tid talar samtidigt mot detta. För att få visshet i detta måste dock en analys av detta samtal göras, något som inte ryms inom ramen för denna studie.

I den skrivuppgift som följde på detta samtal, skulle eleverna i rapportform redogöra för olika slags människosyner och samtidigt resonera kring sina egna ställningstaganden med de lästa texterna som utgångspunkt. Som uppgift betraktat kan man med Marshalls begrepp kategorisera den som utökad personlig skrivuppgift eftersom eleverna här har möjlighet att relatera och anknyta texterna till sina personliga upplevelser och värderingar.

Vid en översiktlig genomläsning av elevernas rapporter kan man konstatera att i ungefär hälften av de rapporter som lämnades in (fem saknas), lyckas eleverna att kombinera sina läsupplevelser med personliga ställningstaganden utifrån de teoretiska perspektiv eleverna fått under arbetsområdet. Anna skriver:

En bebis härmar sina närmaste (t.ex. sin mamma och pappa) och växer upp med dem som dess stora förebilder. Man brukar ju säga att man "blir som man umgås". Ett exempel på detta är Bröderna Lejonhjärta där Skorpan ser upp till Jonatan. På slutet hoppar Skorpan ner för ett stup med Jonatan på axlarna när det brann i huset. För Skorpan är detta något mycket stort och positivt, eftersom han hela tiden har strävat efter att bli lika modig som Jonatan. Man skulle kunna säga att Skorpan har lite av en kristen människosyn, men för honom är det Jonatan som är gud eller Jesus och den som han skall se upp till och sträva efter att leva på ett så likt sätt som möjligt.

Av dem som håller isär upplevelser av texterna och sitt eget ställningstagande relaterar ändå flertalet till det övergripande temat på ett nyanserat och många gånger insiktsfullt sätt. Så skriver exempelvis Anders att

[b]röderna kan verkligen inte förstå sig på människorna som krigar och hatar varandra, tills de självmåste ut och kriga för sina egna. Jag tycker att Skorpan och Jonatan verkar vara humanister, för de är båda i behov av kärlek, de är förnuftiga och framförallt Skorpan är i behov av trygghet.

Utifrån ovanstående resonemang kan man konstatera, liksom Nils-Erik Nilssons avhandling också visar, att elever inte alltid fullföljer sina uppgifter på det vis som lärarna förväntar sig att de ska göra

(Nilsson 2002). Uppgiften i sig är alltså inte synonym med hur den blir utförd!

Sammanfattningsvis menar jag att frågorna till litteratsamtalet har potential att, utifrån Marshalls kategorisering, bli personligt reflekterande. Här är det dock nödvändigt att gå vidare och studera den specifika kontexten kring samtalet. Den skriftliga uppgiften tycks ha fungerat som utökad och personlig för en stor del av eleverna, dock inte alla.

Sammanfattning

Bearbetningen av de fyra texterna i de olika klassrummen ter sig på många sätt olika. Utifrån Marshalls och Langers teorier ger de skilda metodiska gestaltningarna upphov till frågor om värdet av arbetet med de texter klasserna har utfört. Av de skriftliga uppgifterna framstår elklassens uppgift *Mordet på Berra Albertsson - natten till den 10 juli*, som knappt hälften av eleverna skrev, och omvårdnadsklassen rapport under temat *Människosyn* vara de enda i kategorin *Personal Writing Assignments*. Samhällsklassens uppsats kring ondska behandlar inte texterna och är därför svår att definiera. Tydligt är dock att SP-eleverna genom olika moment fått hjälp med att skapa föreställningsvärldar runt texten, men inte med att vidare bearbeta texten analytiskt eller förhålla sig till texten som fiktion. För naturvetarklassen innebar recensionsskrivandet mest en strategisk handling gentemot läraren och eleverna fick ingen hjälp att vare sig genom skrivandet eller i gemensamma diskussioner skapa ny förståelse för texten.

De muntliga frågeställningar som omgärdat läsningen i tre av de fyra olika klasserna, varierar också till sin utformning. Här menar jag att elklassen genom den mängd frågor eleverna förväntades diskutera, inte gavs någon chans att vidga textförståelsen. Samhällsklassen frågeställningar inför diskussionen i smågrupper har beröringspunkter till elevernas livsvärld, men tar inte upp det som eleverna berör i sitt loggboksskrivande. Den för bedömningen viktiga diskussionen som sedan följer i helklass, utelämnar läsningen och texterna till förmån för ondska i största allmänhet.

Frågorna till omvårdnadsklassens litteratursamtal varierar i sin karaktär. Några är personligt reflekterande och kan sägas beröra eleverna livsvärld, medan några bär tydliga spår av lärartext och är mer formellt analytiska. Litteratursamtalets form borde dock kunna skapa förutsättningar för att vidga förståelsen för texten.

Denna begränsade undersökning har av utrymmesskäl utelämnat många intressanta perspektiv, som till exempel genusperspektivet. Avslutningsvis vill jag ändå uppmärksamma det faktum att de fyra böcker jag här har behandlat, alla har manliga protagonister och tre av fyra manliga författare. Jag kan dessutom konstatera att av samtliga texter som klasserna läste under årskurs 1 förekom endast kvinnliga protagonister och författare i mycket begränsad omfattning. Till detta hoppas jag kunna återkomma längre fram under avhandlingsarbetet.

Litteraturlista

- Bachtin, M. M, (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays by M.M Bachtin*, ed. Michael Holquist, Austin: University of Texas Press.
- Berge Kjell Lars (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelens forlag.
- Bjurström, Erling (1997). *Högt och lågt. Smak och stil i ungdomskulturen*. Umeå: Boréa Bokförlag. /Diss/.
- Bodström, Cecilia (2002). *Invandrare klarar skolan sämst. I: DN 2002-09-19*.
- Drotner, Kirsten (1992). *Modernity and media panics. I: Skovmand Michael & Schroder, Kim, Media cultures. Reappraising Transnational Media*. London:
- Drotner, Kirsten m fl (1996/2000). *Medier och kultur: en grundbok i medieanalys och medieteor*. Lund: Studentlitteratur.
- Escarpit, Robert (1958/1968) *Litteratursociologi*. Stockholm 1970.
- Langer, Judith A (1995) *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. International Reading Association and New York: Teachers Collage Columbia University.
- Malmgren, Gun (1992). *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund : Didaktikseminariet. /Diss/.

- Marshall, James D., (1987). The Effects of Writing on Students' Understanding on Literary Texts I: *Research in the Teaching of English*, Vol 21, No 1 1987, s. 30-87.
- Molloy, Gunilla (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (1998). Har fröken läst Fever Pitch? I: *Svenska i skolan* 1998:2, s. 52-58.
- Nilsson, Nils-Erik (2002). *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Malmö: Forskarutbildningen i svenska med didaktisk inriktning. Området för lärarutbildning, Malmö högskola. /Diss/.
- Persson, Magnus (2002). *Kampen om högt och lågt. Studier i den sena nittonhundratalromanens förhållande till masskultur och modernitet*. Stockholm/Stehag: Brutus Österlings Bokförlag Symposion. /Diss/.
- Skolverket (2000). Kursplaner, www.skolverket.se, hämtad 2002-11-28.
- SOU (1992:94). *Skola för bildning. Huvudbetänkandet av läroplanskommittén*. Statens offentliga utredningar 1992:94, Utbildningsdepartementet. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Sørensen, Birte (1985). Texten och läsaren. I: Thavenius & Lewan (red) 1985, *Läsningar. Om litteraturen och läsaren*. Lund: Akademiförlaget.
- Wertsch, James V. (1990). *Voices of the mind*. London: Harvetster Wheatsheaf.
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.
- Volosinov, V.N. (1986). *Marxism and the philosophy of language*. London: Harvard University Press.
- Vygotskij, Lev, S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

Perspektiv på läsning och skrivning

Marianne Skoog

Inledning

Barns socialisering in i den skriftspråkliga världen är en komplex och sammansatt process med grundläggande betydelse för tänkande och kunskapande, men också för identitetens och självbildens framväxande. I denna socialiseringsprocess har skolan som lärmiljö och social arena en central plats i barns och ungas liv. Där ska varje ung människa ges goda möjligheter att utveckla en sådan språklig förmåga, tillit och handlingskraft att hon känner att hon kan och vill använda språket både i skolans lärprocesser och i det övriga livet. Detta är en grundläggande rättvise- och demokratifråga.

Vi vet dock att skolan inte alltid lyckas med sitt uppdrag att skapa goda möjligheter för barns språkutveckling.⁶³ De barn som av olika skäl stöter på svårigheter med sitt läs- och skrivlärande under skolans tidigare årskurser riskerar att utveckla ett opersonligt och distanserat förhållande till skriftspråket. Läsning och skrivning blir något som sker utan beröring med egna tankar, erfarenheter och kunskaper – något som inte har med den egna verkligheten att göra (Dahlgren & Olsson 1985; Liberg 1993). Forskning tyder på att det allra första mötet med skolans läs- och skrivlärande är en kritisk fas när det gäller barns fortsatta skriftspråsutveckling (Dahlgren & Olsson 1985; Hagtvét 1990; Kullberg 1992; Liberg 1993). Den läs- och skrivundervisning som skolan erbjuder får således stor betydelse för barns och ungas förhållningssätt till skrift och skriftspråkande, för deras sätt att se på sig själva och omvärlden, för deras lärande och meningsskapande och ytterst för deras möjligheter att delta i samhällets demokratiska process. Elevernas intressen, förutsättningar och tidigare erfarenheter av skriftspråket samt lärarens pedagogiska grundsyn och förhållnings-

⁶³ Se bl.a. SOU 1997:108 Att lämna skolan med rak rygg samt Nationella kvalitetsgranskningar 1998.

sätt kommer att påverka hur detta pedagogiska möte gestaltas och därmed vilket lärande som blir möjligt.

Det är mot denna bakgrund som mitt intresse för skolan som skriftspråklig miljö och de villkor för läsning och skrivning som där skapas har vuxit fram. Frågor som jag ställer mig i nuläget är: Vad sker i barns möte med skolans formella läs- och skrivundervisning under de första skolåren och hur kan man förstå detta? Vilka slags skriftspråkliga praktiker ges barn möjlighet att delta i och vad kan dessa tänkas betyda för deras lärande och meningsskapande? Vilken plats intar skrivandet i barns tidiga läs- och skrivlärande. Hur lär sig barn förstå och behärska den specifika institutionella kommunikation som försiggår i skolan? Med utgångspunkt i dessa övergripande frågor är min ansats att i en kvalitativ klassrumsstudie försöka beskriva och förstå vad som händer i de praktiker där barn lär sig läsa och skriva och vad i lärmiljön som kan tänkas påverka barns läs- och skrivutveckling under deras första år i skolan. Dessa processer behöver också belysas mot bakgrund av de sociokulturella erfarenheter som de bär med sig in i skolan. Nyström (2002) visar i sin studie att barns sätt att närma sig skriftspråket ter sig olika beroende på hur de förstår och hanterar den sociala praktik som läsning och skrivning utgör.

För att ge en kort bakgrund till mitt forskningsintresse inleder jag den här artikeln med att övergripande beskriva de synsätt på skriftspråkets natur, funktion och mening som finns inom läs- och skrivforskningen, samt hur dessa tagit form i praktisk undervisning. Därefter gör jag ett försök att belysa det perspektivskifte som håller på att växa fram i synen på skriftspråk och lärande och som innebär att lärande och skriftspråkutveckling inte längre ses som något enbart kognitivt utan något som sker mellan individer i kommunikativa och interaktiva processer och i relation till en social praktik, dvs. i relation till de sammanhang och situationer som individen befinner sig i. Detta synsätt brukar benämnas ett sociokulturellt perspektiv på språkutveckling och lärande. Det är i en sådan teoretisk förståelse av språk och lärande som jag vill förankra mitt avhandlingsarbete. Min utgångspunkt är att också det tidiga läs- och skrivlärandet bör förstås som något som försiggår och utvecklas i ett samspel mellan individen och

dennes sociala och kulturella miljö och inte enbart som kognitiva processer inom individen.

Att lära sig läsa och skriva – två forskningsperspektiv

Skolans tidiga läs- och skrivlärande har under lång tid varit, och är alltså, föremål för diskussion bland forskare, pedagoger och skoldebattörer. I huvudsak rör diskussionen två skilda läs- och skrivinlärningsansatser, vilka kan föras tillbaka till skilda lästeoretiska synsätt (Adams 1990; Liberg 1993; Lundberg 1984). I Läs- och skrivkommitténs betänkande Att lämna skolan med rak rygg (SOU 1997:108) hänför man något förenklat dessa skilda uppfattningar om skriftspråkets natur, funktion och mening till två mer eller mindre avgränsade forsknings- och undervisningsparadigm; ett individualpsykologiskt perspektiv och ett socialinteraktionistiskt perspektiv (s 112-113). Vilket perspektiv man väljer att anlägga på läsning och skrivning ger på det praktisk-pedagogiska planet konsekvenser för undervisningens innehåll och metodiska gestaltning.

Under 1900-talet har merparten av såväl internationell som svensk läs- och skrivforskning bedrivits inom ramen för ett individualpsykologiskt perspektiv. Det är företrädesvis frågor som rör läsningen som har studerats, medan frågor omkring skrivandet har haft en undanskymd plats i forskningen (Liberg 1993). Inom det individualpsykologiska perspektivet har man i huvudsak ägnat sig åt att kartlägga och förstå ”den enskilde individens biologiska, psykologiska och intellektuella förutsättningar” medan ”de sociala, kulturella och kommunikativa sammanhang där läsandet och skrivandet försiggår inte står i fokus för intresset” (SOU 1997:108, s 112). Läsning, och även skrivning, har huvudsakligen beskrivits som mentala aktiviteter och något som enbart försiggår inom den enskilda individen. De frågor som framför allt har behandlats inom denna forskningsinriktning är hur läsning lärs ut på ”bästa” sätt samt på vilket sätt läsaren anses bearbeta en text (Liberg 1993). Olika kognitiva modeller har använts för att beskriva dessa processer. Med detta synsätt blir läsande liktydigt med att mentalt översätta skrivna tecken till språk, dvs. att rätt avkoda

skriften. Läsförmåga har uppfattats som en färdighet som individen tillägnar sig (eller inte tillägnar sig) och som sedan finns där som fasta kunskaper (Myrberg 1997; Säljö 1997).

Läsforskare med ett individperspektiv, t.ex. Adams (1990) och Lundberg (1984, 2002), framhåller skriftens särart som kommunikationssystem, och som en konsekvens av denna skillnad mellan talspråk och skriftspråk menar de att skriftspråksinläringen är av en helt annan karaktär än talspråksinläringen. För att kunna lära sig läsa och skriva måste barn därför genom systematisk instruktion göras medvetna om den alfabetiska principen och den fonologiska struktur som den alfabetiska skriften representerar (Høien & Lundberg 2002). Forskare med denna inriktning understryker således att det effektivaste sättet att lära barn att läsa är att träna ordavkodning via ljudmetod (Adams 1990; Lundberg 2002, 1984). Adams (1990:10) betonar att:

[...] particularly for children who enters school with weak literacy preparation, direct instruction in word analysis skills is critically important.

Läsning utan snabb och säker ordavkodning kan annars lätt bli en ”psykolingvistisk gissningslek”, där läsaren ofta försöker kompensera sin bristfälliga och dåligt automatiserade ordavkodning genom att i alltför hög grad lita till kontextuella ledtrådar, menar dessa forskare.

Detta innebär på ett praktiskt-pedagogiskt plan att läsinläringen börjar med att sätta in barnet i och öva det alfabetiska systemets principer, framför allt sambandet mellan språkljuden och alfabetets bokstäver. Läsfärdighet innebär här att denna kunskap fungerar generellt och automatiskt, så att full uppmärksamhet kan ägnas åt läsförståelsen. Konkret handlar det t.ex. om övningar i att analysera ord i ljudsegment och att göra synteser av ljuden till ord. Bokstäverna lärs in gradvis i en förutbestämd ordning och när ett antal bokstäver är inlärd kombineras dessa med hjälp av ljudning till enkla ord och meningar. Detta medför i början stora restriktioner på det läsmaterial som används. Det är främst anpassat för att öva de inlärd bokstäverna och kännetecknas därför av korta ord och en starkt förenklad syntax. Som en följd av detta blir innehållet med nödvändighet begränsat, varför

det kan ha svårt att väcka barnens läslust, intresse och förståelse för varför man ska läsa. För att underlätta läsningen och något motverka denna metodiks inbyggda begränsningar när det gäller läsmaterial introduceras en del högfrekventa ord, som t.ex. och, jag, den som s.k. ordbilder (Lundberg 1984).

Under senare år kan man notera en förskjutning inom läs- och skrivforskningen från ett individualpsykologiskt och kognitivt perspektiv till ett mer socialinteraktionistiskt perspektiv på barns skriftspråsutveckling. I det socialinteraktionistiska perspektivet försöker man enligt SOU 1997:108 visa att

de sociala sammanhang där vi lever får avgörande betydelse för vad och hur vi läser, skriver och lär. Skriftspråkligheten beskrivs och förstås ur både ett individperspektiv och ett samhällsperspektiv. (s 113)

Enligt detta perspektiv är det i första hand interaktionen med andra människor och med skrivna texter som är förutsättningen för skriftspråkutvecklingen. Den tidigare forskningen kritiseras för att ha medfört en alltför snäv fokusering på läsningens och skrivningens tekniska sidor, vilket har fått till följd att andra för läsningen viktiga aspekter som t.ex. intresse, motivation, tidigare erfarenheter av skriftspråket, sammanhanget för lärandet, interaktionen lärare-elev och elev-elev samt val av textmaterial har hamnat i skymundan.

Läsning och skrivning ses i detta perspektiv som språkliga processer där individens eget aktiva språkbrukande är en förutsättning för den fortsatta utvecklingen. Nyare teorier ser läsning och skrivning som interaktiva processer där meningsskapandet är det centrala (Dysthe 1996; Løkenstgard Hoel 1995; Liberg 1993; Söderbergh 1997). Också Kress (1997) beskriver läsning som en skapande och omskapande process i syfte att skapa mening. I denna meningsskapande och tolkande process går läsaren in i en dynamisk interaktion med texten utifrån de erfarenheter, kunskaper och förväntningar som han/hon bär med sig in i läsningen:

Reading is not simply the assimilation of meaning, the absorption or acquisition of meaning as the result of a straightforward act of decoding. Reading is a transformative action, in which the reader makes sense of the signs provided to her or to him within a frame of reference of their own experience, and guided by their interest at the point of reading. (Kress 1997: 58)

Att lära sig läsa (och skriva) handlar således om så mycket mer än att lära sig behärska skriftspråket som sådant. Det handlar också om att via skriftspråket skapa och omskapa mening i förhållande till sig själv och världen utifrån nya och tidigare erfarenheter och det handlar om förmågan att kommunicera och använda språket i olika sammanhang och för olika syften.

Detta synsätt på läsning och skrivning leder på det praktisk-pedagogiska planet till en betoning av språkets kommunikativa funktion och vikten av att barn redan från början får uppleva att skrift förmedlar budskap. Det kommunikativa syftet med läsning och skrivning bör prioriteras i undervisningen för att barnen ska se sig själva som /blivande/ medlemmar i de "läs- och skrivkunnigas förening" (Smith 2000) och införliva skriftspråkets möjligheter i sina egna tankar och behov (Nyström 2002). För att barn ska känna tilltro till sin egen förmåga är det således viktigt att de får känna sig som läsare och skrivare redan innan de "kan" läsa och skriva enligt gängse skriftspråksnormer.

Med utgångspunkt i Vygotskys (1999) teorier om det nära sambandet mellan språk, tänkande och lärande menar man att läsningen och skrivningen bör integreras i meningsfulla och kunskapssökande sammanhang som tar sin utgångspunkt i barnens intresse och förståelse av språket och inte övas som mekaniska färdigheter.

Forskare inom detta perspektiv (Allard & Sundblad 1985; Dahlgren & Olsson 1985; Liberg 1993; Söderbergh 1997 m. fl.) betonar de grundläggande kommunikativa likheter som finns mellan talspråket och skriftspråket och menar att talspråksinlärande och skriftspråksinlärande stödjer och förstärker varandras utveckling. Med vägledning

och stöd tar sig barn in i skriftens konventioner ungefär på samma sätt som när de erövrar talspråket, menar dessa forskare.

Konkret innebär detta att läslärandet startar med gemensam läsning av en sammanhängande text, där orden och meningarna i ett senare skede analyseras så att barnen lär sig förstå sambandet mellan de enskilda bokstäverna och deras språkljud.

Finns det då några ansatser inom läs- och skrivforskningen att överbrygga dessa skillnader i uppfattningar? Liberg (1993) menar att de diametralt motsatta synsätten börjar mötas i kompromisser när det gäller synen på läsprocess och läsmetoder. Det anses viktigt att kombinera avkodningsinriktade ansatser (ljudmetoder) och förståelseinriktade ansatser (helordsmetoder) i läslärandet därför att läsning antas ske både genom bottom-up-process (från del till helhet) och genom top-down-process (från helhet till del). I den pedagogiska praktiken förhåller det sig förmodligen redan så att många lärare pendlar mellan de båda ansatserna och använder sig av såväl ljudmetod som helordsmetod beroende på barnens olika förutsättningar och behov.

Om man som i det socialinteraktionistiska / sociokulturella perspektivet ser lärandet som situerat innebär det att man inte heller kan skilja olika metoder för lärande från det sammanhang i vilket lärandet sker. Situationen blir en del av lärandet. Man kan således inte betrakta en metod isolerat. Lärande är något som sker mellan individer och i relation till en social praktik där lärare, elever och metod samspelar med varandra i lärprocessen. Hur en metod fungerar kan relateras till faktorer som lärarens förhållningssätt gentemot eleverna, syn på kunskap och lärande, innehållet i undervisningen osv. Det är också beroende av elevernas sociokulturella historia. De har olika erfarenheter, förutsättningar och behov med sig när de kommer till skolan, inte bara språkligt utan också socialt, kognitivt, emotionellt och fysiskt. I detta komplexa samspel går det att nå målet på flera vägar. Barn tar olika vägar in i skriftspråket och behöver olika stöd vid olika tidpunkter. Genom en bred repertoar av strategier och läs- och skrivaktiviteter med fokus på språkets kommunikativa och meningsskapande dimensioner skapas möjligheter för eleverna att utveckla en personligt relaterad skriftspråklighet.

Sociokulturellt perspektiv på lärande

En av mina utgångspunkter för detta avhandlingsarbete är, som tidigare nämnts, det sociokulturella perspektivets syn på språk och lärande. Den teoretiska grunden för detta perspektiv finner vi hos den kulturhistoriska skolan i det forna Sovjetunionen under 1900-talets första årtionden med bl.a. Vygotsky, Bakhtin och Volosinov som centrala gestalter. Under de senaste decennierna har flera forskare, som bl.a. James Wertsch, Per Linell, Ragnar Rommetveit och Roger Säljö vidareutvecklat detta perspektiv och därmed bidragit till en pedagogisk renässans för deras teorier. Wertsch (1990:15) motiverar valet av termen 'sociokulturell' på följande sätt:

I use the term sociocultural because I want to understand how mental action is situated in cultural, historical and institutional settings.

Under senare år har detta perspektiv kommit att få ett allt större inflytande över den pedagogiska debatten och presenteras som ett alternativ till och som en vidareutveckling av behavioristiska och kognitivistiska teoritraditioner. Därmed har den traditionella bilden av ”undervisning som förmedling” och ”lärande som inläring” succesivt kommit att utmanas av ett sätt att betrakta och förstå lärandeprocesser i termer av socialisation, interaktion och kommunikation (Englund 2000).

Bagga-Gupta (2002:561)⁶⁴ skriver (med referens till Bliss & Säljö 1999; Rogoff 1990; Säljö 2000; Wertsch 1985, 1998) att:

the sociocultural has contributed to a changed conceptualisation of areas such as development, learning and human cognition and has been significant in our understanding of the importance of a developmental approach in both ontogenesis and phylogenesis, the social origin of human higher func-

⁶⁴ Se också Bagga-Gupta, S (2002): Literacies and Deaf Education. Conceptual analysis of International and Swedish Literature. Bokmanus, kap 3.

tions and the role of cultural tools and signs in human activity.

En central utgångspunkt i detta perspektiv är att människor är historiska och kulturella varelser som utvecklar kunskap om sig själva och världen i ett intimt samspel med det samhälle och den kultur de växer upp i (Säljö 2000). Det som betraktas som nydanande i förhållande till andra lärandeteorier (behaviorism och kognitivism) är den starka betoningen av att människans högre mentala funktioner, dvs. språk och tänkande har ett socialt och interaktivt ursprung. Judith Langer (1987, i Løkensgard Hoel 1995:69) skriver om detta:

While Vygotsky begins with the social origins (at the interpersonal level) of these processes, many present day researchers (dvs. kognitivistisk forskning, min anm.) look primarily at the internal processes and therefore fail to see the cultural and social roots of thinking and learning. In doing so, they fail to understand the roots of literacy as social and functional and cultural behaviour.

De högre mentala funktionerna formas först i samspel med andra på ett socialt (intermentalt) plan och därefter uppstår de på ett inre (intramentalt) plan. Utvecklingen från intermentala till intramentala funktioner benämner Vygotsky internalisering (1999). Wertsch (1998) har vidareutvecklat detta begrepp, som han menar är missledande då det lätt för tankarna i riktning mot den traditionella överföringsmetaforen och dikotomin mellan det yttre och det inre. Wertsch talar hellre om två former av internalisering – mastery och appropriation. ”Mastery” innebär att individen bemästrar, ”vet hur” exempelvis ett kulturellt redskap används, medan ”appropriation” innebär att man inte bara bemästrar det, utan också har bearbetat och gjort kunskapen till sin egen. En hög grad av bemästring behöver inte nödvändigtvis leda till en hög grad av appropriering. Människor kan av olika skäl bjuda motstånd mot att appropriera ett kulturellt redskap. Här kanske man kan tänka på människors olika förhållningssätt till skriftspråket i termer av bemästrad och approprierad kunskap. De flesta människor som har

passerat igenom vårt skolsystem är i teknisk mening läs- och skrivkunniga, men långt ifrån alla har approprierat skriftspråket i den meningen att läsning och skrivning blivit något som ingår som naturliga och vardagliga aktiviteter som fyller ett behov och en funktion i deras liv.

Internaliseringsprocessen innebär att mentala processer förmedlas – medieras – med hjälp av kulturella redskap (intellektuella och fysiska) som människor använder sig av i olika sociala och praktiska aktiviteter (Säljö 2000). Människans allra viktigaste medierande redskap är språket. Språk och kommunikation är, menade Vygotsky (1999), inte bara ett medel för lärande utan själva grundvillkoret för att tänkande och lärande ska komma till stånd. Människan använder språket både för att förstå och tänka för sig själv och för att kommunicera sin förståelse till andra. Språket blir i detta perspektiv länken mellan det yttre (kommunikationen) och det inre (tänkandet). Detta kan också uttryckas som att tänkandet utvecklas från samtal mellan människor till samtal inom människor. Genom språket skapar individen kunskap och mening om den verklighet som han/hon kommer i kontakt med. Kunskap förstås som något som finns mellan människor, och inte endast inom människor, och något som utvecklas genom samspel och kommunikation mellan dessa när de möts i och hanterar olika situationer (Säljö 2000). Wertsch (1998) beskriver detta som att kunskapen är socialt distribuerad.

Det sociokulturella perspektivet innebär en nyorientering när det gäller synen på människans språk- tanke- och kunskapsutveckling. Det lyfter fram språkets och kommunikationens centrala betydelse för lärandet. Kärnan i elevernas läroprocesser blir, som en konsekvens av detta synsätt, det aktiva språkbrukandet – såväl det muntliga som det skriftliga – där eleverna ges möjlighet att verbalisera och därmed synliggöra sina tankar i tal och skrift. Mening och förståelse skapas i samspelet mellan lärare och elever och mellan elever medan de läser, skriver och samtalar om det de lär. Lärande är i detta perspektiv nära knutet till sociala praktiker och till individens möjligheter att delta i och behärska dessa praktiker. Praktiker ska förstås som “individen i interaktion med andra människor och med kulturella redskap i en kontext” (Säljö 2000). Detta innebär att människan inte är möjlig att förstå

avskild från det sociala sammanhang som hon befinner sig i. Barn kommer till skolan med olika erfarenheter och bakgrunder och de närmar sig skriftspråket på olika sätt beroende på sina egna förutsättningar och utifrån hur de förstår situationen. Som jag ser det öppnar det sociokulturella perspektivet för och erbjuder en teoretisk grund att studera klassrummet som en social praktik. Studier av mötet mellan individen och lärmiljön kan därmed bidra till en djupare förståelse av olika kontextuella faktors betydelse för möjligheter och hinder i barns skriftspråkliga utveckling.

Literacy Studies

En språkforskningstradition med nära teoretisk anknytning till det sociokulturella perspektivet är Literacy Studies. ”Literacy” kan sägas vara en samlingsbenämning på aktiviteter och situationer där människor läser, skriver och använder sig av skriftspråket i olika sammanhang och för olika syften (Säljö 2000). Begreppet ”literacy” i denna vidare mening har visat sig vara svårt att översätta till svenska, varför det under senare år har börjat användas också i svenska texter av olika forskare (se bl.a. Säljö 2000; Söderbergh 1997; Bagga-Gupta 2002). Den lexikala översättningen ”läs- och skrivkunnighet” associerar till ett snävare tekniskt synsätt på läsning och skrivning, en föreställning som man inom ”literacy”-forskningen vill försöka vidga. Säljö (1997) menar att i uttrycket att ”kunna läsa” ligger föreställningen att detta är en förmåga, som i och med att den är uppnådd, anses avslutad och som man därmed behärskar. Att lära sig läsa och skriva har i enlighet med detta synsätt ansetts innebära att man knäckt den s.k. läskoden. Men idag kan man inte se läsning och skrivning på detta avgränsade sätt, menar Säljö. För att kunna möta de ökade krav på skriftspråkliga förmågor och textläsning/textproduktion som samhällets olika verksamheter (utbildningssystem och arbetsliv) idag ställer räcker det inte med att ha knäckt läskoden i teknisk mening. Skriftspråksutveckling bör snarare ses i ett kontinuum, något som ständigt behöver upprätthållas och som både kan utvecklas och degenerera. I ett sociokulturellt perspektiv är läsning och skrivning således inte färdigheter som man

tillägnar sig en gång för alla, eller som man ens någonsin kommer att behärska i alla dess varianter.

Frågor som reses och problematiseras inom Literacy Studies-traditionen kan illustreras med följande citat av Kress (1997:111):

The focus, generally, in contemporary literacy theory is on use. Who does what with it; under what circumstances; for what purposes? What status does literacy have in community x? How are youngsters brought into literacy? What values are attached to it, by whom, under what circumstances? What groups are excluded from literacy, with what effects?

I SOU 1997:108 Att lämna skolan med rak rygg översätter man ”literacy” med ”skriftspråklighet”, men påpekar samtidigt att det inte finns någon enhetlig, godtagen definition. I den här framställningen lånar jag denna översättning av begreppet ”literacy” för att med hjälp av det försöka fånga det nära sambandet mellan läsning och skrivning och de sociala praktiker i vilka de förekommer.

Inom Literacy Studies-traditionen har man starkt ifrågasatt den dominerande synen på skriftspråklighet som något enhetligt, neutralt och universellt. Istället lyfter man fram skriftspråklighetens sociala och kulturella natur och den nära relationen till de sociala praktiker i vilka den är inbäddad. Street (1995:2) vänder sig mot den dominerande ”autonomous model of literacy” och hävdar att vi inte kan tala om ”literacy with a big ’L’ and a single ’y’”. Det finns olika skriftspråkliga praktiker och därmed olika skriftspråkligheter. Street använder sig av begreppet ”literacy practices” för att försöka beskriva och förstå skriftspråklighetens sociala och mångfacetterade natur. Han argumenterar för att skriftspråkligheten bör förstås som ideologiskt och kulturellt inbäddad i sociala praktiker och nära sammankopplad med maktstrukturer i samhället. Att bli skriftspråklig i en skriftkultur handlar således om en socialisering in en kulturell miljö där vi handlar med hjälp av språket på olika sätt beroende på syften, kontext och de kulturella erfarenheter som vi bär på.

Det traditionella sättet att förstå hur människor tillägnar sig skriftspråket har inneburit att det ofta reducerats till att ensidigt handla om förvärvandet av kognitiva färdigheter som att koda av korrekt, snabbt och att stava enligt rådande stavningskonventioner. Sociokulturellt inriktade studier (Heath 1983; Street 1995) har visat att ett sådant förenklat synsätt inte förmår fånga de komplexa och varierade sätt på vilka sociala och kulturella mönster påverkar tillägnandet och användandet av såväl det muntliga som det skriftliga språket. ”Ways of talking meaning” från t.ex. böcker är en inlärdd konvention, skriver Ingrid Carlgren (1999:110) med referens till Heath (1983) – det är inte fråga om någon absolut färdighet eller mystisk förmåga. I sin numera klassiska studie *Ways with words* följde Heath (1983) under ett tiotal år barn i två olika närsamhällen i södra USA, det ena med vit arbetarklassbefolkning och det andra med svart arbetarklassbefolkning, för att studera barnens språksocialisation i olika miljöer. Hon visar på ett övertygande sätt hur olika dessa barns språksocialisation ser ut och hur olika väl den stämmer med skolans krav på språklig kompetens. Studien ger vid handen att språkliga misslyckanden i skolan kan bero på ofruktbara möten mellan barns egen kultur och skolans kultur snarare än på brister i deras kognitiva och/eller språkliga förmåga. Barn som har en sociokulturell eller etnisk bakgrund som inte liknar den som skolan av tradition präglas av och som inte hemifrån socialiserats in i skolans sätt att tala, förhålla sig till texter och strukturera världen riskerar att få svårare att finna sig till rätta i den diskursiva praktik som de möter i skolan. Skolans dekontextualiserade språk gör det många gånger svårare för barn från t.ex. ”talspråkskulturer” att nå framgång i skolan. Heath lyfter fram vikten av att pedagoger är medvetna om de kulturella och språkliga olikheter barn bär med sig och hanterar dessa på ett medvetet sätt. Eftersom språket är en viktig bärare av människors identitet och sociokulturella erfarenheter blir det väsentligt att skolan, utifrån sitt jämlikhets- och demokratifostrande uppdrag, kan arbeta för att hantera dessa olikheter utan att undertrycka individers eller grupper språkliga och kulturella identitet. Hur man i skolans läs- och skrivundervisning ska kunna möta och förbereda alla barn och unga för att aktivt leva och verka i ett alltmer komplext och

skriftspråksberoende samhälle blir därmed en mycket viktig didaktisk och demokratisk fråga.

Litteratur

- Adams, M. J., 1990, 1994: *Beginning to read. Thinking and Learning about Print*. Cambridge, Massachusetts & London, England: MIT Press.
- Allard, B. & Sundblad, B., 1985: *Handbok om läsning*. Stockholm: Liber utbildningsförlaget.
- Bagga-Gupta, S., 2002: *Literacies and Deaf Education. Conceptual analysis of International and Swedish Literature*. Bokmanus, kap 3.
- Bagga-Gupta, S., 2002: Explorations in bilingual instructional interaction: a sociocultural perspective on literacy. I: Mercer, N., (red). *Learning and Instruction*. Volume 12 Number 5 October 2002.
- Carlgrén, I., 1999: Skolarbetet som en särskild slags praktik. I: Carlgrén, I., (red): *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, G. & Olsson, I. E., 1985: *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dysthe, O., 1996: *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T., 2000: Kommunikation och meningsskapande i fokus. I: Säfström, C.-A., & Svedner, P.-O., (red). *Didaktik – perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Hagtvet, B.E., 1990: *Skriftspråksutveckling genom lek*. Stockholm: Natur och kultur.
- Heath, S. B., 1983. *Ways with words*. Cambridge University Press.
- Høien, T & Lundberg, I., 2002: *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Kress, G., 1997: *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London & New York: Routledge.
- Kullberg, B., 1992: *Vi lyssnar till barnen som lär sig läsa och skriva*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Liberg, C., 1993: *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

- Lundberg, I., 1984: *Språk och läsning*. Malmö: Gleerups.
- Løkensgard Hoel, T., 1995: *Elevsamtalar om skrivning i vidaregåande skole. Responsgrupper i teori og praksis*. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Myrberg, M., 1997: Att möta och förebygga läs- och skrivsvårigheter. I: *Att lämna skolan med rak rygg*. SOU 1997:108. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes. S 369-419.
- Nyström, Ia., 2002: *Eleven och lärandemiljön*. Växjö University Press.
- Skolverket. Granskning av läs och skrivprocessen i undervisningen. I: *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. S 91-117. Skolverkets rapport nr 160.
- Smith, F., 2000: *Läsning*. Kristianstad: Liber.
- SOU 1997:108., *Att lämna skolan med rak rygg*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- Street, B., 1995: *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.
- Säljö, R., 1997: Tal, skrift och sociokulturell dynamik. I: *Att lämna skolan med rak rygg*. SOU 1997:108. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes. S 341-367.
- Säljö, R., 2000: *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Söderbergh, R., 1997: Tal och skrift i samspel i den tidiga språkutvecklingen. I: Söderbergh, R., (red): *Från joller till läsning och skrivning*. Malmö: Gleerups. S 264-277.
- Vygotsky, L. S., 1999: *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.
- Wertsch, J., 1990: *Voices of the mind*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J., 1998: *Mind as action*. New York, Oxford: Oxford University Press.

Måste jag skriva något – varför det?

Maria Westman Holmsved

"-Måste jag skriva något – varför det?" är en replik jag ofta hört under åren som gymnasielärare i svenska på yrkesförberedande program. Repliken följdes ofta av en djup suck och därefter vidtog tystnad. Detta sätt att se på skrivande väckte mitt intresse för hur elever på olika sätt kan uppleva ett fenomen eller en färdighet. Som lärare uppfattade jag skrivandets funktion och mening på ett sätt. Eleverna verkade i många fall ha en helt annan uppfattning om och inställning till skrivande.

Skrivande i skolan kan formas på många olika sätt och ha olika mening. Man kan skriva för att lära eller skriva för att kommunicera, kanske till och med skriva för att ha något att göra. Utifrån dessa förutsättningar och elevernas reaktioner föddes mitt intresse för skrivande som fenomen och några frågor formades: Hur uppfattar de elever som sällan skriver frivilligt fenomenet skrivande? Vad skriver de och hur ser det skrivna ut? Varför skriver de i skolan? Skriver de vid andra tillfällen än i skolsammanhang och hur ser i så fall detta skrivande ut? Dessa frågor bildar utgångspunkten i mitt forskningsarbete och är de frågor jag söker svar på.

Mina teoretiska utgångspunkter utgår övergripande från ett etnografiskt perspektiv på skrivande i skolan. Här presenterar jag två steg i mitt forskningsarbete, där fokus ligger på att beskriva elevernas skrivande. Genom att kartlägga allt eleverna använder skriften till vill jag få en bild av vilka olika textsorter som används samt vilken funktion de har. Genom intervjuer vill jag försöka förstå elevers och lärares uppfattning om och syn på skrivande. Den bild som framträder ställer jag i förhållande till två funktioner som skrivande i skolan har: skriva för att kommunicera och skriva för att lära. Så småningom kommer jag att vidga mitt perspektiv och målsättningen är att kunna beskriva och förstå de olika skrivkulturer som eleverna är en del av i skolan.

Undersökningen läggs upp i två steg där steg ett koncentreras på den etnografiska kartläggningen av elevers skrivande inom ramen för

skoldagen. Detta ska förhoppningsvis ge svar på mina frågor *vad* som skrivs och *hur* det skrivna ser ut. Steg två består av en fenomenografisk intervjustudie med målet att få en djupare förståelse av hur lärare och elever uppfattar skrivande som fenomen, alltså *varför* det skrivs.

Den här artikeln inleds med en kort översikt över tidigare forskning kring skrivande i svenska gymnasieskolor. De två delstudierna presenteras därefter, först den etnografiska studien följt av intervjustudien.

Svensk forskning kring skrivande i gymnasieskolan

Tor G Hultmans och Margareta Westmans undersökning *Gymnasist-svenska* (1977) blir en naturligt utgångspunkt vad gäller forskning kring elevers texter i Sverige. Hultman och Westman undersöker elevtexter från 1970 års centrala prov rent kvantitativt med fokus på formellt språkliga drag som bland annat ordförråd, ordklassfördelning och syntax. Denna undersökning har fått bilda skola för mycket av den svenska elevtextforskningen och även fått flera efterföljare.

Kent Larsson har i sin undersökning *Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk* (1984) ett delvis annat angreppssätt då han koncentrerar sin studie mer på språklig utveckling och på själva skrivprocessen i sig. Catharina Nyström (2000) menar att Larsson för in ett textlingvistiskt perspektiv i elevtextforskningen. Larssons material har senare använts i flera avhandlingar, bland andra av Siv Strömqvist (1987) *Styckevis och helt* som behandlar elevers sätt att arbeta med styckeindelning och Birgitta Garne (1988) *Text och tanke. Om skrivstrategier i elevuppsatser* vilken har elevers skrivstrategier i fokus.

Nyströms avhandling *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang* (2000) ger en bred och intressant bild av gymnasisters skrivande. Syftet med Nyströms text är både att ge en repertoarbeskrivning och en textbeskrivning. Hon klassificerar texter efter genrer och beskriver texterna med textlingvistiska metoder.

Under 2002 kom avhandlingen *Godkänd i svenska. Bedömning och analys av gymnasieelevers texter* av Eva Östlund Stjärnegård som försöker utröna vilka kriterier som gör en text till en godkänd elevtext, där textens språkliga detaljer analyseras.

En pågående undersökning av elevtexter är *Skribenter in spe* som leds av Judith Chrystal och Ulla Ekvall. Syftet med undersökningen är att undersöka elevers skrivprocess i ett longitudinellt perspektiv. En av de tre delrapporter som hittills givits ut rör gymnasisters skrivande (Chrystal&Ekvall 1999).

Caroline Liberg leder nu projektet *Elevers möte med skolans textvärld* där elevers textproduktion undersöks med delvis andra infallsvinklar (Geijerstam 1999). Denna undersökning riktar in sig på elever i olika åldrar och syftet med studien är att försöka komma åt det situerade meningsskapandet i läs- och skrivsituationer. Perspektiven vidgas från enbart textlingvistiska till elevens roll som läsare, skrivare, inlärare och elev i ett vidare didaktiskt sammanhang.

Det som utmärker huvuddelen av undersökningarna, förutom Chrystal & Ekvalls och Libergs, är att de texter som undersöks helt eller delvis består av texter från det som tidigare kallades *centrala proven* i svenska, numera *nationella proven*. Texterna är alltså producerade vid ett provtillfälle och därefter utvalda. Chrystal & Ekvall använder sig av texter producerade speciellt för undersökningen. Min undersökning skiljer sig från dessa dels genom att jag intresserar mig för de elever som har mycket svårt att producera en text av den kvaliteten att den uppnår ett godkänt betyg, dels genom att mitt syfte är att försöka spegla vilka olika typer av texter som produceras i ett bredare perspektiv. Liberg m fl. arbetar med texter som används i undervisningen, och undersökningen har även ett vidgat perspektiv där texter endast är en del av materialet. Min undersökning har ett delvis annat fokus då jag inriktar mig på allt skriftligt material som produceras, alltså inte enbart skoluppgifter.

Sammanfattningsvis kan man säga att, med undantag av Liberg, den svenska elevtextforskningen utvecklats från att rent lingvistiskt beskriva texternas uppbyggnad morfologiskt och syntaktiskt, till att mera fokusera på texten rent textlingvistiskt och fram till ett intresse för själva textproduktionen. Det processororienterade synsättet på skrivande har introducerats även inom forskningen. Den tidigare forskningen koncentreras alltså mycket på själva texten, både formellt och processinriktat, och svarar då främst mot de didaktiska frågorna *hur?* och *vad?* Det som intresserar mig främst är *vad?* och *varför?* det

skrivs i skolan, men lika intressant blir då att undersöka det som *inte* skrivs. Den fråga jag övergripandeställer mig i mitt forskningsarbete är hur det kommer sig att vissa elever väljer att inte skriva, att inte bli skribenter?

Språkanvändning i ett etnografiskt perspektiv

Utifrån antagandet att språket är det mest betydelsefulla intellektuella redskapet för hur vår omvärldsuppfattning gestaltar sig, blir det av största vikt att försöka förstå de olika språk eleverna har med sig in i skolan.

Shirley Brice Heath (1982) har i sitt grundläggande arbete *Ways with Words* gjort en etnografisk kartläggning av hur barn tillägnar sig språk i tre socialt åtskilda bostadsområden i USA. Heath beskriver ingående de tre olika språkliga kulturer hon möter i det hon kallar *literacy events* och visar på stora skillnader mellan språkets form, innehåll, mening och användning både inom de olika kulturerna och mellan dem och skolans språkliga kultur. Just denna skillnad mellan olika språkliga kulturer kan det vara fruktbart att studera i mitt fall.

David Barton resonerar i *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language* (1994) kring en vidgad betydelse av begreppet *literacy*⁶⁵. Han resonerar kring skriftspråklighet som ett socialt och kulturellt fenomen vilket varierar beroende på var och när det uppstår. Barton använder begreppen *literacy practices* och *literacy events*, vilka jag kommer att försvenska till *skriftspråkliga praktiker* och *skrifthändelser*⁶⁶. Begreppet *skrifthändelser* beskriver Barton som "...all sorts of occasions in everyday life where the written word has a role." (1994:36). Barton menar att undersökningen av just *skrifthändelser* är en viktig byggsten till förståelse av *skriftspråkliga praktiker*.

⁶⁵ Begreppet *literacy* är mycket svåröversatt till svenska. De etablerade svenska termer som finns täcker inte begreppets fullständiga betydelse på engelska. Jag använder här *skriftspråklighet* som då också inbegriper skriftspråkighet i tal.

⁶⁶ Översättningen *skrifthändelser* har jag lånat av Anna-Malin Karlsson och Per Ledin: *Människor och ting. Om Skriftens roll på äldreboendet och på bygget*. (opubl.)

Etnografisk kartläggning

I ett första steg vill jag göra en etnografisk kartläggning av de *skrift-händelser* som äger rum i en yrkesförberedande gymnasieklass under en begränsad period genom att samla in all skriftlig produktion. Jag kommer att undersöka såväl det som traditionellt kallas skolskrivande med fokus på det kommunikativa och kognitiva skrivandet som annat skrivande som sker under en skoldag. Detta *annat skrivande* kan vara knutet till skolarbetet som exempelvis då elever skriver av tavlan, antecknar ur en bok och liknande, men det kan också vara rent privat skrivande av typen: klotter, sms-meddelanden, lappar och chat på internet. Jag vill alltså vidga begreppet skolskrivande till att omfatta allt skrivande som sker inom skolan/klassens väggar. Barton (1994) talar om *imposed*, *påtvingad* och *selfgenerated*, *självald* användning av skriftspråklighet, båda dessa fenomen vill jag försöka kartlägga.

Urval och avgränsningar

Min undersökning kommer att koncentreras till ett i huvudsak enkönat yrkesförberedande program. Detta val gör jag utifrån min förförståelse som yrkesverksam i gymnasieskolan, och grundar det på att det ofta återfinns en del skrivovilliga elever inom dessa program.. Jag är medveten om att skrivovilliga elever återfinns inom alla typer av program inom gymnasieskolan men har trots det valt att begränsa min studie till ett eller ett par program.

För att begränsa material ytterligare något har jag valt ut två ämnen för min studie: svenskämnet och det karaktärsämne som programmet har. Anledningen till detta är att svenskämnet är mitt naturliga fokus och det ämne som arbetar med textproduktion som ett av kunskapsmålen. Karaktärsämnet är det ämne som är programtypiskt och som tidsmässigt upptar flest lektioner. En annan orsak är att jag vill se vad som skiljer och förenar de båda ämnenas sätt att utöva skrivandet och se om eleverna eventuellt närmar sig skrivandet på olika sätt beroende på vilket ämne som står på schemat.

Materialinsamling

Materialet i min undersökning är alla de texter av olika slag som eleverna skriftligen producerar under en begränsad period.

För att få en så heltäckande bild som möjligt av elevernas *skrift-händelser* behöver jag använda flera olika metoder. Jag kommer att välja ut ett antal elever att följa under en period och samla in de texter eleverna producerar. Insamlingen är en knäckfråga som för det första förutsätter att eleverna ger mig tillgång till sina texter. Därefter måste själva texterna samlas in på ett enkel och heltäckande sätt, vilket i sig kan vålla problem. Hur jag ska få tillgång till elevtexterna är fortfarande ett problem och får lösas under arbetets gång.

Jag har även tänkt delta i undervisningen och själv samla in material, dels genom att ta med mig texter och dels genom att videofilma lektioner samt fotografera texter med digitalkamera för att se vad som skrivs. På så vis kan jag se om eleverna skriver av från tavlan och antecknar vad läraren säger. Fördelen med deltagande observation är att jag även ser i vilka sammanhang som skrivandet sker. Förmodligen kommer en kombination av dessa metoder att krävas för att få en så heltäckande bild som möjligt av skrifthändelserna.

Bearbetning och kategorisering

Jag har valt att utgå ifrån en kategoriseringsmodell anpassad till en helt annan kontext. Min förhoppning är att denna kategoriseringsmodell ger en förståelse för texternas form och funktion i ett vidare perspektiv. Då kartläggningen letar efter både påtvingat och självvalt skrivande finns både skolskrivande och privat skrivande förhoppningsvis med bland materialet. Gunnarssons *Skrivande i yrkeslivet. En sociolingvistisk studie* (1992) står som modell och kategoriseringen utgår då från följande punkter: *textsort, form, innehåll, funktion, adressat och avsändare*.

Textsort innebär att texterna sorteras efter den kategori av texter de tillhör. De olika kategorier som blir aktuella här måste materialet utvisa. En intressant jämförelsepunkt blir att se om och i så fall på vilket sätt de representerade textsorterna varierar beroende på om skrivandet

är kommunikativt eller kognitivt skrivande, påtvingat skolskrivande eller självvalt fritidsskrivande.

Form behandlar textens längd och om den är hand- eller dataskrivna. Jag vill undersöka om formen varierar beroende på textsort och funktion, om textproduktionen är påtvingad eller frivillig.

Innehåll tar fasta på de olika ämnes- eller intresseområden texterna behandlar. Här undersöks vilka olika texttyper som behandlar vilka ämnesområden.

Funktion inbegriper vilket syfte den skrivna texten uppfyller. Nyström (2000) pekar på tre huvudsyften med skolskrivande, nämligen *ett berättande syfte*, *ett diskuterande syfte* och *ett redovisande syfte*. Dessa syften blir utgångspunkten vid kategoriseringen av de påtvingade skoltexternas funktion. De två huvudfunktionerna kognitivt och kommunikativt skrivande kan också generera olika textsyften.

Adressat handlar om huruvida texterna vänder sig till någon speciell mottagare och om de i så fall anpassar sig därefter. Här vill jag återigen undersöka om skolskrivandet skiljer sig från det privata skrivandet. Skrivande som skoluppgift har ofta inte någon verklig adressat, om någon finns är den ofta fiktiv. Även kommunikativt och kognitivt skrivande blir intressant att studera utifrån det perspektivet.

Avsändare är den sista kategorien som kommer att användas och den tar fasta på vem som skrivit texten och om denne avsändare är synlig i texten. Återigen blir polerna påtvingat-frivilligt, kognitivt-kommunikativt viktiga utgångspunkter.

Ett antagande jag gör är att de första fyra punkterna är de mest relevanta för mitt material och min forskningsfråga om vad och hur elever skriver i skolan. De två sista kategorierna kan ge intressanta utfall, då det ofta talas om att skrivande i skolan sker i ett sorts sammanhangligt tomrum, där just mottagare och avsändare inte får så stort utrymme. Jag hoppas att min studie kan beläsa detta.

Genom att samla in allt som eleverna producerar påtvingat och självvalt vill jag alltså få en vidare förståelse för elevernas/informanternas textvärld och vilka eventuella skillnader och likheter det olika skrifthändelserna och skriftkulturerna kan uppvisa.

Skrivande i skolan – vad, hur och varför?

I Läroplanen för de frivilliga skolformerna Lpf -94 finns uttryckt som det första övergripande kunskapsmålet att eleven efter genomgången nationellt program ska kunna:

uttrycka sig i tal och skrift så att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet samt för fortsatta studier (Lpf -94 s.30)

Eleverna ska alltså utveckla sitt språk till att passa i många olika situationer och samtidigt ska gymnasieskolan förbereda för vidare studier. Denna gymnasieskolans uppgift leder, menar jag, till att det språk som särskilt behöver utvecklas under gymnasietiden är det offentliga språket och då speciellt det offentliga skriftspråket.

Olga Dysthe (1996) menar i Det flerstämmiga klassrummet att skrivande har två huvudfunktioner. Hon skiljer mellan skrivande för att tänka och lära och skrivande för att kommunicera, alltså ett kognitivt och ett kommunikativt synsätt på skrivande. I det första fallet kommer själva processen i fokus, i det andra blir produkten väsentlig. Dessa typer av skrivande skiljer sig både till form och innehåll enligt tabellen nedan:

<u>Skrivande för att tänka och lära</u>	<u>Skrivande för att kommunicera</u>
Pröva, utforska, fråga	Framställning, beskrivning
"Upptäckande tänkande"	"Kritiskt tänkande"
Kreativ	Analytisk
<u>Skrivande för att tänka och lära</u>	<u>Skrivande för att kommunicera</u>
Personlig integration av kunskap	Objektiv förståelse av kunskap
Skrivarorienterad	Mottagarorienterad

* Mottagaren

Eleven själv	Utomstående
Medelever	Allmänheten
Läraren som dialogpartner	Läraren som bedömare

* Form

Personligt språk	Offentligt språk
Expressivt	Informativt
Ofullständigt	Omskrivning revidering
Ingen betoning av det formella	Formellt korrekt

* Syfte

Förklara för sig själv	Förklara, presentera för andra
"Tänka med pennan"	Kommunicera med andra

* Genre

Journal, dagbok brev, anteckningar	Uppsatser, essäer, artiklar
Fri skrivning, första utkast, "tanketext"	Rapport, affärsbrev

Processen viktigast Produkten viktigast
(Dysthe 1996:94)

Dessa två skrivsätt, kognitivt och kommunikativt skrivande, är i mycket varandras motpoler men även varandras komplement och båda bör rymmas inom ramen för svensk gymnasieskola. Med utgångspunkt i den målbeskrivning som läroplanen utgör (se ovan) menar jag att båda skrivformerna behöver tränas i skolan. Därför vore det intressant att se om och hur det kommunikativa respektive kognitiva skrivandet går att hitta i skolan samt hur elever och lärare uppfattar dessa fenomen.

Utifrån dessa två grundläggande skrivfunktioner utgår jag från tre ståndpunkter som bygger på Dysthe, Hertzberg och Hoel *Skriva för att lära* (2002). De utgör en kärna av frågor jag vill att elever och lärare tar ställning till.

Skrivande är sociokulturellt betingat

Den första ståndpunkten jag resonerar kring är att inställningen till skrivandet är beroende av den kulturella gemenskap man tillhör.

Det sociokulturella perspektivet på språk och lärande har hämtat inspiration från bland andra Vygotskij *Tänkande och språk* (2001) och Volosinov *Marxism and the philosophy of language* (1973). De som

skrivit fram det sociokulturella perspektivet bland andra och som jag här utgår från är Wertsch *Voices of the mind* (1991) och Roger Säljö *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande* (2001).

Att anta ett sociokulturellt perspektiv på lärande och språk innebär att människans sociala sammanhang blir all inlärnings utgångspunkt. Beroende på vilken kulturell, social och etnisk bakgrund man har uppfattar man sin omvärld olika. Detta innebär en konstruktivistisk syn på inläring där var och en skapar en uppfattning om sin omvärld utifrån de förutsättningar som finns runt omkring. Vår omvärld medieras genom artefakter, både fysiska och intellektuella (Säljö 2001). De fysiska och intellektuella redskap vi tillägnar oss förändrar vårt sätt att tänka och handla och leder till att vår bild av världen förändras, alltså till kunskap.

Med utgångspunkt i både Bakhtin och Vygotskij menar Säljö och Wertsch att språket är det mest betydelsefulla intellektuella redskapet vi har. Just språkets betydelse för tänkandet är en av utgångspunkterna i Vygotskijs teorier. Det språk vi växer upp med formar vår omvärldsuppfattning och sätter gränser för vad och hur vi har möjlighet att tänka.

Varje samhällelig och inomsamhällelig kultur bär på sitt sätt att definiera och värdera skriftspråket och skrivandet. Den vikt eller status skriftspråket får är kulturellt betingad. Omges man av mycket skrift och skriften exempelvis är den ledande informationsbäraren får skriftspråket stor betydelse. I en annan samhällelig kontext, där skriften inte är ständigt närvarande får skriftspråket en helt annan betydelse och funktion.

Skriftens betydelse, funktion och användningspotential är alltså i hög grad beroende av den samhällelige och kulturella kontext som omger den. Vem man är, var i ett samhälle man befinner sig och vilken social och kulturell omgivning man kommer ifrån och befinner sig i påverkar sättet att uppfatta skrivande som exempelvis betydelsefullt eller meningslöst. Detta är avgörande för om man identifierar sig som en skrivande människa eller inte och påverkar det sätt man använder sig av skriftspråket på.

Genom att kartlägga hur elever använder sig av skrifthändelser och varför lärare använder skriftspråk i undervisningen och utifrån detta

genomföra intervjuer hoppas jag kunna se hur det identifiera sina skribentroller utifrån det sociokulturella perspektivet. Kan man finna skillnader här beroende på om texten är påtvingad eller självvald, kommunikativ eller kognitiv? Härigenom hoppas jag få en vidare förståelse för olika sätt att använda skrivande och få en bild av olika skrivkulturer.

Att skriva är att delta i ett samtal

Det andra påståendet är att en skriven text alltid uppstår genom en dialog, ett samspel mellan olika röster. Trots att skrivande ofta kan uppfattas som ett arbete man utför ensam, finns det mycket som talar för att detta är ett för enkelt sätt att betrakta skrivande.

Den som skriver lånar ofta röster från tidigare texter och författare. Det man läst och lärt påverkar texten både till innehåll och form. Läsaren lägger dessutom sin röst till texten, genom att läsa texten utifrån sina preferenser och med sina erfarenheter som tolkningsbas. Med detta synsätt finns en text egentligen aldrig i annan mening än i mötet mellan författare och läsare. Varje textmöte blir en unik upplevelse mellan läsaren och skribenten.

Olga Dysthe (1996) utgår från Bakhtins teorier kring dialogen. Bakhtin menar, enligt Dysthe, att först i mötet mellan jaget och den andre uppstår ny kunskap. Mötet kräver flervägskommunikation, där respons och återkoppling är nödvändiga. Kunskap och textproduktion blir så en social konstruktion, där meningsfullt kunskapande kan ske i ett socialt sammanhang. Med Dysthes formulering blir det:

i mötet, och ganska ofta i konflikten, mellan begreppssystemen hos den som talar och den som lyssnar som nya element skapas och ny förståelse uppstår, en förståelse som skiljer sig från de som de två personerna hade på förhand. (Dysthe 1996:67)

Thavenius använder begreppet *mellanrummet* för att beskriva det kommunikationsrum som finns mellan jaget och den andre. (Andersson m.fl. 1999) Mellanrummet beskriver Thavenius med ord lånade av Stefan Jonsson så här:

Mellanrummet är varken här eller där, varken vårt eller ert. Mellanrummet är det som delar men också det som delas, och eftersom det delas av alla förbindelser det alla med varandra (Andersson/Thavenius/Persson 1999:51)

Mellanrummet är alltså det "tomrum" som uppstår när två röster kommunicerar, ett slags glapp mellan sändarens budskap och det som mottagaren tar emot eller uppfattar. Just detta mellanrum blir en arena att mötas på där åsikter och funderingar får belysas utifrån flera perspektiv och tillsammans med andra fyllas med mening. Mellanrummet som begrepp finner jag intressant som utgångspunkt i mitt arbete. Genom att beskriva hur fenomenet skrivande uppfattas, hoppas jag kunna förstå om informanterna ser skrivandet som en dialog eller monolog och om de därmed ser mellanrummet och kan utnyttja det. Finns skillnader här beroende på vilken funktion texten har så kan detta ge en förklaring till hur skrivandet som fenomen uppfattas.

Här vill jag även försöka belysa hur olika typer av skrivande uppfattas av informanterna. Kommunikativt skrivande, kognitivt skrivande, privat självvalt skrivande och skolanknutet påtvingat skrivande har olika funktion, hur ser på eleverna detta? Använder sig lärarna av dessa olika texttyper på ett medvetet sätt?

Ytterligare en aspekt av skolskrivande är att vissa textsorter ofta skrivs endast för att generera en bedömning, undersökningsbart i detta är om och i så fall hur elever förhåller sig till skoluppgifters sorterande roll. Ser de exempelvis det dialogiska inslaget i en specifik textsort eller skriver de endast för att bli bedömda? Påverkar detta förhållningssätt i så fall texten? Lärarens inställning till detta är också av vikt att undersöka.

Man måste bli medveten om sig själv som skribent

Det tredje och sista påståendet jag utgår ifrån behandlar ett metakognitivt perspektiv på skrivande.

För att kunna utveckla sitt skrivande måste man först förstå hur man gör då man skriver och kunna reflektera över sitt sätt att skriva.

Just genom denna metakognitiva medvetenhet kan man upptäcka alternativa skrivsätt och deras eventuella fördelar och nackdelar. I och med detta kan man själv göra ett aktivt val och på så sätt utvecklas som skribent.

En annan aspekt på det metakognitiva perspektivet är om möjlighet till meningsskapande erbjuds. En av mina utgångspunkter är just att eleven förutom ett metakognitivt medvetande måste finna uppgiften meningsfull för att kunna ta den till sig.

Utifrån Bakhtins teorier kring dialogen som ursprunget till meningsskapande (se ovan) förklaras mening i sig som en social konstruktion, det vill säga mening uppstår i ett socialt sammanhang.

Med utgångspunkt i detta resonemang kring dialogen lyfter Dysthe fram det dialogiska eller flerstämmiga klassrummet som en förutsättning för att mening ska kunna uppnås. Endast i ett dialogiskt klassrum, menar Dysthe, kan mening skapas. Visserligen förekommer samtal och säkerligen också skrivande i de flesta klassrum, men Dysthe lyfter fram att det är *hur* skrivandet ser ut som är avgörande för möjligheten till meningsskapande:

...det är bara då den dialogiska funktionen dominerar som eleverna får möjlighet att själva vara meningsskapande individer i samspel med varandra och med läraren" (Dysthe 1996:226)

Det dialogiska eller flerstämmiga klassrummet innebär att alla röster i klassrummet får höras och att samtliga deltar i dialoger runt problem. Eleverna lär sig genom att samtala och skriva och själva begreppet *mening* får innebörden att eleven i samspel med andra skapar en förståelse av exempelvis begrepp.

Om elever inte ser någon mening med en viss färdighet eller kunskap har de mycket svårt att tillägna sig denna. Uppfattar eleverna den möjlighet till meningsskapande som textsorten eventuellt erbjuder? Eller skriver de för att bli bedömda? Hur skiljer sig ett kommunikativt skrivande från ett kognitivt i så fall? Påtvingat skolskrivande från självvalt privatskrivande?

Genom att spegla hur elever gör då de skriver olika texttyper antar jag att man kan förstå deras grad av metakognitivt medvetande vid textproduktion. Intressant här är även det metakognitiva perspektivet på skrivutveckling. Hur tror elever att man lära sig att skriva och hur utvecklas man som skribent? Lärarperspektivet är viktigt här. Har läraren kognitiva redskap att hjälpa eleverna att skriva och utvecklas som skribenter?

Fenomenografisk intervjustudie

Eftersom enbart texterna inte räcker som material i mitt fall, då jag även är intresserad av hur de som skriver tänker kring skrivande, kommer jag att genomföra intervjuer. Jag ska intervjua både eleverna som skribenter och de lärare som bestämt uppgifterna om varför de ska ägna sig åt skrivande. Den bild som kommer fram här ställs sedan mot den bild av de skrivkulturer som visat sig i den etnografiska kartläggningen.

Intervjuerna baseras på Steinar Kvaales (1997) intervjumetod, där kvalitativa intervjuer med ett frågeraster utgör grunden för ett samtal som genererar ny kunskap. Jag är med en kvalitativ intervju inte ute efter att finna informantens "rätta uppfattning" utan mera efter att sondera i ett utforskat område. Detta innebär att både intervjuare och informant tillsammans kommer fram till ny kunskap

Syftet med lärarintervjuerna är att förstå vad, hur och varför läraren använder sig av skrivande som pedagogisk metod. Varje intervju kommer att utgå från en specifik skrivuppgift som läraren använt i undervisningen. Utifrån denna uppgift vill jag försöka belysa hur läraren tänker vid valet av uppgifter och vad skrivande är i lärarens ögon. Här kommer de påståenden jag tidigare presenterat bilda ramen för frågorna.

Genom att belysa hur läraren uppfattar elevens roll som skribent hoppas jag kunna förstå hur läraren ser skrivandet utifrån ett kulturellt/sociokulturellt perspektiv. Frågor som kan belysa detta är exempelvis: Hur mycket skriver eleverna? Varför ger du dem skrivuppgifter? Förstår de varför de ska skriva? Vad tror du eleverna ser för användningsområden för skrivande? Skriver de frivilligt och spontant?

Denna typ av frågor kan också belysa lärarnas metakognitiva perspektiv.

Här finns en möjlighet att se om skrivandet uppfattas monologiskt eller dialogiskt. Frågor som här skulle kunna fungera är: Hur löser eleven denna uppgiften bäst? Får eleverna arbeta med skrivuppgiften enskilt eller i grupp? Hur hjälper du eleven att lösa uppgiften? Vad lär sig eleven av att skriva denna uppgift? Hur utvecklas man som skribent? Skriver du något själv? Lärarens egen uppfattning om skrivandet borde bli synligt genom svaren på dessa frågor.

Möjligheten till meningsskapande hos eleverna kan ses i ljuset av skrivandet som bedömningsinstrument och sorterare. Hur och om lärare ser detta kan leda till förståelse för hur skrivandet som fenomen uppfattas. Det kan förklaras av frågor av typen: Varför väljer du denna skrivuppgift?

Elevintervjuerna är menade att bli en hjälp till att bättre förstå hur eleven tänker kring skrivande och till att få en uppfattning om elevens skiftspråksanvändning, alltså vilka skrifthändelser och skriftliga praktiker eleven deltar i.

Det områden som jag vill belysa är hur elever uppfattar skrivandet som sociokulturellt och dialogiskt fenomen och vilken självbild de har i detta sammanhang. Frågor som kan svara mot detta syfte är bland andra: Vad brukar du skriva? Tycker du om att skriva? Brukar du skriva andra saker än det som ges i uppgift i skolan? Skriver ni i ditt hem? Skriver du frivilligt och spontant hemma? Eller bara i skolan? Ge exempel på saker du skriver utanför skolan.

Deras metakognitiva uppfattning om sin egen skribentroll kan klarläggas genom frågor som knyter an till egenhändigt producerade texter skrivna i specifika texttyper. Frågorna måste då varieras beroende på texttyp men utgångsfrågan kan se ut som följer: Hur gjorde du då du skrev denna text? Hur tänkte du när du påbörjade den här uppgiften? Genom att ställa denna typ av frågor i förhållande till texter med olika funktion kan jag få en bild av hur eleven uppfattar olika texter, deras form och funktion samt vilka möjligheter till meningsskapande eleven ser i denna textsort.

Hur de uppfattar att man lär sig skriva eller utvecklas som skribent hoppas jag få belyst genom att fråga: Vad tror du lär dig då du skriver

denna text? Vet du varför du skrev den här uppgiften? Vad tror du läraren vill att du ska lära dig av skrivuppgiften? Läser du mycket? Vad läser du då?

Genom att belysa olika textsorter, påtvingat och självvalt skrivande, kommunikativt och kognitivt skrivande och jämföra dem utifrån konkreta textexempel vill jag försöka spegla den eller de skriftkulturer elever och lärare är en del av och hur de uppfattar skrivandet i sig och hur de identifierar sin skriftbrukarroll.

Syftet med studien är alltså dels att genom en etnografisk kartläggning få en bild av hur en grupp elever och deras lärare använder sig av skriftspråklighet i skolan. Fokus ligger på att få en heltäckande bild av den skriftspråklighet som äger rum och är alltså inte enbart inriktat på skolskrivande i snäv bemärkelse. Begreppet skolskrivande kan här förstås som alla skrifthändelser som sker inom skolans rumsliga och tidsmässiga ramar. Vilka skrifthändelser äger rum och vilka skriftspråkliga praktiker tar eleverna del i? Vad skrivs, hur mycket skrivs, och hur ser det skrivna ut?

Ett syfte är också att få en bättre förståelse för varför det skrivs och hur skrivandet uppfattas av elever och lärare.

Litteratur

- Andersson, Lars Gustaf, Persson, Magnus, Thavenius, Jan, 1999. Skolan och de kulturella förändringarna. Lund: Studentlitteratur
- Barton, David, 1994. Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford: Blackwell
- Chrystal, Judith-Ann, Ekvall, Ulla, 1999. Planering och revidering i skolskrivande. I: Svenskans beskrivning 23, utg. av Lars Gunnar Andersson m. fl. 57-76.
- Dysthe, Olga, (1996). Det flerstämmiga klassrummet. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, Olga, Hertzberg, Frøydis och Hoel, Torlaug Løkensgard, 2002. Skriva för att lära. Lund: Studentlitteratur
- Garne, Birgitta, 1988. Text och tanke. Om skrivstrategier i elevuppsatser. Malmö: Liber

- Gunnarsson, Britt-Louise, 1992. Skrivande i yrkeslivet. En sociolinguistisk studie. Lund: Studentlitteratur
- Geijerstam, Åsa af, Liberg, Caroline, Folkeryd W Jenny, Edling, Agnes, 1999.
- Elevers möte med skolans textvärldar ASLA Information 25:2.
- Heath, Shirley Brice, 1983. Ways with Words. Language, life and work in communities and classrooms. New York: Cambridge University Press
- Hultman, Tor G , Westman, Margareta, 1977:. Gymnasistsvenska. (Skrifter utgivna av Svenskläraryöningen 167). Lund: LiberLäromedel
- Kvale, Steinar, 1997. Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur
- Karlsson, Anna-Malin, Ledin, Per, 2003. Människor och ting. Om skriftens roll på äldreboendet och på bygget. (Manus till Svenskans beskrivning 25.)
- Larsson, Kent, 1984. Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk. Lund: Liber
- Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpo 94. Stockholm : Utbildningsdep., Regeringskansliet : Fritzes offentliga publikationer 1998
- Nyström, Catharina. 2000. Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang. (Skrifter utgivna av inst. f. nordiska språk Uppsala Universitet 51) Uppsala
- Strömquist, Siv, 1987. Styckevis och helt. Om styckeindelningens roll i skrivprocessen och bruket av nytt stycke i svenska elevuppsatser. (Ord och Stil. Språkvårdssamfundets skrifter 19) Malmö: Liber
- Säljö, Roger, 2001. Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Stockholm : Prisma
- Wertsch, James V, 1991. Voices of the Mind: A sociocultural approach to Mediated Action. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Volosinov, V.V, 1973. Marxism and the philosophy of language. New York:. Seminar Press
- Vygotskij, Lev S, 2001. Tänkande och språk. Göteborg: Daidalos

Östlund Stjärnegård, Eva, 2002. Godkänd i svenska. Bedömning och analys av gymnasieelevers texter. (Skrifter utgivna av inst. f. nordiska språk Uppsala Universitet 57) Uppsala

Svenskämnet – ett sorteringsinstrument?

Sofia Ask

Mångfald i den öppna högskolan

Förutsättningarna för högre utbildning har förändrats på landets högskolor och universitet under det senaste decenniet. Antagningen till lärosätena har ökat signifikant då antalet studenter i grundutbildning fördubblats och nu överskrider 300 000. I betänkandet *Mångfald i högskolan* (SOU 2000:47) deklarerar man att "målet är att 50 % av en årskull skall påbörja högskolestudier före 25 års ålder" (2000:18). Som en konsekvens av detta har vi nu en stor och heterogen studentgrupp med varierande behov som skall mötas. Universitetsvärlden har inte alltid uppvisat en bra beredskap för att ta emot och socialisera in de stora studentgrupperna i rådande kultur och diskurs. Hälften av studenterna idag är förstagenerationsakademiker, 8 % har invandrarbakgrund, 20 % har föräldrar med invandrarbakgrund och så många som 20 % har barn under 18 år (Blückert 2002). Många studenter är också äldre då de via arbetsmarknadspolitiska åtgärder och studier inom vuxenutbildningen nått allmän behörighet och börjat studera på universitetsnivå.

Det talas också allt oftare om gymnasieelevernas bristande kunskaper i gymnasieskolans kärnämnen. Tillkortakommanden i skrivförmåga blir uppenbara då studenterna konfronteras med universitetsvärldens skriftcentrerade och explicita diskurs. Frågan är om dessa brister i skrivförmåga är relaterade till den gymnasieutbildning studenten har med sig och om gymnasieskolans svenskundervisning får en sorterande effekt. Den nya gymnasieskolan, som den har utvecklats sedan reformen 1971, uppvisar, trots att utbildningen är behörighetsgivande till universitet och högskola, en uppdelning mellan yrkesförberedande program å ena sidan och studieförberedande å den andra. Indelningen är problematisk då programmets undervisning i svenska inte bedrivs på samma sätt och med samma innehåll eller angreppssätt och därför genererar elever med olika kunskaper och färdigheter. Dessa elever förenas sedan eventuellt på universitetsnivå, där skillnaderna blir tyd-

liga mellan dem som gått ett yrkesförberedande och dem som gått ett studieförberedande gymnasieprogram.

I denna artikel diskuteras stadiövergångsproblematiken ur ett sociokulturellt och språksociologiskt perspektiv. Mitt fokus ligger på den studentgrupp som inte har s.k. akademisk primärsocialisation, vilket innebär "att en person redan från barndomen blir initierad i en akademisk kultur och känner stöd från föräldrarna att hantera denna kultur" (Blücker 2002:4). Via studier av texter skrivna av studenter med olika sociokulturell hemvist, vill jag belysa vilken påverkan svenskämnet i gymnasieskolans olika kulturer (Malmgren 1992) kan tänkas ha i den utsorteringsprocess som uppstår vid stadiövergången mellan gymnasieskolan och universitetet.

Övergångsproblematik

För barn i skolans tidiga åldrar är stadiövergångar oftast väl förberedda och utformade så att barnet (och barnets föräldrar) inte upplever stadiövergången som något dramatiskt. Sådana harmoniseringsförsök är ovanliga när vuxna gör övergången till universitets- eller högskolevärlden. Egentligen är valet av livsprojekt och framtida studier redan gjort så tidigt som i högstadiets valsituation till gymnasieskolan. Enligt Eriksson och Jonson (1993) är det främst två sociokulturella faktorer som avgör om en person kommer att söka till högre utbildning: familjens ekonomi och studiebakgrund, dvs. klasstillhörighet. Då den sociala snedrekryteringen till högre utbildning utjämnas allt mer kommer även grupper som tidigare inte studerat vidare att söka sig till högre utbildning. Det betyder att vi på grundutbildningarna ser fler studenter med arbetarbakgrund och kanske också med ett förflutet på gymnasieskolans yrkesprogram.

Ur ett sociologiskt perspektiv är forskning kring klasskillnader och utbildning problematisk. Lynch och O'Neill (1994) menar att utbildningsväsendet "koloniserar" arbetarklassen genom att, på ett säkert avstånd, utreda och systematisera data kring de tillkortakommanden som finns inom gruppen, utan att de själva deltar annat än som informanter:

Exploited and oppressed groups such as women, children and working class people become the subjects of data analysis by sociological researches in education. Theoretical constructs and data analysis about their position/condition circulates among professional intellectuals, and those who are the subjects of the discussion are generally excluded from the dialogue of themselves.

(Lynch och O'Neill 1994:308)

Vidare diskuterar författarna hur skolsystemet på olika sätt marginaliserar grupper som inte lydigt kan eller vill ingå i den dominerande kulturen och hur just arbetarklassen måste ge upp sin identitet för att kunna ingå i en ny kultur (jmf Trondman 1994). Vad Lynch och O'Neill säger som blir intressant i det här avseendet är att den avsägelse av den egna tillhörigheten som arbetarklassens studenter gör är en transformation som är unik även inom de marginaliserande grupperna: "No other group changes its identity by succeeding in education to quite the same degree; no other group finds that school is about learning to be opposite to what one is" (1994:319).

Den transformation många arbetarklassbarn genomlever blir tydlig i alla stadieövergångar, men kanske mest vid övergången till universitetet. Processen kan vara smärtsam för de inblandande, och alla studenter tar sig inte helskinnade över tröskeln in i diskursen. Övergången blir ett hot mot den egna identiteten och ett övergivande av det som tidigare utgjort referensramen för liv och kunskap. Psykologiska och fysiologiska effekter av en sådan övergångssituation kan vara tystnad, oro, illamående, nervositet, stress, rädsla, ensamhet och obehag (Johnson och Robertson 1999). Att studiesituationen är ny kan självklart förklara en del av obehagen, men de kan också förklaras som hos Breakwell (1986) som "a threat to identity 'principles'" (citerat efter Johnson och Robson 1999:277). Breakwell menar att vi i det västerländska samhället kan identifiera tre principer för konstruerandet av identitet: behovet av kontinuitet, självuppskattning och behovet av att vara unik. När någon av dessa tre principer hotas eller utmanas, så får det psykologiska konsekvenser för individen. Vid en stadieövergång till univer-

sitetet kan alla dessa tre principer hotas: kontinuiteten i livsmönstret bryts, studenten känner sig inte socialt eller personligen värd att uppskattas och behovet av att vara unik fylls inte. Att individens livsprinciper utmanas är dock något som alla nya studenter kan tänkas uppleva, oberoende av social bakgrund, då det alltid innebär en omvälvande livsförändring att börja studera på universitet eller högskola. Kanske är dock pressen större på de studenter som inte har akademisk studie-tradition i hemmiljön. Den värld en sådan student lämnar, kan vara oförstående och oförmögen att ge stöd, vilket ökar stressen:

[...] those from working class backgrounds reported more mixed reactions from friends and relations with regard to responses to them being involved in education than those who were middleclass.

(Johnson och Robertson 1998:278)

Bland de nya studenterna på landets universitet återfinns två grupper som kanske mer än andra är i riskzonen för misslyckande och studieavbrott: kvinnor med arbetarklassbakgrund och studenter från etniska minoriteter. För de förstnämnda verkar två faktorer mot dem: de har ofta gått yrkesförberedande program på gymnasieskolan och de kan ha andra lojaliteter än studierna som drar. En 30-årig kvinnlig student med två barn och yrkesprogram i bakgrunden vittnar:

När jag skulle börja läsa på lärarutbildningen fick jag veta av min svärmor att jag nu inte fick unna mig något, utan alla pengar skulle gå till mannen och barnen eftersom det var mitt eget fel att jag började läsa.

Vi skojar om det hemma, men jag har faktiskt svårt att köpa något dyrt bara till mig själv.

("Anna", 30, blivande svensklärare)⁶⁷

⁶⁷ Ur ett samtal (2002) med en lärarstuderande på inriktningen svenska för de senare åren på lärarutbildningen vid Växjö universitet. Informanten har godkänt användandet.

Att inte män i samma utsträckning som kvinnor hamnar i dessa situationer beror bland annat på att de yrkesinriktade program, som huvudsakligen har manliga elever på gymnasieskolan (fordonsprogrammet, industriprogrammet, m.fl.), har en stark och traditionsbunden yrkesprofil som är mycket tydligare definierad än på de yrkesprogram som domineras av kvinnor (Barn- och fritidsprogrammet, Omvårdnadsprogrammet, Handels- och administrationsprogrammet m.fl.). Statistiken visar att 30 % av kvinnorna på yrkesprogrammen läsåret 2000/01 planerade att läsa en högre utbildning på mer än fyra år. Motsvarande siffra för männen var 8 % (SCB 2002). Totalt sett visar en jämförelse mellan de studieförberedande och de yrkesförberedande programmen att hela 81 % av eleverna på naturvetenskapsprogrammet planerade högre studier, medan siffran för de yrkesinriktade programmen sammanlagt är 25 %. Siffrorna har dock sjunkit för båda grupperna under den femårsperiod (1995-2000) som undersökningen avser.

Initiala problem och harmonieringsförsök

Att studera på universitetsnivå skiljer sig markant från gymnasiala studier. Anders Persson (1994) bad gymnasieelever kategorisera vad som kännetecknar en elev på det egna stadiet. Resultatet blev mycket intressant och kan bli ytterligare ett instrument i försöken att förstå varför stadiövergångar kan vara så kännbara för gymnasieelever. De karakteristika gymnasieeleverna valde för att beskriva gymnasiet var instrumentalism, betygsmedvetenhet och strävsamhet (Persson 1994). Persson diskuterade sedan med vuxna sociologistuderande om vad de ansåg utmärka en bra student på universitetet. Det intressanta i deras resonemang var att de angav kunskapslust och nyfikenhet som bärande faktorer:

Inom ramen för ett fast, auktoritativt system höll studenterna fram kunskapen - inte utbildningen - som det viktiga. Kunskapsviljan och lusten fanns kvar; antingen bevarad i ett rum inom studenten dit utbildningssystemet aldrig fått tillträde; eller hållen vid liv av något i samma system som trots allt bejaktar denna vilja och lust.

(Persson 1996:5)

Sett med Perssons ögon är alltså stadieövergångsproblemen i grunden ett friskhetstecken som tyder på att "den akademiska dogmen - sökandet efter kunskap för sin egen skull [...] trots allt finns kvar inom universiteten" (1996:5). Det uppstår en krock då undervisande lärare på universitet lägger fokus på forskning, tvärvetenskapligt tänkande och debatt, medan studenternas tankar mest upptas av vandan av att inte passa in, akademisk stress och det sociala livets påtryckningar. De studenter som kommer direkt från gymnasiet, oavsett vilket gymnasieprogram de gått, står ofta handfallna inför den nya studiemiljön och den rådande diskursen på universitetet. Många studenter har svårt att hitta sin roll, både i studierna och i privatlivet. Detta tar sig uttryck i att de "försöker utantillära allt; de har svårt att skilja viktigt från mindre viktigt; de vill vara till lags; de har svårt att självständigt värdera information; de tror att det viktigaste är att klara tentan" (Persson 1994:1). Det Persson beskriver är egentligen ett brott i kunskapssyn, ett glapp mellan gymnasieskolan och universitetet när det gäller kunskap och lärande. Det handlar inte om skillnader mellan olika stadier i utbildningsvärlden utan om "skillnad mellan olika sätt att lära som förekommer på alla stadier" (1996:4), mellan djup- och ytinläring. Eklund (1991) beskriver även några av de problem som universitetslärare uppmärksammat hos nya studenter under deras första tid på universitet:

- 1. De uppvisar ofta en (över)tro på absoluta sanningar*
- 2. De är ofta ovana att uttrycka kunskap de tillägnat sig*
- 3. De är vana vid en studieteknik som baseras på utantillärning*
- 4. De försöker lära sig allt och kan inte sovra eller se långa linjer*
- 5. De har en isolationistisk inställning till studier, de vill inte ta hjälp av varandra*
- 6. De vill inte lita på sina egna iakttagelser och funderingar.*

(Eklund1991, citerat efter Rönnbäck 1994:13)

De ovan beskrivna obehagen är likartade för alla grupper, oavsett bakgrund. Skillnader kommer dock troligtvis att hittas i hur de olika grupperna socialiseras in i systemet och vilket stöd de har i hemmet och bland dem som är viktiga för dem. Skillnader kommer kanske också att visa sig i skriftlig förmåga, vilket jag visar exempel på längre fram. Den studiemässiga pressen är allra störst för den grupp studenter som inte har någon akademisk primärsocialisation. Denna primärsocialisation kan ta sig uttryck i ett sociokulturellt försprång som ständigt reproducerar och förstärker sig självt positivt: eleverna väljer skolor som uppmuntrar framgång, de lever i familjer som uppmuntrar studier, de har tillräckliga ekonomiska resurser för att skaffa exempelvis datorer och de uppträder som duktiga elever vilket alltid belönas av lärarna och systemet (SOU 2000).

Efter amerikansk förebild försöker universitet och högskolor på många sätt göra studieövergången mer smidig för studenterna. I USA, då främst vid the National Resource Center for The Freshman Experience, University of South Carolina, har det sedan 1970-talet prövats diverse metoder som på olika sätt försöker avdramatisera första årets upplevelser så att studenterna kan acklimatiseras och nå akademisk och personlig tillfredsställelse. Frontfiguren, John Gardner (Upcraft och Gardner 1989), definierar vad han ser som mål att sträva efter då det gäller nybörjarstudenter:

1. *Developing academic and intellectual competence*
2. *Establishing and maintaining interpersonal relationships*
3. *Developing personal identity*
4. *Deciding on a career and lifestyle*
5. *Maintaining personal health and wellness*
6. *Developing an integrated philosophy of life.*

(Citerat efter Rönnbäck 1994:6)

De svenska universiteten fokuserar kanske mest på det första av målen, den akademiska kompetensen, och låter den sociala delen av studentlivet ligga på studentkårer, nationer och intresseföreningar. När

det gäller det akademiska skrivandet satsas det landet runt just nu stort på att hjälpa de grupper av studenter som kommer till universitetet och har svårt att hitta sin plats i det diskursiva skrivande som förväntas av dem. Skrivstugor och textverkstäder växer upp på lärosätena för att bistå studenter med hjälp till självhjälp i skrivsituationen. Förekomsten av skivstugor och liknande språkliga satsningar redovisas av Blücker (2002).

Svenskämnet i gymnasieskolan – olika för olika?

I läroplanen för gymnasieskolan återfinns en beskrivning av de uppnåendemål som samtliga elever (alltså utan att göra åtskillnad mellan de olika programmen) skall uppnå. Eleven skall kunna

uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier

(Lpf 94:30)

Denna målformulering är central för en diskussion om huruvida gymnasieskolan, och då kanske främst svenskundervisningen, verkligen kan sägas uppnå sitt mål för alla elever, oavsett program. Är det verkligen så att den säkerhet i tal och skrift som kursplanen kräver utvecklas i samma utsträckning hos alla elever på alla program? Skiljer sig undervisningens inriktning och innehåll åt på olika program? Ett svar står att finna i svenskämnet historia. År 1971 övertog gymnasieskolan i och med gymnasiereformen flera olika traditioner inom svenskämnet, och uppdraget var att de skulle bli ett ämne. Folkskolan hade tidigare fostrat alla barn och realskolan hade främst bildat mellan- och överklassen. Folkskolans svenskundervisning hade inriktats mot färdighetsträning och språkanvändande, medan läroverket koncentrerat sig på litteraturläsning och högre bildning.

Debatten om svenskundervisningen som uppdelad i ett färdighetscentrerat och ett bildningscentrerat ämne är också intressant för den diskussion som förs om svenskämnet plats i dagens skola. Diskussio-

nen om svenskan som bildnings- eller färdighetsämne utvecklas bl. a. av Lars Göran Malmgren (1988). Svenskan som ett färdighetsämne innebär praktisk tillämpning, nytta och formalisering, medan däremot svenskan som bildningsämne kräver kanon, kulturarv och rötter i historien. Malmgren presenterar följande tre förhållningssätt för utformandet av svenskundervisningen. För det första formalisering, vilket innebär läromedelspaket, teknikövningar och traditionsbundenhet. För det andra funktionalisering, som innebär undersökande av verkligheten och projektinriktning med funktionen i centrum. För det tredje talar Malmgren om ett erfarenhetspedagogiskt förhållningssätt som handlar om att utgå från gruppens erfarenheter och kunskaper, aktivt kunskapssökande och att använda elevernas intresse för omvärlden som undervisningens bas.

Det är i studenternas skrivförmåga jag anar att en skillnad kan finnas mellan de studieförberedande och de yrkesförberedande programmens sätt att hantera svenskämnet, vilket får konsekvenser för vilka skriftspråkliga färdigheter eleverna lämnar gymnasieskolan med. Gun Malmgren kartlägger i sin avhandling *Gymnasiekulturer: Lärare och elever om svenska och kultur* (1992) den svenska gymnasieskolans svenskundervisning utifrån lärarperspektiv, elevperspektiv och forskarperspektiv. Genom denna undersökning utkristalliserar författaren olika sätt att se på svenskämnet beroende på programtillhörighet. Malmgren visar på olika huvudmönster i de olika elevgrupperna och tolkar sedan dessa mönster efter sociokulturella och genusbetingade skillnader. Dessa skillnader är intressanta då de ständigt reproduceras inom de olika gymnasieprogrammen. Malmgren beskriver två betydande skillnader mellan hur eleverna på yrkesförberedande och studieförberedande program uppfattar skola och utbildning:

Verkstadspojkar och konsumtionsflickorna tycks inte eftersträva den litterära och högkulturella bildning som naturvetar- och humanisteleverna håller på att socialiseras in i med varierade förtecken. [. . .] Motsättningen mellan skolkultur och fritidskultur är stark för verkstads- och konsumtionseleverna, medan fritidssocialisationen med utveckling av litte-

rär och kulturell identitet i naturvetar- och humanistfallen framstår som ganska analog med skolans bildningskrav.

(Malmgren1992:297)

Gun Malmgren visar tydligt hur det i de yrkesförberedande klasserna uppstår en maktkamp mellan dominerande skolkultur och elevernas kultur som ofta kan beskrivas som fritidscentrerad. Den tar sig praktiska uttryck i klassrummet då eleverna kraftfullt protesterar och motarbetar svenskundervisningens innehåll och upplägg eftersom de upplever att den inte angår dem och deras livsvärld utan bara är ett uttryck för meningslöst tvång, makt och kontroll. På de studieförberedande programmen kan situationen, något förenklat sägas vara den omvända:

En samverkan mellan svenskans och lärarens kultur är betydligt tydligare i [de teoretiska] treårsklasserna än i [de praktiska] tvåårsklasserna. En aktiv internalisering av kulturella hållningar som legitimeras av lärarna förekommer bland treårseleverna i högre eller mindre grad.

(Malmgren1992:299)

De faktorer som Malmgren ovan beskriver, kan vara en av förklaringarna till de stora skillnader som finns i hur svenskundervisning bedrivs på olika program på gymnasieskolan.

Första besöket i universitetets textvärld

I regeringspropositionen *Den öppna högskolan* (2001) definieras vilka färdigheter som bör ingå i målen för högre utbildning. En av de färdigheter som det läggs stor vikt vid är "förmåga till muntlig och skriftlig kommunikation på svenska och engelska samt förmåga att hantera informations- och kommunikationstekniska verktyg" (2001:88). Detta återspeglades i upplägget av den nya lärarutbildningen i Växjö 2002. Alla lärarstudenter gick där en mindre svensk kurs med fokus på muntlig och skriftlig kommunikation. Samtliga 412 lärarstudenter läste 1,5

p svenska i vilket följande moment ingick: samtalsanalys, utredande text, webbtex t och muntligt framförande. I momentet "utredande text" var uppgiften att skriva om en valfri frågeställning ur kurslitteraturen. Studenterna fick en introduktion i gällande referenssystem och akademiskt språkbruk. För att bli godkända skulle studenterna skriva en kort text på 700 ord där tyngdpunkten för bedömning låg på skrivkonventioner, disposition/struktur och förmåga att använda referenssystem. För att göra problematiken tydlig redovisar jag nedan fördelningen mellan studenter med studieförberedande respektive yrkesförberedande gymnasiebakgrund på lärarutbildningens första gemensamma termin.

Tabell 1. Fördelning av studenter efter studiebakgrund

Gymnasial bakgrund	Antal	%
Studieförberedande	209	57,5
Yrkesförberedande	132	36,2
Övrigt ⁶⁸	23	6.3
Totalt	364	100

I gruppen studenter från yrkesprogrammen underkändes 29 % av de bedömda texterna. Motsvarande siffra för studenter med studieförberedande gymnasiebakgrund var 23 %. Differensen kan kanske inte tyckas vara uppseendeväckande stor här, men den visar ändå på en tendens som bekräftas och förstärks av resultaten hos en kontrollgrupp (Ask 2003, kommande). Den stora skillnaden ligger i stället i utfallet av betyget Väl godkänd. Endast 24 % av studenterna med yrkesförberedande bakgrund lyckades få högsta betyg på sin text. Motsvarande siffra för studenter från studieförberedande program var 39 %.

När det gäller de studenter som siktar på att bli svensklärare för senare åren och gymnasieskolan blev läget något allvarligare. Få av studenterna från yrkesprogrammen, (29 %), kom upp i högre nivå än godkänd. Motsvarande siffra för studenter med studieförberedande

⁶⁸ Inom gruppen "övrigt" återfinns studenter med KOMVUX och/eller folkhögskolestudier.

gymnasiebakgrund var 40 %. Betyget U (underkänd) gavs till 5 % av studenterna med studieförberedande bakgrund, vilket skall jämföras mot 40 % av de studenter som har yrkesförberedande bakgrund. I gruppen fanns en (1) student med folkhögskolebakgrund. Denne student fick betyget VG på sin utredande text.

Tabell 2. Betygsutfall *samtliga studenter* på inriktningen svenska för de senare åren och gymnasieskolan

Betyg	Antal	%
Väl godkänd	13	37,2
Godkänd	17	48,5
Underkänd	5	14,3
Totalt	35	100

Tabell 3. Betygsutfall studenter från *studieförberedande program* på inriktningen svenska för de senare åren och gymnasieskolan

Betyg	Antal	%
Väl godkänd	8	40
Godkänd	11	55
Underkänd	1	5
Totalt	20	100

Tabell 4. Betygsutfall studenter från *yrkesförberedande program* på inriktningen svenska för de senare åren och gymnasieskolan

Betyg	Antal	%
Väl godkänd	4	28,6
Godkänd	6	42,9
Underkänd	4	28,5
Totalt	14	100

Betygsutfallet för de utredande texterna väckte många funderingar kring vad det egentligen var som gjorde att så många studenter inte kan skriva en enkel text av utredande karaktär. Avvikelser från skrivkonventionerna finns på alla nivåer, från makro- till mikronivå. Det som fällde många av texterna var bl.a. en utbredd talspråkighet, brott mot stavningskonventionen, oförmåga att använda sig av ett referenssystem och litteraturlista samt ingen eller felaktig styckeindelning.

En enkät om hur studenterna upplevde sin gymnasieutbildning i svenska genomfördes för att ytterligare försöka ringa in eventuella olikheter i gymnasieskolans undervisning i svenska. Av den totala gruppen studenter (364 st.) valde 343 att delta i enkäten, då den var frivillig. Tydliga skillnader utkristalliserades i svaren då de olika elevgrupperna svarade på frågan om de kände sig språkligt väl förberedda för universitetsstudier. Även i gruppen av studenter med bakgrund i de studieförberedande programmen fanns ett antal studenter som inte kände sig väl förberedda, men majoriteten av dem (sammanlagt 67 %) kände sig väl förberedda eller åtminstone i viss mån väl förberedda för universitetsstudier. Tabellerna nedan redovisar hur olika studentgrupper ställde sig till påståendet "Jag tycker att min gymnasieundervisning i svenska förberett mig väl för universitetsstudier".

Tabell 5. Inställning till gymnasieskolans svenskundervisning, *samtliga studenter*

Anser sig vara väl förberedda för universitetsstudier	Antal	%
JA	92	26,9
I VISS MÅN	158	46,0
NEJ	93	27,1
Totalt	343	100

Tabell 6. Inställning till gymnasieskolans svenskundervisning hos studenter från ett *studieförberedande program*

Anser sig vara väl förberedda för universitetsstudier	Antal	%
JA	60	31,9
I VISS MÅN	86	45,7
NEJ	42	22,4
Totalt	188	100

Tabell 7. Inställning till gymnasieskolans svenskundervisning hos studenter från ett *yrkesförberedande program*

Anser sig vara väl förberedda för universitetsstudier	Antal	%
JA	23	19,0
I VISS MÅN	54	44,6
NEJ	44	36,4
Totalt	121	100

En jämförelse mellan de olika kategorierna gör det tydligt att eleverna från yrkesprogrammen av olika anledningar inte känner att den svenskundervisning de fick på gymnasieskolan har förberett dem för det akademiska skrivandet i samma utsträckning som undervisningen på de studieförberedande programmen har gjort. Detta avspeglar sig även i de kommentarer som gavs till enkäten. Nedan återges några av rösterna. Först presenteras elever från de yrkesförberedande programmen, som efter sin första termin på universitetet upptäckt att de inte riktigt räcker till när det gäller skrivandet:

Jag trodde att jag fått någorlunda utbildning i svenska. Men nu inser jag att jag knappt fått grunden.

(Barn- och fritidsprogrammet, examen 1999)

Jag tycker att svenskan på mitt pogram var ganska bra men den verkar inte ha samma klass som svenskan på tex natur vetenskaps pogramet.

(Omvårdnadsprogrammet, examen 1999)

Det känns som om det inte var så viktigt med oss som gick praktiska program.

(Hotell- och restaurangprogrammet, examen 1996)

Även hos eleverna från studieförberedande program märktes en viss irritation över svenskundervisningen, även om många av dem uttryckte positiva omdömen om sin gymnasieutbildning i svenska. Främst ifrågasattes litteraturhistorians dominans i svenskämnet, och mer övning i skrivandets konst efterfrågades:

Jag har vissa kunskaper, men jag känner mig inte säker.

(Samhällsvetenskapsprogrammet, examen 2001)

Vi har läst alldeles för mycket litteraturhistoria istället för att jobba med skrift.

(Samhällsvetenskapsprogrammet, examen 2001)

Eftersom jag gick NV visste jag att jag var tvungen att läsa vidare. Känns som jag fått en bra grund från gymnasiet.

(Naturvetenskapsprogrammet, examen 2000)

Den utslagsgivande diskursiva texten

Vid en analys av texterna i studien vill jag försöka definiera den akademiska skiftkulturen för att undersöka vilka konventioner studenterna bryter mot och vilka de faktiskt klarar av. Ett centralt utgångsläge blir att först definiera vilka krav skrivandet av akademisk text ställer på studenterna och sedan värdera i vilken mån olika studentgrupper lyckas möta dessa krav (Ask 2003, kommande).

Begreppet medialisering diskuteras av Jan Svensson i *Den diskursiva texten* (1995). Övergripande samhällsförändringar och nya kommunikationsmöjligheter har tvingat fram ett annat sätt att skriva offentliga texter än det rent diskursiva. Vi ser en utveckling av det "journalistiska sättet att hantera texter" (1995:169). Tempot är ofta högt eftersom läsaren är flyktig och tidspressad och ställer krav på texten och lämnar den om kraven inte uppfylls. Krav på enkelhet i text och meningsbyggnad är en effekt av journalistikens pådrivande krafter, men också en konsekvens av officiell språkpolitik. Detta är givetvis inte bara av ondo, men Jan Svensson förtydligar att i "texter med långt driven syntaxförenkling tenderar sammanhang mellan olika tankeled lätt att bli otydliga - den diskursiva karaktären blir svagare" (1995:171). I skolan läggs ändå mest tid på att införliva eleverna i den skriftspråkliga tradition som domineras av diskursiv text. Tor G Hultman (1989) menar att diskursivt skrivande är själva poängen med skriftspråket i det skriftspråksamhälle som utgör arenan för elevernas framtid. Ofta upplevs genren som svår och eleven glider inte sällan över i berättande framställning, som är väl inövad och känns hemtam:

I gymnasieskolan måste eleverna lära sig skriva diskursivt om de alls skall lära sig det under sin skoltid. Denna övergång från berättandet i mer eller mindre fria former till den resonerande och utredande genren är smärtsam för många elever. Här handlar det om färdigheter man inte lär sig på egen hand. De kräver systematisk och tålmodig träning. (1989:136)

Jag vill här påstå att den systematiska och tålmodiga träning i diskursivt skrivande som Hultman förespråkar ovan verkar vara mer utvecklad i svenskundervisningen på de studieförberedande programmen än på de yrkesförberedande. Det kan vara en av förklaringarna till de brister i skrivförmåga som studenter med bakgrund på de yrkesförberedande programmen uppvisar i det första besöket i universitetets textvärld.

Hur ser då denna textvärld ut? Vad innebär egentligen akademiskt skrivande, och hur får man tillgång till färdigheter i det? Vetenskapligt

skrivande är, som så mycket annat, historiskt och kulturellt situerat. Forskare och vetenskapsmän har länge verifierat sin forskning genom att använda sig av standardiserade textmönster med specifika krav. De krav som i vår tid och kultur får utgöra en preliminär definition på akademiskt skrivande är: krav på klarhet, genomskinlighet, objektivitet, god akribi, analys och anpassning till rådande skriftspråksnormer (Lindstedt 2002, Svensson 1995, Dysthe et al. 2002). Det är mot dessa normer jag kommer att ställa de i studien ingående texterna. Med utgångspunkt i de krav akademisk text ställer på skribenten vill jag, med utdrag ur ett antal texter skrivna av lärarstudenter, mycket kort visa hur det kan se ut när effekten av gymnasiets svenskundervisning möter universitetets textvärld. Jag kommer i denna kortfattade redogörelse inte att kommentera formalia och brott mot skrivkonventionerna i textexemplen, utan jag väljer att betrakta studenttexterna som *interimtexter* (Ask och Sandblad 2003). Interimspråk som term berör egentligen andraspråkinläring (t.ex. Kotsinas 1985) men terminologin är ändå användbar för den typ av språklig och innehållslig analys som min undersökning kommer att innefatta. Att se på studenternas texter som just interimtexter är fruktbart, då de får antas vara inbegripna i en språklig utvecklingsfas och de texter de skriver kommer att befinna sig på olika nivåer av utveckling. Den flexibla syn på språkutveckling som interimspråksbegreppet frilägger, passar utmärkt att applicera på den språkliga utveckling som studenter genomgår då de erövrar den akademiska diskursen. Målspråket definierar jag som det akademiska språket, med de krav på innehåll och form som ovan redovisas. Beroende på sociokulturell bakgrund och individuella utbildningshistorier, kommer olika interimtexter att uppträda vid stadiövergången mellan gymnasieskolan och universitetet. Dessa interimtexter, vilka bidrar till heterogenitet, är således en effekt av stadiövergången och de uppstår i mötet mellan individuella texterfarenheter och institutionella textnormer.

Det är möjligt att urskilja olika typer av interimtexter i det material jag avser att undersöka. En pilotundersökning som utfördes på studenttexter skrivna av lärarstuderande, visade att man kan identifiera varierande typer av interimtexter, som på olika nivåer avviker från institutionens textnorm (Ask och Sandblad 2003). Dessa interimtexter,

vilka bidrar till heterogenitet, kan beskrivas som en effekt av stadi-
övergången och de uppstår i mötet mellan individuella textfarenhe-
ter och institutionella textnormer. Exempelen nedan är hämtade från
Ask och Sandblad (2003) och skall betraktas som ett första försök att
närma sig en analys av textmaterialet. Vid en primäranalys av materia-
let kunde tre typer av interimtexter isoleras:

- *Ett personligt reflekterande inslag*, som utmärks av vardagliga och subjektiva funderingar
- *Ett ofullständigt vetenskapsinslag*, som kännetecknas av försök att uttrycka sig vetenskapligt med akademiska forsknings-
anspråk. Vetenskapsinslaget är mer eller mindre framgångsrikt
i sitt utförande.
- *Ett polemiskt inslag*, vilket utmärks av uppenbar vinkling och
agiterande, retoriska tendenser.

Exempel (1) nedan exemplifierar det personligt reflekterande inslaget.

Exempel (1): Det personligt reflekterande inslaget

En sak som jag väldigt ofta tänker på är "har jag redan blivit så här gammal?". Åren bara rusar iväg. Jag har tagit mig igenom livets roligaste tid och det alldeles för fort. Jag är bara 21 år idag, undrar hur jag kommer att uttrycka mig längre fram i livet om åldern. Visst alla tycker säkert att det är en jobbig tid att sitta i skolbänken och det bara kostar pengar. Men mitt råd till alla som läser det här är att njut av varje dag som om den vore den sista. Den dagen då man är färdig utbildad och fått jobb då börjar livets tuffaste del. De pengarna jag kommer att tjäna kommer att användas till att betala tillbaka lånet osv. Och förhoppningsvis kommer man att bilda familj och det är säkerligen ingen dans på rosor. Visst verkar det vara så underbart. Att få den perfekta familjen, med två ungar och en kärleksfull make vilken känsla. Det kommer vara stunder av glädje men ock-

så en del motgångar. Huset ska städas, kläder ska handlas, bilen ska tvättas och mat ska lagas osv.

Texten i exempel (1) är vardaglig i en personlig, reflekterande stil. Subjektiviteten tydliggörs i uttryck som ”En sak som jag väldigt ofta tänker på” och ”undrar hur jag kommer att uttrycka mig längre fram i livet”. Expressivitet uttrycks i ”Visst verkar det vara så underbart”, ”vilken känsla” och ”stunder av glädje”. Det vardagliga lyfts fram i konstateranden som ”Jag är bara 21 år”, ”Huset ska städas, kläder ska handlas, bilen ska tvättas och mat ska lagas osv.” Det personligt reflekterande inslaget är i exempel (1) konsekvent genomfört. I många andra fall präglar det större eller mindre delar av texten.

Exempel (2) exemplifierar kategorin det ofullständiga vetenskapsinslaget. Exemplet utgör inledningen på en text som tydligt visar en ambition hos författaren att skriva vetenskapligt.

Exempel (2): Den ofullständiga vetenskapsinslaget

Detta forskningsarbete kommer jag först att belysa dess positiva & negativa huvudargument med kärnkraft, och därefter skriva en argumenterande text för & emot. Hoppas detta forskningsarbete ska kunna belysa på hur ni tycker vårt energibehov ska kunna lösas, med eller utan kärnkraftverk. Observera att inom varje parantes som visas i forskningen, nämns källan som dessa studier bygger på. Ett tips är att ni fortsätter att läsa i dessa källor om ni tycker det krävs mer för att bilda en uppfattning, om kärnkraft ska avvecklas eller inte.

I texten i exempel (2) används ord som för tankarna till forskning och vetenskaplighet: ”forskningsarbete” (två gånger), ”forskningen” och ”dessa studier”. Författaren beskriver hur källhänvisningar görs och hur de kan användas, dock utan större framgång. Även ord som ”belysa” och ”huvudargument” bygger upp läsarens förväntningar på texten

genom sin formella prägel. Ambitionen att framstå som vetenskaplig och korrekt grusas av betydande brott mot rådande skrivkonventioner. Även det direkta tilltalet ("ni") och lästips ("Ett tips är att ni fortsätter att läsa") verkar störande för läsaren. Vetenskapsinslaget är bara delvis genomfört.

Textutdraget i exempel (3) nedan illustrerar det polemiska inslaget; texten är vinklad och präglas av retoriska drag.

Exempel (3): Det polemiska inslaget

Att staten skall bestämma över en medborgares kropp är inte ett bra tecken för demokratin, att man inte som enskild individ har ens rätten att besluta hur man vill använda sin kropp tyder på en mycket hög grad av förmynderi något som jag och många andra inte förknippar med ett demokratiskt styrelsesätt. Vi kan bara hoppas att vi alla en vacker dag kan vakna upp från vår inskränkta tillvaro och kunna bemöta de prostituerade med den respekt som de faktiskt förtjänar och låter de själva bestämma över sin egen kropp. Situationen så som den är idag är ohållbar då de prostituerade inte har någon som helst form av chans till ett säkert sätt att utföra sitt yrke. De kan inte få något sorts beskydd om de inte förlitar sig på hallickar. och att antalet prostituerade nu borde ha minskat i Sverige är det ingen som egentligen vet då det är omöjligt att hålla koll på de prostituerade, men att den formen som var vanligast innan –gatuprostitutionen –har minskat har man kunnat konstaterat.. Men mest troligt så finns det minst lika mycket prostituerade i Sverige, det är bara det att man inte längre vet var exakt de befinner sig. ”Kom ihåg att vi sexarbetare inte är några brottslingar. Vi vill kunna betala skatt, kunna bilda fackförbund och branchorgan, kunna vidareutbilda oss inom olika områden som berör vårt yrke och sedan kunna pensionera oss med värdighet – precis

som alla andra” Så snälla ni riksdagsledamöter som skall besluta om vårt lands lagar - innan ni nästa gång skall stifta lagar mot rätten för en människa att bestämma över sin egen kropp – fråga de som blir de drabbade av lagen innan ni stiftar den!

Texten i exempel (3) är argumenterande och vinklad. Det är svårt att avgöra vems åsikter studenten egentligen framför. Vid ett tillfälle för han en stor grupp människors talan då han refererar till ”vi”, ”många andra” etc. Samtidigt gömmer författaren sig ofta bakom det allmänna indefinita pronomenet ”man”. Genom användandet av ”man” slipper författaren själv ta ställning och dessutom blir källorna svårare att kritisera. Detta syns tydligt exempelvis i ”gatuprostitutionen –har minskat har man kunnat konstaterat. ” och ”man inte längre vet var exakt de befinner sig”. Värt att notera är det direkta tilltalet till politiker i avslutningen. Kanske är det den lilla människans appell till beslutsfattare och lagstiftare som författaren här lyfter fram.

De tre typer av interimtexter som illustreras ovan är vanliga i det material som har undersökts hos Ask och Sandblad (2003). I vissa texter kombineras varianterna, i andra dominerar något inslag över andra.

Svenskämnet - ett sorteringsinstrument?

Såväl yrkesförberedande som studieförberedande gymnasieprogram ska enligt läroplanen ge sina elever förberedelser för fortsatta studier. Men eleverna från olika program ges kanske inte samma undervisning i svenska. I ett längre tidsperspektiv handlar det om att studera svenskämnets roll i gymnasieskolan. Det som ges eleverna på studieförberedande program är chansen att klara sina universitetsstudier. Elever från yrkesförberedande program får kanske inte alltid möjlighet att klara högskolans textkrav. På så sätt blir svenskundervisningen ett slags sorteringsinstrument som skickar vidare alla elever till universitetet, fast med olika förkunskaper, under den falska förespeglingen att alla är där på lika villkor. Effekterna av en sådan sortering visar sig

just på universitetsnivå då en grupp lyckas och den andra misslyckas i den skriftcentrerade kultur som universitet utgör.

Det blir då centralt att precisera syftet med svenskundervisningen på gymnasienivå och att ge elever och lärare handlingsutrymme och valfrihet utifrån de ramar som är givna, dvs. styrdokument och skolagstiftning. Det är inte solidariskt att, som fallet är idag, i demokratis namn låtsas att målen med undervisningen på gymnasieskolan är desamma för alla elever. Min uppfattning är att problemet med ojämlig utbildning ofta skjuts framåt i tid så att varje nytt utbildningsstadium blir en avsats för misslyckande för en grupp som slås ut eller får svårt att klara nya undervisningsstadier. Denna problematik hoppas jag kunna belysa tydligt i mina kommande undersökningar av svenskämnetns differentierande funktion på gymnasieskolan.

Litteratur

- Ask, S. och Sandblad, F. (2003). Stadieövergångar och textvärldar. Om nyblivna studenter som möter högskolans textvärld. I: *Humanetten*, nr 12. (www.hum.vxu.se/publ/humanetten/nummer12/)
- Blückert, A. (2002). *Skrivarstugor och loggböcker. En översikt över idéer och insatser kring studenters skrivande*. Rapportserie från Enheten för utveckling och utvärdering, Uppsala: Uppsala universitet.
- Breakwell, Glynis M (1986). *Coping with threatened identities*. London: Methuen.
- Den öppna högskolan*. Prop. 2001/02:15.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., Hoel, T. L. (2002). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*, Lund: Studentlitteratur.
- Eklund, R. (1991). Strategier för inlussning i nya sätt att tänka och arbeta. I: *Vad gör vi för att förbättra kvalitén på utbildningen?* Dokumentation från campuskonferens vid Stockholms universitet 15 november, 1994. B. Rönnbäck. Stockholm: Institutionen för Pedagogik.
- Eriksson, R. och Jonsson, J. (1993). *Ursprung och utbildning*. Stockholm: SOU1993:85.

- Hultman, Tor G. (1989). Skrivutveckling i ett pragmatiskt perspektiv. I: *Språkutveckling under skoltiden*. Red: Sandkvist och Teleman. Lund: Studentlitteratur.
- Johnson, S. och Robson, C. (1999). Threatened identities: The Experiences of Women in Transition to Programmes of professional higher education. I: *Journal of Community and Applied Social Psychology* 9: 273-288.
- Kotsinas, U-B. (1985) *Invandrare talar svenska*. Malmö: Liber Förlag.
- Lindstedt, I. (2002) *Textens hantverk*, Studentlitteratur, Lund.
- Lynch, K. och C. O'Neill (1994). "The colonisation of social class in education." I: *British Journal of Sociology of Education* 15(3): 307-325.
- Läroplan för de frivilliga skolformerna*, Lpf 94. (2000). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Malmgren, G. (1992). *Gymnasiekulturer: Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Lunds universitet, didaktikseminariet.
- Malmgren, Lars-Göran (1988). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, A. (1994). *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlssons.
- Persson, A. (1996). *Nyfikenhet, kritiskt tänkande och kvalitet: Reflektioner över utvärdering, pedagogisk utveckling och kvalitetsarbete inom universitetsutbildningen*. Lund: Lunds universitet, Utvärderingsenheten.
(www.evalut.lu.se/publ/Persson/kapitel1.html)
- Rönnbäck, B, red. (1994). *Första årets upplevelser. Rapport från två konferenser om The First Year Experience och en studiedag om studentmottagande*. Stockholm: Stockholms universitet.
- SOU 2000:47: *Mångfald i högskolan. Reflektioner och förslag om social och etnisk mångfald i högskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Svensson, Jan (1995). Den diskursiva texten. I: *Medietexter och medietolkningar. Läsning av massmediala texter*. C-G. Holmberg och J. Svensson. Lund: Bokförlaget Nya Doxa.
- SCB (2002): *Övergång gymnasieskola - högskola*. Statistiska Centralbyrån.

- Trondman, M. (1994). *Bilden av en klassresa: sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan*. Lund: Lunds universitet.
- Upcraft M. och Gardner, John (1989). *The Freshman Year Experience*
San Fransisco: Jossey-Bass.

Skolans litteraturundervisning som demokratisk mötesplats

Eva Hultin

I den här artikeln vill jag vända mig till den amerikanska filosofiska skolan pragmatismen för att teckna ett möjligt sätt att tänka kring skolans litteraturundervisning som en demokratisk mötesplats. Jag vill lägga fram detta perspektiv i tre led: Först vänder jag mig till John Dewey och hans verk *Demokrati och utbildning* (1916) för att hämta en uttolkning av demokrati som han på ett fruktbart sätt även relaterar till utbildning. Sedan presenterar jag begreppet *transaktion* som pragmatisten och litteraturteoretikern Louise M Rosenblatt använder för att ge en förståelse för vad litteraturläsning innebär. Rosenblatt har i sin tur hämtat transaktionsbegreppet hos Dewey. Slutligen vill jag diskutera hur en deweysk uttolkning av demokratin tillsammans med en förståelse av litteraturläsning som transaktion kan hjälpa oss att se litteraturundervisningen som demokratiskt erfارande, med andra ord hur skolans litteraturundervisning kan formas som en demokratisk mötesplats.

Först vill jag emellertid som en introduktion till mitt perspektiv säga något om relationen utbildning och demokrati, vilket också kan sägas motivera rimligheten i att koppla demokratiska strävanden och ideal till litteraturundervisningen.

Skolan som viktig institution i demokratin

Alltsedan det demokratiska genombrottet, vid första världskrigets slut, har skolan som institution givits ett ansvar att bevara och utveckla demokratin. Ett ansvar som kanske mest antyds lite försiktigt i 1919 års undervisningsplan, bland annat genom timtalsförskjutningen från kristendomskunskap till de nya medborgerligt bildande ämnena (jfr Englund, 1992, s 96). Ämnet medborgarkunskap inrättades i fortsättningskolan och genom detta skulle eleverna förberedas inför deras politiska medborgarskap – ett ämne som kan ses som vårt nutida sam-

hällskunskapsämnes anmoder. Från och med 1946 års skolkommis-
sions betänkande betonades emellertid skolans demokratiska uppdrag
desto tydligare:

*Demokratin bygger på alla medborgares fria sam-
verkan. En sådan samverkan måste i sin tur bygga
på fria personligheter. Skolans främsta uppgift blir
att fostra demokratiska människor. (SOU 1948:27, s.
3)*

Här är skolans demokratiska uppdrag uttryckligt formulerat. Skolan
främsta uppgift skulle vara att ge eleverna de kunskaper och färdighe-
ter som demokratin och dess fortbestånd krävde – en formulering som
tillkom i en tid när Europa just genomlidit krig till följd av fascistiska
statsbildningar. Under hela efterkrigstiden fram till våra dagar har
skolans demokratiuppdrag haft en mer eller mindre framträdande roll i
skoldebatten – inte minst under det sena 1990-talet och i början av
2000-talet då detta ofta diskuterats i termer av *värdegrundsarbete*.⁶⁹ I
detta sammanhang kan vi påminna oss om hur år 1999 utnämndes till
så kallat *värdegrundsår* och hur de nya kursplanerna för grund- och
gymnasieskolan år 2000 kom till för att tydligare betona sambandet
mellan skolans demokratiuppdrag och dess kunskapsmål uttryckta i
ämnenas olika kursplaner.

Att skolan tilldelats rollen som viktig institution i vår demokrati är
utgångspunkten för resonemanget i den här artikeln. Hur skolan ska ta
sig an detta demokratiska uppdrag är i sig inget självklart, utan har
varit föremål för debatt såväl i politiska sammanhang som inom

⁶⁹ Jfr exempelvis med Skolverkets skrifter, *Värdegrundsboken – om samtal för demokrati i skolan* (2000) och *En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena* (Skolverket: Dnr 2000: 1613). Men här kan också nämnas skolkommitténs delbetänkande *Inflytande på riktigt – om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar* (SOU 1996:22), *demokratiutredningens olika delrapporter* och senare huvudbetänkandet *En uthållig demokrati! Politik för folkstyret på 2000-talet.* (SOU 2000:1), där skolan som institution återigen uppmärksammas som platsen där eleverna kan utveckla demokratiska förhållningssätt och attityder.

forskning.⁷⁰ Gert Biesta skriver i sin artikel ”Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem” att de två vanligaste förekommande sätten att förstå relationen utbildning och demokrati är: Utbildning *för* demokrati och utbildning *genom* demokrati (2003, s. 61). Låt mig klargöra dessa två ståndpunkter något närmare innan vi går vidare i framställningen.

Utbildning *för* demokrati

Biesta menar att utbildning *för* demokrati är det vanligaste sättet att förstå denna relation. Skola och utbildning får här ansvaret för att *förbereda* barnen för sitt framtida medborgarskap. Med en sådan förståelse kan man skönja främst tre övergripande uppgifter, menar Biesta, för utbildningen: För det första att undervisa om demokrati och demokratiska processer, för det andra att eleverna ska tillägna sig demokratiska färdigheter, som att deliberera, fatta beslut etc. För det tredje att stödja tillägnet av positiva attityder och värden gentemot demokratin (2003, s. 62). En utbildning utifrån denna förståelse behöver inte nödvändigtvis vara demokratisk till sina former. Det går utmärkt att undervisa om vår demokratiska konstitution, utföra deltagardemokratiska övningar (exempelvis låta eleverna bestämma hur de ska använda roliga timmen) eller genomföra värderingsövningar samtidigt som eleverna inte tillåts påverka vare sig arbetsformer eller innehåll i undervisningen.

⁷⁰ Intresset för relationen utbildning och demokrati finns inom många pedagogiska, sociologiska och statsvetenskapliga perspektiv inom Sverige och internationellt. Förutom pragmatismen med Deweys arbete *Democracy and Education* (1916) som just diskuterar och problematiserar den allmänna skolans roll i en demokrati, växte den traditionella utbildningssociologin fram i såväl Sverige som England och USA under 1950- och 1960-talen och som också kom att intressera sig för denna relation, vilket även den nya kritiska utbildningssociologin, som tog form under 1970- och 1980-talen gjorde (jfr Englund 1986; Boman 2002). I den pedagogiska forskningsgrupp som jag själv tillhör SOCINN (socialisationens innehåll och medborgarskapets dimensioner)/Utbildning & Demokrati som leds av Tomas Englund har denna relation ägnats stor uppmärksamhet i studier som bedrivits utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv.

Grundtanken i denna förståelse tycks vila på antagandet att vi inte kan delta i demokratiska processer om vi inte först har tillägnat oss vissa kunskaper, färdigheter och värden. Med ett sådant synsätt blir det tveksamt om det överhuvud är meningsfullt att sträva efter elevdemokrati i skolan – hur ska eleverna kunna delta i demokratiska processer i skolan om ett sådant deltagandet kräver en kompetens som de sägs sakna?

Utbildning genom demokrati

Ett annat sätt att tänka kring relationen utbildning och demokrati är att betona vikten av att eleverna lär sig eller blir demokrater *genom* att de får erfara demokrati i sin skolvardag – att de ges möjlighet att utforma den praktik som de själva är en del av:

Studeringe lär inte endast från vad de är undervisade om, som forskning om politisk socialisation har visat, utan de lär sig också – och ofta mer kraftfullt – från situationer som de är inbegripna i. Skolor må ha exemplariska kurs- och läroplaner för undervisning i demokrati och medborgarskap, men om skolans inre organisation är odemokratisk så kommer detta att tveklöst att ha en negativ påverkan på de studerandes attityder och värderingar gentemot demokrati. (Biesta, 2003, s. 62)

Här förutsätts inga specifika förkunskaper eller någon specifik kompetens som skolan måste ge eleverna innan de kan delta i demokratiska processer. Däremot förmodas i detta synsätt att det ligger ett värde i att eleverna får upplevelser och erfarenheter av demokratiska processer som för dem varit meningsfulla i den egna skolsituationen. Det är med andra ord ett synsätt som omfattar antagandet att först när det demokratiska deltagandet är meningsfullt i nuet kan det också bli en värdefull erfarenhet för framtiden. Tomma färdighetsövningar i demokrati där inget viktigt för de deltagande behandlas riskerar snarare att minska tilltron till att delta i demokratiska processer än att öka den, om det skolan kallar för demokrati inte är annat för eleverna än tomma

procedurer. Utbildning *genom* demokrati är en föreställning som utgår från att demokratiska hållningar och tilltro till demokratin är något som eleverna tillägnar sig i läroprocesser där de erkänns som demokratiska subjekt, som har något att säga och som kan ställa frågor samt söka de kunskaper de behöver för att få svar på sina frågor. En stark företrädare för synsättet utbildning *genom* demokrati finner vi i Dewey.

Dewey och demokrati och utbildning

Hos Dewey är demokrati långt mer än en styrelseform eller ett rättvist sätt att fatta gemensamma beslut. Han betonar istället demokrati som en livsform, det vill säga ett sätt att leva tillsammans:

En demokrati är mer än en styrelseform, den är i första hand en form av liv i förening med andra, av gemensam och delad erfarenhet. Det vidgade utrymmet för de alltfler individer som delar ett intresse, så att var och en måste referera sin egen handling till andras och granska andras handlingar för att få mening och vägledning för sina egna, motsvarar helt raseringen av de barriärer mellan klass, ras och nationella territorier som hindrade människor att inse hela vidden av sina handlingars betydelse. (1916/1999, s 127)

Med en uttolkning av demokratin som livsform snarare än som begränsad till styrelseform blir utbildningens uppdrag för demokratin också annorlunda. De som förstår demokratin som enbart en styrelseform behöver inte kräva mer av skolan än att de utbildar eleverna så att de i en framtid blir medborgare som kan göra kloka, rationella val när de röstar fram sina ledare (Dewey, 1916/1999, s. 127). Men om vi ser demokrati som en livsform blir det angeläget att vi lever demokrati i så många sfärer som möjligt i samhället; att utforma undervisningen demokratiskt handlar inte här om att förbereda inför demokratin utan är ett sätt att förverkliga demokratin.

Deweys demokratiuttolkning ligger nära hans förståelse av vad som formar ett samhälle, en gemenskap:

Det är inte bara så att samhället fortlever genom kommunikation – utan man kan mycket väl säga att det existerar i överföring och i kommunikation. Det finns mer än ett rent etymologiskt samband mellan orden common, community och communication [de engelska orden för gemensam/allmän, samhälle/gemenskap och kommunikation övers. anm.]. Människor lever tillsammans i ett samhälle i kraft av det de har gemensamt och kommunikationen är det sätt vilket de får något gemensamt. Vad de måste ha gemensamt för att kunna bilda ett samhälle eller en gemenskap är mål, föreställningar, önsknings, kunskap – en gemensam referensram. (1916/1999, s. 38)

En gemenskap formar vi alltså när vi kommunicerar om våra gemensamma intressen och mål – gemensamma intressen och mål som vi upptäcker och förstår först i kommunikationen. Men en gemenskap behöver i och för sig inte vara demokratisk, enligt Dewey, utan kan vara grundad utifrån andra föreställningar. I totalitära stater upprätthålls samhällsordningen inte sällan på grund av en *gemensam* otrygghet och rädsla för bestraffning.

Dewey ställer upp två kriterier för demokratin – två kriterier som vi kan använda både som visionära riktmärken för våra demokratiska strävanden och som analysverktyg för att undersöka hur demokratisk en gemenskap eller en situation är. Utmärkande för demokratin såväl i ett land som i en mindre form av gemenskap eller i en speciell situation är enligt Dewey:

I varje social grupp, till och med i ett gäng tjuvar, finner vi emellertid vissa gemensamma intressen och ett visst samverkande utbyte med andra grupper. Från dessa båda egenskaper hämtar vi våra normer. Hur talrika och varierade är de medvetet delade in-

tressena? Hur fullständigt och fritt är samspelet med andra sociala grupper? (1916/1999, s 123)

Deweys två demokratikriterier rör med andra ord hur fri kommunikationen är inom en grupp och hur fritt denna grupp kommunicerar med andra grupper, där *fri* bör förstås som en frihet för olika perspektiv och intressen att komma till uttryck inom och mellan grupper. Vidare ser vi att ju fler gemensamma intressen som medvetet delas av människorna i en grupp desto rikare är den demokratiska gemenskapen, enligt Dewey. En demokratisk gemenskap blir på så sätt också den gemenskap som är mest lärorik för de människor som är delaktiga i den, varför demokratin inte endast bådär för ett dynamiskt samhälle utan även gynnar individernas vidare utveckling (Biesta, 2003, s 69).

Litteraturläsning – en *transaktion*

I denna artikel utgår jag från en kunskapssyn, eller epistemologi, där litteraturläsning ses som *transaktion*; ett begrepp som myntats av Dewey och senare tagits upp av litteraturteoretikern Rosenblatt för att benämna vad som sker vid litteraturläsning. Transaktionsbegreppet hör med andra ord hemma i en pragmatisk tradition, där all mening, och därmed även litteraturens mening, ses som något som först blir till mellan agerande människor i sociala, historiska situationer. Innan jag närmare beskriver transaktionsbegreppet vill jag säga några ord om pragmatismen.

En pragmatisk kunskapssyn

Den amerikanska, filosofiska skolan pragmatismen växte fram som en epistemologikritik under slutet av 1800-talet och i början av det förra seklet med portalfigurer som Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1824-1910) och John Dewey (1859-1952). Pragmatismens epistemologiska vändning kan betraktas som en reaktion på den kartesianska epistemologin, där världen och dess invånare blev definitivt åtskilda genom ”upptäckten” av det tänkande, och därmed existerande, subjektet (*cogito, ergo sum*), vars säkra existens även ansågs garantera säker kunskap. Den kartesianska epistemologin för-

utsätter dessutom ett dualistiskt tänkande, där dikotomier såsom kropp – själ, natur – kultur, fakta – värde och subjekt – objekt, äger fundamental giltighet. Dikotomier som utmanas allvarligt av pragmatismen, som inte erkänner annat än en monistisk syn på världen. Pragmatismen erbjuder på så sätt en ny, annorlunda, förståelse av relationen mellan subjekt och objekt i världen, där subjekt och objekt sägs interagera eller transagera, vilket med Deweys terminologi leder till erfarenhet. Kunskapen eller erfarenheten kan aldrig, enligt pragmatismens synsätt, vara objektiv, eller ”ren” från de interagerande/transagerande subjekten (jfr Biesta, 1995; von Wright, 2000; Boisvert, 1997).

Transaktionsbegreppet

I *Knowing and the Known* (1949) lanserar Dewey och Arthur F. Bentley begreppet *transaktion* som ett alternativ till det tidigare begreppet *interaktion* som hade använts inom pragmatismen. Det senare begreppet, menar författarduon, bär på associationer till en mekanistisk världsbild och är också förbunden till en dualistisk (kartesiansk) världsbild:

the term "interaction" had become tied to the Cartesian dualistic paradigm that treats human beings and nature, subject and object, knower and known, as separate entities. In the light of post-Einsteinian developments, they proposed the term "transaction" to designate a relationship in which each element, instead of being fixed and predefined, conditions and is conditioned by the other. In a transaction, although we can distinguish between them, no sharp separation between perceiver and perception can be made, since the observer is part of the observation. (Rosenblatt, 1993, s 380)

Rosenblatt visar att transaktionsbegreppet är fruktbart även för att förklara vad som sker vid litteraturläsning:

The poem – the term I used to stand for "literary work" – "exists," "happens," I maintained, in the

transaction between particular readers and the text (the signs on the page). We might refer to reader, text and poem, but each was an aspect of a relationship occurring at a particular time under particular circumstances. (Rosenblatt, 1993, s 180)

Med transaktionsbegreppet betonar med andra ord Rosenblatt att litteraturläsning och vår förståelse av ett litterärt verk är *en händelse* som äger rum – och att det är först i *händelsen* som subjektet blir läsare och objektet (verket) blir litteratur eller meningsbärande text, på samma sätt som två människor blir köpare och säljare först när transaktionen äger rum, varken före eller efter. Rosenblatt skriver också om detta i sin bok *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*:

Det finns inget som heter en allmän läsare eller ett allmänt litterärt verk; det finns bara de potentiella miljonerna enskilda läsare av de potentiella miljonerna enskilda litterära verk. En roman eller en dikt eller ett skådespel förblir bara bläckfläckar på papper tills en läsare förvandlar dem till en rad meningsfulla symboler. Det litterära verket existerar i det levande kretslopp som upprättas mellan läsare och text: läsaren ingjuter intellektuell och emotionell mening i mönstret av verbala symboler, och dessa symboler kanaliserar hans tankar och känslor. (1938/2002, s 35)

Det innebär att ingen förståelse eller tolkning av ett litterärt verk kan åtskiljas från tolkaren; tvärtom måste vi förstå litteraturläsning som mötet mellan läsare och verk. Rosenblatt diskuterar vilka konsekvenser ett transaktionellt synsätt på litteraturläsning för med sig för litteraturläsning. För det första blir det inte meningsfullt att tala om (eller att lära ut) den *rätta tolkningen* av ett litterärt verk eftersom en sådan inte kan finnas med ett transaktionellt synsätt där litteraturen får mening i samma stund som läsaren möter texten i en transaktion. Istället blir det viktigt att eleverna får ge uttryck för sina tolkningar, sätta ord på sina transaktioner, av litteraturen (jfr Rosenblatt, 1938/2002, s 65). Det

innebär inte att alla tolkningar av litteratur är lika relevanta eller giltiga. Men en tolknings giltighet kan inte avgöras på textinterna grunder utan är något som vi måste kommunicera fram.

För det andra öppnar ett transaktionellt synsätt på litteraturen för en undervisning där fokus inte endast riktas mot den litterära texten utan också mot eleverna och det som de tar med sig in i läsningen: deras intressen, deras etiska, moraliska och politiska hållningar och tankar, deras kulturella preferenser osv. Med ett transaktionellt synsätt lyfts med andra ord inte endast de estetiska dimensionerna i litteraturläsningen fram, utan även de etiska, historiska och politiska. I klassrummet blir den litterära texten och de frågor och intressen som den väcker hos eleverna och läraren därmed lika viktiga.

En av de mest värdefulla sakerna som eleverna kommer att vinna genom detta är förmågan att lyssna med förståelse till vad andra har att säga och att svara i relevanta termer. Om de hittills varit underkastade den typiska skolrutinen har de till att börja med en benägenhet att bara vända sig till läraren; samtalsbollen kastas ständigt till läraren, som sedan kastar den till en annan elev, som återigen kastar den till läraren och så vidare. I en mer balanserad situation går bollen från elev till elev, med läraren som en i gruppen. Ett sådant utbyte mellan eleverna måste aktivt gynnas. (Rosenblatt, 1938/2002, s. 69)

En litteraturundervisning där elevernas tolkningar, intressen och kulturella preferenser får bilda utgångspunkt i studierna kan också förstås som skolans sätt att erkänna elevernas sociokulturella olikhet som en tillgång. En skola och en litteraturundervisning som däremot utesluter elevernas kulturella preferenser och erfarenheter riskerar att transformera deras olikhet till ojämlikhet. En sådan skola kan knappast säga sig möta skolans demokratiuppdrag. Rosenblatt skriver också om vikten av att skolan får vara en mötesplats där eleverna får chans att pröva sina olika normer och preferenser mot andras:

Problemet är att kunna uppfylla vårt demokratiska mål om rättvisa för alla utan hänsyn till olikheter och ändå upprätthålla respekten för sådana olikheter. Målet i skolan är att utveckla studenternas respekt för sin egen etniska bakgrund och för andras kulturella drag och på samma gång förbereda studenterna för ett konstruktivt medborgarskap i vår demokrati. Den rörelse som idag kallas mångkulturalism har stor genomslagskraft men tycks ibland förstärka känslan av olikhet och motstridiga intressen mellan grupperna. [...] En sådan symfoni, en sådan känsla för gemensamma mänskliga intressen som överskrider olikheter, kan bestämma de personliga och politiska relationernas beskaffenhet i vårt samhälle och garantera dess överlevnad som demokrati. (1938/2002, s 199)

I litteraturundervisningen kan detta betyda att genom att vi öppet lägger fram våra olika tolkningar, värderingar och omdömen så blir inte endast eleverna erkända i sin kulturella identitet (jfr Taylor, 1994), utan ges också en möjlighet att få perspektiv på sina egna värderingar och förgivettaganden i mötet med de andras – ett möte som också kan synliggöra det som är gemensamt bortom olikheten.

Elevernas och lärarens tolkningar av litteraturen kan senare också jämföras med andra historiska tolkningar med eventuellt andra värderingar – på så sätt kan en medvetenhet skapas om hur tolkningar blir giltiga i olika historiska sammanhang. Litteraturundervisningen kan således bli ett rum där litteraturens olika dimensioner synliggörs och där eleverna och läraren genom mötet med litteraturen också kan få syn på sig själva och varandra som just estetiskt, historiskt, politiskt och etiskt prövande subjekt. En litteraturundervisning där eleverna med andra ord kan göra demokratiska erfarenheter, jämte de estetiska, i det att de finner, prövar eller omformulerar sin politiska, historiska identitet.

Litteraturundervisning som demokratisk livsform

Den pragmatiska kunskapssynen – där kunskapande ses som en *transaktion*, en händelse där subjekt och objekt möts och blir synliga – och den pragmatiska uttolkningen av demokrati går hand i hand. Den (litteratur)lärare som tar transaktionsbegreppet på allvar och utformar sin undervisning därefter kommer också att möta Deweys två demokratikriterier. Det första kriteriet möts i den litteraturundervisning där elevernas litterära och kulturella transaktioner får bli föremål för reflektion eftersom den utgör en situation där gruppens *delade* och *varierade* intressen blir synliga och medvetet kommunicerade; ju fler elever som kan uppmuntras att ta del i kommunikationen på ett aktivt sätt desto *talrikare* blir även de intressen som uttrycks i klassrumsgemenskapen. Genom att sedan jämföra de tolkningar som finns inom gruppen med andra gruppers (exempelvis från andra tider eller, kanske att föredra, från andra samtida kulturer), så svarar litteraturundervisningen även mot Deweys andra demokratikriterium. Med Dewey kan vi också konstatera att en läromiljö av god demokratisk kvalitet också är en god läromiljö, eftersom de varierade och talrika intressena bådar för ett nyanserat och mångsidigt lärande.

Att skapa en litteraturundervisning där varje elev ges möjlighet att göra sin stämma hörd och att även höra andras, där var och en får möjlighet att pröva sina värderingar och få syn på hur dessa sammanfaller och skiljer sig åt gentemot de övrigas, kan vara ett fruktbart sätt att också få chans att upptäcka sig själva och varandra som politiska subjekt. Litteraturundervisningen som demokratisk livsform, där olikhet, mångfald och gemensam diskussion är bärande normer, är inte endast ett sätt att möta skolans demokratiska uppdrag utan kan med Dewey ses som ett viktigt sätt att förverkliga demokratin.

Litteraturlista

Biesta, Gert, 2003. Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, vol 12: 1*, s 59-80.

- Boman, Ylva, 2002. *Utbildningspolitik I det andra moderna. Om skolans normativa villkor*. Örebro: Örebro universitet.
- Dewey, John, 1916/1999. *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, John och Bentley, Arthur. F ,1949. *Knowing and the Known*. Boston: Beacon.
- Boisvert, Raymond, 1998. *John Dewey - Rethinking Our Time*. Albany: State University of New York Press.
- Englund, Tomas (1986):*Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions with special reference to citizenship Education*. Uppsala Studies in Education 25.
- Englund, Tomas,1992. Tidsanda och skolkunskap. I Richardsson, G (red.): *Ett folk börjar skolan*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Skolverket ,2000. *En fördjupad studie om värdegrunden – om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*. Dnr 2000:1613.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*.
- SOU 2000:1, 2000. *En uthållig demokrati. Politik och folkstyre på 2000-talet. Demokratiutredningens betänkande*. Fritzes offentliga publikationer. Stockholm.
- Taylor, Charles, 1994/1999. *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Sv.övers. Torhell S-E och Lindén T. 2 uppl. Göteborg: Daidalos.
- Rosenblatt, Louise M , 1993. ”The Transactional Theory. Against Dualisms”. I *College English* 55(4), s 377-386.
- Rosenblatt, Louise M (1938/2002): *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet, 2000. *Värdegrundsboken om samtal för demokrati i skolan*. Gunilla Zackari, Fredrik Modigh.
- von Wright, Moira, 2000. *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos

Mellan text och text – nedre halvan av sidan 306 i *Litteraturorientering för gymnasieskolan*

Christian Mehrstam

De senaste tjugo åren har forskning runt läromedel blivit vanlig. Undersökningarna kan handla om exempelvis kanon, författarbilder eller läsbarhet. Ett sent exempel är Sten-Olof Ullströms avhandling *Likt och olikt: Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet* (2002), ett annat Monica Reichenbergs *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner* (2000). Även om läromedelsproducenternas försäljningssiffror vittnar om att nyinköpen på många skolor sker med ganska långa mellanrum (Isaksson 2001:27), är det ingen som betvivlar lärobokens roll som ett av de vanligaste verktygen i undervisningen. Detta gör naturligtvis läroboksundersökningar av olika slag betydelsefulla för skolan idag, men även för historieskrivningen utgör läroböcker viktiga källor. Det är intressant att kartlägga beroenden och tendenser i läromedel på olika områden vid olika tidpunkter i vår historia, bland annat eftersom det ger en bild av idéströmningar och prioriterade perspektiv på olika ämnesområden.

Parallellt med det ökande intresset för läroböckers innehåll finns också ett teoretiskt och praktiskt intresse för de mekanismer, vanor och regler som ligger bakom läsningen i sig. Den tyska Konstanzskolan och den amerikanska reader-responsekritiken intresserar sig för detta, och har rötter i bland annat hermeneutik och strukturalism⁷¹. Mot bakgrund av Ferdinand Saussures språk teori myntas exempelvis begreppet "litterär kompetens" av Jonathan Culler (1975), som en benämning på de konventioner som ligger bakom läsningen av skönlitteratur. Litterär kompetens har också diskuterats av flera nordiska

⁷¹ Gadamer och Ingarden är starka influenser särskilt för receptionestetiken, medan reader-responsekritiken är mindre enhetlig och hämtar influenser från allt från strukturalism till psykoanalys. Se exempelvis Kittang (1997: kap 8 och 14).

litteraturpedagoger, bland annat av Bo Steffensen (1991:96-97) och Jan Thavenius (1995:75-76) Vad som fått mindre uppmärksamhet är dock facktexter, eller mer precist: lärobokstexter. Den forskning som gjorts har framför allt fokuserat på läromedelstextens språkliga aspekter som exempelvis läsbarhet och koherens (Reichenberg 2000:34-53). Men om en skönlitterär text kräver en viss kompetens för att möta de krav som Jonathan Culler ställer på en rimlig läsning, krävs utan tvivel också en kompetens för att göra en läroboksläsning som kan möta de krav som läroplaner och kursplaner ställer. När det gäller läsning av litteraturhistoriska läroböcker, kan man tänka sig att en dubbel kompetens blir nödvändig, eftersom dessa läromedel ofta har skönlitterära exempel. I det följande skissas på en modell för hur studiet av denna kompetens skulle kunna genomföras, och därför prövas en halvsida ur en välkänd lärobok i litteraturhistoria: *Litteraturorientering för gymnasieskolan* (Rydén m fl 1977). Den fråga som ställs till materialet är: Vilken kompetens behövs för att göra en godkänd läsning?

Litterär kompetens

När man talar om eller med begreppet litterär kompetens är det oftast Jonathan Cullers litterära kompetens som avses eller relateras till. I sin *Structuralist Poetics* urskiljer Culler fyra litterära konventioner som en läsare måste ha internaliserat för att göra en kompetent läsning av en text. Culler är i grunden strukturalist, och en kompetent läsning är en läsning som förhåller sig till de sekundära strukturer som utgör stommen i textens inneboende betydelsesystem. Konventionerna är i kort sammanfattning: 1) Texten har något att säga, 2) Metaforisk koherens - det finns betydelser både på ett bokstavligt och ett bildligt plan, 3) Tematisk enhet - tolkningen måste ta hänsyn till texten som helhet och kunna inordna sina delar i ett tema, och 4) Texten måste placeras in i en kulturhistorisk kontext vid tolkningen. (Culler 1975:113-115)

Anders Pettersson hänvisar i sin *Verbal Art: a philosophy of literature and literary experience* till Culler i ett inledande resonemang om litterära konventioner. Enligt Pettersson delas konventionerna av författare och läsare, vilket möjliggör att läsaren kan återskapa och för-

hålla sig till författarens avsikt med texten (Pettersson 2000:12-13). Det ska poängteras att Pettersson inte talar om författarens avsikt som ett tolkningsmål. Stein Haugom Olsen har ett resonemang som liknar Cullers och Pettersons i sin *Truth Fiction and Literature*, där litterära konventioner är konstituerande, det vill säga det som gör att läsningen skapar en mening av estetisk natur (Lamarque och Olsen 1994: kap 10). Liknande tankar finner man också hos Steffensen. För honom är litterär kompetens förmågan att göra en fiktionsläsning av en text (Steffensen 1991:103-106). Vibeke Hetmar nyanserar Cullers resonemang och bryter ner den litterära kompetens i ett antal mindre beståndsdelar (Hetmar 1996), vilket bland annat Lars Wolf refererar i sin artikel "Litteraturdidaktisk forskning och begreppet litterär kompetens", där han menar att det går att bedriva litteraturdidaktisk forskning utifrån ett i grunden cullerskt sätt att strukturera läsarens förmågor (Bäckman m fl 1998:102-105). Liksom många andra rekommenderar Wolf användningen av begreppet litterär *medvetenhet* istället för kompetens, ett begrepp som används också av Cai Svensson, med Culler som referens, för att tala om hur litterära normer och tolkningsstrategier blir synliga (Svensson 1988).

Ett annat sätt att se på kompetens är att göra som Konstanzskolans Wolfgang Iser. För Iser är textens syfte att skapa en position för läsaren där denne kan se samhällets konventioner och självklarheter i ett nytt ljus, och litterära konventioner är lika mycket byggstenarna i denna skapelse som de är den praktik där läsaren skapar mening. Den läsare som Iser talar om är en implicit läsare, vilket innebär att textens användning av litterära konventioner för att styra läsningen åt olika håll också ger en bild av den läsare (eller kompetens) texten förväntar sig (Iser 1978). Den tyska receptionestetiken skiljer sig från reader-response kanske främst genom sin fokus på texten, men även om Iser inte uttryckligen använder sig av ett kompetensbegrepp, har litterära konventioner en central funktion i hans teori.

Vill man vidga Cullers litterära kompetens till att inkludera kritik, nyanseringar och närbesläktade teorier, kan man i grunden tala om en medvetenhet om de konventioner som styr den litterära skapandeakten och upplevelsen (läsningen). När det gäller läroböcker blir detta komplicerat.

En (litterär) kravbild

Till skillnad från en roman, novell eller dikt är läroboken inte självklart litterär - den är vad man skulle kalla en faktiv text snarare än en fiktiv. Samtidigt har just läroboken i litteraturhistoria ofta insprängda exempel från fiktiva texter, vilket gör att läsningen kommer att växla mellan faktiv och fiktiv. Den faktiva delen är heller inte renodlad: ofta är texten en narration som använder sig av skönlitterära stilmedel, och i tolkningarna av citaten från fiktiva texter används metaforer och bilder som närmar texten till poesi. De konventioner som ligger bakom en lärobok i litteraturhistoria kan således både likna och skilja sig från den litterära kompetens som skisserats ovan.

Till skillnad från annan litteratur finns också för läroboken i litteraturhistoria en uttalad norm för den acceptabla läsningens kvalitét. Den eller de kurser som läroboken är ämnad för har styrdokument där bland annat mål och kriterier för "godkänd" läsning finns formulerade. Även om läroboken inte ensam ansvarar för att en läsare når och uppfyller dessa mål och kriterier, är det rimligt att anta att varje elev vid slutet av en given kurs ska kunna göra en enligt kursplanen godkänd läsning av den lärobok som använts. Detta gör det intressant att studera vilken kompetens som krävs för en sådan läsning.

Den teoretiska utgångspunkten för analysen är alltså att det går att teckna en kravbild för en läsning. I detta fall sätts läsningens mål och ramar upp av kursplanen, och kravbilden är textens svårigheter och egenheter såsom de framträder i en sådan läsning. Exempelvis kan man se Isers implicite läsare som en del av kravbilden - texten bygger på att läsaren delar de konventioner som används för att styra och hjälpa, vilket blir ett krav som den verkliga läsaren måste hantera. På samma sätt kan man betrakta Cullers konventioner som en möjlig del av en kravbild. Per Olov Svedner talar om "litteraturläsningens krav" i ganska allmänna ordalag i en artikel i *Utbildning och Demokrati* (1995:2), men i en kommentar till ett citat från Cai Svensson kallar han cullerska konventioner för "'formella' krav" på läsningen. Formella eller inte - en text som exempelvis är begriplig endast på ett

bildligt plan, kräver onekligen av läsaren att denne internaliserat konventionen om metaforisk koherens.

Analysens verktyg utgörs också av några av Iser och Cullers begrepp. Från Iser hämtas den *implicite läsaren*. Textens val av titel, inledning, citat etc, implicerar en elev och ämneskonception som läsaren förväntas motsvara och dela. I den mån det behövs lånas några av retorikens termer för att förtydliga detta⁷². Iser *tomrum* (Leerstellen) används vidare för att finna underförstådda värderingar, uteblivna beskrivningar av känslor och händelser - kort sagt det som måste fyllas i av läsaren för att skapa mening i texten. Eftersom analysen gäller en faktiv text, räknas också förkunskaper dit. Cullers konventioner får också fungera som verktyg för att synliggöra den litterära kompetens som krävs för en del av textens och framför allt de litterära exemplens betydelser. En del textavsnitt har betydelser på både bokstavligt och bildligt plan, andra betydelser är bara synliga i en tematisk hel- och enhet.

Efter en sammanfattning av styrdokumentens krav och en diskussion kring valet av lärobokstext, följer analysen i huvudsak den ordning i vilken verktygen presenterats ovan: Textens titel, inledning och komposition studeras för att ge en bild av en implicit läsare. Textens krav på förkunskaper, värderingar och inlevelseförmåga kommer därefter, följt av kravet på litterär kompetens i cullersk bemärkelse. Analysen avslutas med en diskussion runt relationen mellan textens litterära exempel, lärobokstextens tolkning av citat och styrdokumentens krav på en självständig och reflekterande läsning.

En godkänd läsning

Så vad säger då kurs- och läroplanerna om vilken läsning som får betyget godkänd eller högre? Ett antal utdrag ur kursplanerna för Svenska A och B till Lpf94 (Skolverket 021217) får tjäna som exempel:

⁷² Exordium, probatio och narratio är de termer som lånas från den klassiska retoriken, se exempelvis Andersen (1995).

- Från målen i kursplanen för Svenska A:

kunna formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer

- Från kriterierna för betyget Godkänd i Svenska A:

Eleven läser både i utdrag och i sin helhet saklitterära och skönlitterära texter från olika tider och kulturer, sammanfattar innehållet och formulerar egna tankar och iakttagelser kring läsningen

- Från målen i kursplanen för Svenska B:

kunna jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer samt mellan texter med anknytning till vald studieinriktning

- Från kriterierna för betyget Godkänd i Svenska B:

Eleven diskuterar innehåll, gestalter och bärande tankar i texterna och redovisar sina intryck i tal och skrift.

Exemplen innehåller mål och kriterier som alla visar på att en godkänd läsning är en självständig läsning av såväl fack- som skönlitteratur. Eleven ska kunna sammanfatta, formulera egna tankar, jämföra och diskutera sin läsning. På kursen för Svenska B ska eleven diskutera “gestalter och bärande tankar”, vilket vanligtvis kräver en ganska inträngande tolkning av texten i fråga. Detta är alltså för betyget Godkänd i de två kärnämneskurserna i svenska. Kriterierna för de högre betygen innebär bland annat att eleven “självständigt och insiktsfullt [bearbetar] sina texter utifrån sina teoretiska kunskaper om språk och litteratur” (Svenska A). Det finns också fler mål i båda kursplanerna som har med läsningen av fack- och skönlitteratur att göra, såsom att “kunna förmedla egna och andras tankar i tal och skrift, göra samman-

ställningar och utredningar samt dra slutsatser och föra fram argument” (Svenska B). Betraktar man slutligen kursplaner, ämnesbeskrivningar och läroplan som någonting sammanhängande, något som måste läsas i sin helhet, är det självklart att se att de ovanstående målen och kriterierna är en förlängning av formuleringar som

utveckla den egna läskunnigheten, så att förmågan att tolka, kritiskt granska och analysera olika slag av texter, såväl skrift- som bildbaserade, svarar mot de krav som ställs i ett komplicerat och informationsrikt samhälle, (Skolverket 021217)

vilket i sin tur har att göra med att

Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. [...] Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. (Skolverket 021217)

Överhuvud är den självständiga, kritiska och reflekterande läsning som krävs för betyget Godkänd i kärnämnet svenska en självklar följd av skolans demokratiska värdegrund och skolans uppdrag såsom det beskrivs i Lpf94. Frågan är istället vad detta innebär i praktiken, för den läsande eleven.

En halvsida som exempel

Läroboken *Litteraturorientering för gymnasieskolan* är en gammal trotjänare i litteraturundervisningen. Den utgavs första gången 1977, men används fortfarande ute på många gymnasieskolor. Detta kan bero på skolornas ekonomiska situation, på pedagogiska val att använda färre läroböcker (och därmed lägga pengarna på annat), eller på att den litteratur och ämnessyn som presenteras i *Litteraturorientering* känns bekant och riktig för skolans lärarkår. Litteratur- och ämnessynen framträder redan i förordet till boken, där “centrala verk”, “för

epoken karakteristiska drag” och “övrig litteratur under epoken” visar på en tämligen traditionell litteratursyn med en tydlig kanon (Rydén m fl 1977:3). Denna litteratursyn är för övrigt också i linje med formuleringarna i 1975 års Supplement 22 till Lgy70, där det talas om “vår litterära kultur” och “betydelse från idéhistorisk synpunkt” (Skolöverstyrelsen 1975:4). I förordet till *Litteraturorientering* sägs också att boken kan användas på många olika sätt - läsas i urval eller i helhet, vara underlag för grundkurs och överkurs, etc.

Som material för denna undersökning lämpar sig *Litteraturorientering* lika väl som någon annan lärobok. Man kan å ena sidan hävda att boken är skriven för att användas tillsammans med en annan läroplan, och att det vore bättre att ta någon av de allra senaste läroböckerna, men å andra sidan används boken ännu, och eftersom analysen syftar till att ta ett par prövande steg in på ett forskningsområde som innefattar betydligt äldre läroböcker och kursplaner, kan det gå på ett ut⁷³. Ett argument som talar för just *Litteraturorientering* är att lärobokstexten är så rikt kompletterad med utdrag från skönlitterära texter, vilket ju komplicerar och gör bilden av den litterära kompetens som krävs mer intressant.

Det stycke som får tjäna som exempel är en halvsida - början på ett avsnitt om Majakovskij. Omfånget lämpar sig för undersökningens format, och att det rör sig om ett utsnitt ur ett större sammanhang förstår ingenting så länge man håller det i bakhuvudet vid analysen (vars syfte ju heller inte är att ge någon fullständig bild av hela lärobokens kravbild). Majakovskij skulle också kunna ha varit någon annan. Att det handlar om poesi underlättar säkert en smula med tanke på Cullers konventioner, men det skulle å andra sidan ha gått att finna ett ännu bättre exempel därvidlag. Halvsidan citeras här i sin helhet, med undantag av ett stycke bildtext som hör till en storbild på motstående sida.

⁷³ Supplement 22 är för övrigt inte direkt mildare i sina krav på läsningar. Jfr exempelvis kommentarerna till huvudmomentet Litteraturstudium, där det bland annat talas om litteraturvetenskaplig analysförmåga i kontrast till grundskolans friare läsningar. (Skolöverstyrelsen 1975:22)

För full hals

År 1930 begick den sovjetiske lyrikern Vladimir Majakovskij (f 1893) självmord. Hans sista stora - och ofullbordade - dikt heter *För full hals*. Det är en väl funnen titel: Majakovskij var verkligen en diktare som hördes.

Som ung fängslades han av futuristernas (se s 301) program. De ryska futuristerna utgav en skrift med titeln *En örfil mot den offentliga smaken*, och det var en målsättning som tilltalade Majakovskij. Han ansåg att litteraturen borde stå nära livet och nuet och inte bygga på traditionella mönster eller följa den konventionella smaken. I samligen *Ett moln i byxor*, 1915, skriver han:

<i>Lovord!</i>	<i>Senor och muskler är sannare än böner!</i>
<i>Inte jämförelse!</i>	<i>Vi bönfaller inte tiden.</i>
<i>Jag säger nej</i>	<i>Vi anfäller!</i>
<i>till alla föregångare.</i>	<i>Med den knutna nävens griptång</i>
<i>Jag vill</i>	<i>hejdar vi världens drivremmar</i>
<i>överhuvud inte läsa en enda rad.</i>	<i>och sätter dem åter i gång!</i>
<i>Böcker?</i>	
<i>Vad skall man med böcker till?</i>	

Citatet ger en bild av Majakovskijs lyriska stil. Tempot är snabbt – ibland är stilen nästan telegramartad - och dikten är fylld av utrop. Ordvalet är vardagligt och bitvis chockerande, och av traditionell poetisk stämning finns inte många spår. Rim saknas i allmänhet och rytmen är fri. Det är en modern, slagkraftig poesi, och den har alltid en adressat: Majakovskij vänder sig direkt till läsaren. (Rydén m fl 1977:306)

Inledning, bakgrund och argumentation

I sina stycken är lärobokstexten en övertygande, retorisk text, och ett par av retorikens verktyg kan synliggöra hur texten spelar på en viss ämnes- litteratur- och elevkonception som den implicite läsaren förväntas dela.

Exordium, den inledande del som syftar till att skapa kontakt med läsaren och göra denne välvilligt inställd och uppmärksam, utgörs av Majakovskijs självmord såsom det beskrivs i första stycket. De årtal som nämns är födelse- och dödsår. Man nämner att sista dikten var ofullbordad, samt, som ett sorts eftermäle, att titeln på denna dikt var väl vald eftersom författaren var en "diktare som hördes". Här etableras ett biografiskt perspektiv; det sista diktverket blir ofullbordat därför att diktaren begår självmord, inte på grund av något svårlöst

problem i texten, och titeln är på samma sätt välvald inte tack vare sin relation till det den rubricerar, utan genom att författaren var en diktare som hördes. Den läsare man tänker sig intressera, textens implicite läsare, är alltså mer intresserad av ett biografiskt perspektiv.

Infallsvinkeln för den biografiska berättelsen är Majakovskij som revolutionär, någon som gör sin röst hörd. "För full hals" är titeln också till avsnittet i läroboken, och stärks av flera formuleringar och citat med liknande konnotationer: exordiums sista mening, i stycket därefter "En örfil åt den offentliga smaken", valet av citat från *Ett moln i byxor* samt formuleringar som "ordvalet är [...] chockerande" i kommentarerna till citatet. Det är Majakovskij som provokatör, samhällskritiker och revolutionär som presenteras på halvsidan. Man kan ana en önskan att bygga en bro mellan revolutionären Majakovskij och läsaren som ... revolterande ungdom? Halvsidans tes, formulerad i den sista meningen, är att författaren är relevant för läsaren, är någon som "vänder sig direkt till läsaren". Då måste Majakovskij och läsaren ha något gemensamt.

Textens narratio utgörs av detaljer från Majakovskijs liv, ordnade till en berättelse där Majakovskij är huvudpersonen. I sin helhet fortsätter berättelsen på sidan 308, men på den första halvsidan avbryts den av citatet från *Ett moln i byxor*. Kommentarer till citatet är textens probatio, den positiva argumentationen. Denna struktur framställer Majakovskijs texter som direkta konsekvenser av diktarens liv. Citatet presenteras exempelvis i historisk presens som bryter mot narratios imperfekt: "Han ansåg att litteraturen borde stå nära livet [...] I samlingen *Ett moln i byxor*, 1915, skriver han". I probatio används sedan formuleringar med positiva konnotationer för den tänkte läsaren, såsom "Tempot är snabbt", "bitvis chockerande", "rytmen är fri" och "modern, slagkraftig poesi". Det är svårt att inte tycka om en sådan karaktärisering - vem vill vara den som föredrar ett långsamt tempo med förutsägbart ordval och jämn rytm i en gammaldags, tandlös poesi?

Texten försöker sälja Majakovskijs litteratur genom att göra Majakovskij till en spännande person som har något gemensamt med dagens ungdom. Implicit i texten ligger en biografiinriktad litteratur- och ämneskonception. Dikten ska förstås i sitt biografiska och kulturhisto-

riska sammanhang - det är egentligen där som kommunikation mellan författare och läsare möjliggörs. Den implicite läsare som motsvarar detta upplägg är en del av textens kravbild, genom att vara den man som läsare måste bli eller genomskåda.

Utanför texten, mellan raderna

Återvänder man till det första stycket i exemplet, kan man beakta den sista meningen - "Majakovskij var verkligen en diktare som hördes". Det resonemang som fördes ovan pekade på hur meningen upprepade en koppling mellan text och författare, men den gör mer än så. Man kan fråga sig: Hur hördes Majakovskij? Var han allmänt högljudd? För den som läst en smula om Majakovskij finns flera möjliga förklaringar till yttrandet. Man kan tänka sig att det syftar på att hans texter var ämnade för stora publikker, ibland folkmassor, eller att en del av hans texter hade ett högljutt, uppblåst ego⁷⁴. Ytterligare ett alternativ vore att se författarens propagandatexter och planscher som "högljudda". Tomrummet i texten kan fyllas med det ovanstående och mer om läsaren har förkunskaper om Majakovskijs liv och texter. För den läsare som inte är bekant med Majakovskij måste tomrummet fyllas med något annat, annars blir denna vrå av texten obegriplig. Man kan tänka sig att läsaren istället använder sin fantasi, och föreställer sig Majakovskij som en person med kraftig röst, eller som en åsiktsmaskin som alltid måste göra sig hörd.

Det finns flera liknande tomrum i texten. Det andra stycket är också intressant. I den första meningen finns en hänvisning till sidan 301. Det gäller ordet "futuristernas", vars betydelse alltså inte förutsätts vara klar för läsaren. Implicit säger detta något om hur texten bedömer sina egna krav på förkunskaper - "futuristernas" antas antingen inte vara allmänbildning till skillnad från andra nödvändiga förkunskaper, eller också anses det vara så grundläggande för förståelsen av texten att man vill försäkra sig om att läsaren har just den förkunskapen. Detta blir särskilt intressant när man ser vad som då *inte* betraktas som lika grundläggande: Några rader längre ner nämns "traditionella

⁷⁴ Se "En ovanlig tilldragelse som hände mig, Vladimir Majakovskij, en sommar på landet" (Harding och Jangfeldt 1985).

mönster” och “konventionella smaken”. Meningen bygger på att läsaren har en uppfattning om vad som är traditionellt och konventionellt. Den bestämda formen av “konventionella smaken” antyder också att det rör sig om en tids- och platsbunden (Ryssland strax före revolutionen) konventionell smak, eftersom det annars skulle stått “inte bygga på traditionella mönster eller följa konventionell smak”. Man kan kanske säga att den läsare som läst de tidigare 305 sidorna av *Litteraturorientering* vet vad som menas, men det skulle i så fall kräva en stor förmåga till syntes, och är i vilket fall som helst inte i linje med bokens förord, som ju menar att boken ska kunna läsas i urval. Det är också svårt att utan erfarenhet fylla dessa tomrum enbart med hjälp av fantasin. Man måste hämta byggstenarna någonstans ifrån, och det logiska blir för läsaren att fylla tomrummet med sin egen, personliga och mer eller mindre dagsaktuella uppfattning av konventionell och traditionell poesi - förutsatt att man överhuvud har en sådan.

Den fortsatta texten bygger i mångt och mycket på Majakovskijs brott mot det konventionella och traditionella. “Ordvalet är vardagligt och bitvis chockerande” är exempelvis en inte helt okomplicerad värdering. Vardagligt och chockerande för vem? “Traditionell poetisk stämning” är ytterligare ett tydligt exempel. Här finns heller inga tecken på att det rör sig om någon tidsbunden uppfattning om det vardagliga, chockerande eller traditionella. Såsom den framställs i texten är uppfattningen självklar och tidlös. Det finns med andra ord ett antal implicita värderingar som läsaren måste känna till för att kunna förstå texten. Det är samma värderingar som kan antas ligga bakom också bokens förord: talar man om “centrala verk” (i förordet) till skillnad från andra verk, och traditionell poetisk stämning till skillnad från det som chockerar, och menar att detta är något tidlöst, är det i skolsammanhang vanligtvis ett västerländskt, manligt perspektiv det handlar om⁷⁵. En snabb titt på personregistret i *Litteraturorientering* bekräftar också detta. För den som inte har tagit till sig detta perspektiv på åtminstone (rysk) artonhundratalspoesi, kan det hela bli mycket problematiskt.

⁷⁵ Se exempelvis Martinsson (1987).

Exemplet i exemplet

Citatet från *Ett moln i byxor* är uppdelat i två spalter, där den vänstra avslutas med “- -” vilket signalerar att det fattas text mellan spalterna. Mycket riktigt är spalterna hämtade från olika ställen i originaltexten. Urvalsfrågan är av intresse här: varför har man valt att visa upp just dessa textavsnitt jämte varandra, och vad innebär det för läsaren?

Texten presenteras som ett exempel på Majakovskijs inställning till litteraturen i stort, såsom den är beskriven i lärobokstexten. Den vänstra spalten handlar ganska bokstavligt om diktjagets syn på litteratur och tradition, medan den högra spalten använder maskinmetaforer för att beskriva revolutionen. Men denna läsning är endast tillgänglig för den som internaliserat Cullers fyra litterära konventioner.

Den första konventionen handlar om överenskommelsen mellan text och läsare att texten ska ha någonting att säga som är relevant för läsaren. Denna konvention gäller naturligtvis all text - citatet, hela halva sidan 306 och hela läroboken. Men citatet är som del av halvsidan motiverat. Det introduceras i en lärobokstext som ett exempel på något, och nyanserar man Cullers resonemang en aning kan man kanske säga att konventionen att en lärobok ska ha något väsentligt att säga är tydligare eller mer självklar än när det gäller skönlitteratur. Även om citatet är en skönlitterär text ingår den i en facklitterär kontext.

Samtidigt är motiveringen till citatet inte lika självklar. Den inleds med att “En örfil åt den offentliga smaken [...] var en målsättning som tilltalade Majakovskij”. Vad detta är för målsättning förklaras egentligen inte. Det förklaras varför den tilltalade Majakovskij, men målsättningen i sig lämnas åt läsaren. För den tränade läsaren är det självklart att örfilen i sammanhanget kan motsvaras av texter, skådespel, artiklar etc, som bryter mot en offentlig smak, men denna betydelse är bildlig. Bokstavligt kan man egentligen inte örfila något utan öron, ännu mindre något immateriellt (som “den offentliga smaken”). Till grund för förståelsen av målsättningen, och därmed också motiveringen av citatet, ligger Cullers andra konvention om metaforisk koherens.

Samma konvention är nödvändig för den högra spalten i citatet. Maskinmetaforerna med “den knutna nävens griptång” och “världens drivremmar” är obegripliga på ett bokstavligt plan. Gestaltningen av tiden som medförs av verben bönfalla och anfalla, kräver också den en bildlig läsning. Om citatet ska hålla vad som lovas, och bland annat svara mot att författaren ansåg att “litteraturen borde stå nära livet och nuet”, är det nödvändigt att läsaren förstår metaforiken.

Cullers tredje konvention är den om tematisk enhet. Eftersom citatet är sammansatt av två utdrag ur en originaltext (det vill säga *Ett moln i byxor*), och ingår i lärobokstexten, är detta särskilt problematiskt. Tematisk enhet i vilken text? Dessutom kan man kanske påstå att valet av citatet gjorts på grundval av läroboksförfattarens egen uppfattning av den tematiska enheten i Majakovskijs hela författarskap. För att en tolkning ska gå att diskutera måste den enligt Culler utgöra en enhet där all delar ingår och fungerar. Det är exempelvis inte rimligt att läsa “den knutna nävens griptång” som en metafor relaterad till slagsmål med tillhyggen, om man läser “världens drivremmar” som en maskinmetafor, förutsatt att man i texten inte hittar ett tema där båda metaforerna har en naturlig koppling till varandra. För läsaren av citatet på sidan 306 är en tematisk enhet redan given i och med presentationen. Vänster och högerspalt presenteras tillsammans som en direkt konsekvens av Majakovskijs inställning till litteratur, och därmed är citatet, såsom det framställs, en text med en tematisk enhet i denna inställning. Återigen är denna koppling mellan presentation och citat endast tillgänglig för den läsare som internaliserat den tredje konventionen. Den tematiska enheten är ju en “mätbar” kvalitet i en läsning⁷⁶. Utan den är varje läsning lika god som en annan, och det finns ingen anledning att fästa särskild vikt vid vad en lärobokstext har att säga om ett stycke litteratur. Slutligen kan en driven läsare välja olika tematiska enheter i vänster- respektive högerspalt, där vänsterspaltens enhet utgörs av litteraturens oberoende till tradition och smak, medan högerspaltens handlar om närheten till “livet och nuet”. För det senare krävs emellertid att citatet placeras in i en kulturhistorisk kontext.

⁷⁶ Det är en mätbar kvalitet på så sätt att det blir uppenbart när enheten kan eller inte kan omfatta textens olika delar.

Cullers fjärde konvention säger att litteratur måste förstås i en kulturhistorisk kontext. I citatet blir detta tydligt i maskinmetaforerna och bön i motsatsställning till "senor och muskler". När lärobokstexten säger "[Majakovskij] ansåg att litteraturen borde stå nära livet och nuet", och sedan ger citatet som ett exempel, menar man att maskinmetaforerna för texten nära 1910-talets ryska verklighet. Tidigare har texten pratat om futuristerna, och hänvisat till sidan 301 där det bland annat står att dessa fascinerades av "nya tekniska uppfinningar". På samma sätt kan motsättningen mellan muskler och böner, upprepad i ordleken bönfaller/anfaller, bli begriplig om den placeras i Ryssland strax före revolutionen. Tsaren och kyrkan är stark, folket lider - man borde göra revolution istället för att be. Utan denna kontext är det svårt att förstå texten på det vis som läroboken gör.

Man bör vara försiktig med att läsa in en strikt ordningsföljd i Cullers fyra konventioner så att de bygger på varandra. Det är svårt att säga att den metaforiska koherensen är en förutsättning för den tematiska enheten, eller att den kulturella kontexten är något man blandar in sist i tolkningen. Vad man däremot kan säga är att citatet såsom det används på sidan 306 ställer Cullers fyra konventioner som villkor.

Mellan text och text

Den godkända läsningen är en självständig, reflekterande läsning med en kritisk hållning. Vad gäller den nedre halvan av sidan 306 ställer detta en hel del krav på läsaren, många av vilka visats på ovan. Men det kanske största kravet återstår: den kritiska reflektionen. Detta innebär, strängt taget, att läsaren ska kunna se textens bakomliggande litteratursyn, ämnessyn och värderingar. Texten hjälper inte läsaren med detta. Det finns exempelvis inget berättande subjekt som läsaren kan ta ställning till. Texten är i sina stycken en berättelse där Majakovskij har huvudrollen, och försöker så att säga linda in tolkningar och värderingar i en narration, snarare än att tydliggöra dem så att läsaren enkelt kan ta ställning. Allra besvärligast blir den godkända läsningen av ett skönlitterärt citat och lärobokens tolkning av citatet.

I det sista stycket på sidan 306 gör lärobokstexten en analys av Majakovskijs lyriska stil, utifrån citatet. Utan hjälp av direkta pekningar i

form av upprepade citat eller radanvisningar, förväntas läsaren kunna följa med i karakteriseringar som "bitvis chockerande", "ordvalet är vardagligt" och "Majakovskij vänder sig direkt till läsaren". För att kunna göra någonting mer än en ren avkodning av detta textavsnitt, krävs att läsaren förstår hur lärobokstexten menar, hur den kommer fram till sin tolkning. Men analysen är inte genomskinlig, uppmanar eller hjälper inte läsaren att följa de tankegångar som leder fram till resultatet. Läsaren måste själv försöka tolka lärobokens analys. Man kan tänka sig flera strategier för en sådan tolkning. Man kan försöka hitta var i texten det saknas rim, görs utrop eller kommuniceras med läsaren. På så sätt kan man strunta i hur lärobokstexten kommit fram till sin tolkning - det går ändå att försvara den. Eller också kan man, vilket nog ändå blir nödvändigt, försöka tänka sig utifrån vilka ståndpunkter och perspektiv det går att anse att texten är chockerande, vardaglig, modern eller slagkraftig. Det är inget lätt företag. I detta specifika exempel är det dessutom förmodligen så, att det som menas vara chockerande inte går att finna i citatet, utan i andra texter av Majakovskij.

Samtidigt som läsaren försöker följa och leva sig in i lärobokens analys av citatet, måste hon förhålla sig kritisk till analysen. På sätt och vis är detta att befinna sig på två platser samtidigt. Lärobokstexten signalerar en lässtrategi där läsaren lever sig in i texten, medan kursplanen kräver att läsaren befinner sig på avstånd för att betrakta och värdera. Dessutom måste en självständig och reflekterande läsning också innebära att läsaren gör en självständig analys av citatet. I en godkänd läsning måste läsaren kämpa för att frigöra sig från samma analys som hon nyss kämpade sig in i. Hon befinner sig mellan text och text.

Å ena sidan finns lärobokstexten som sådan. Det är en text på vissa villkor, som förväntar sig en viss läsare, som har en ämnes- och litteratursyn, som har vissa värderingar. Å andra sidan handlar litteraturlärobokstexten om andra texter, vilka exemplifieras genom citat som har sin egen uppsättning villkor etc. En tredje text, styrdokumentet, ställer krav på läsningen som innebär att läsaren förutom att hantera de andra två texternas villkor också måste förhålla sig självständigt reflekterande. Av detta följer läsarens egen analys av citatet, som kan betraktas

som en fjärde text. Mellan text och text är med andra ord en underdrift. Den godkända läsningens kravbild är komplex, och kräver en kompetens som är dubbel eller till och med flerdubbel i bemärkelsen att den hanterar flera olika texter av olika naturer samtidigt.

Den godkända läsningen

Den godkända läsningen är alltså en sammansatt, komplicerad historia med många variabler. I analysen av nedre halvan av sidan 306 i Litteraturorientering för gymnasieskolan visar sig bland annat betydelsen av litterär tolkningsförmåga, förkunskaper, underliggande värderingar, förmågan att både distansera sig och leva sig in i en text, förmågan att identifiera textens syn på läsaren, och förmågan att på något sätt kunna både möta och motstå textens krav till förmån för de krav som läsningen ställer. I sina detaljer är dessa resultat beroende av analysens material och verktyg. Man kan tänka sig andra verktyg och annat material. Tysk och amerikansk teoribildning runt läsningens villkor är så pass omfattande att den utan tvekan kan ligga till grund för väldigt olikartade undersökningar. Vad händer om man istället för Iser använder sig av Stanley Fishs tolkningssamfund (interpretive communities)? Öppnar det vägen för betydelsen av exempelvis genus, klass och etnicitet i den godkända läsningens kravbild? Vad händer om man vidgar begreppet "lärobok" till att inkludera de hypermediala läromedel som börjar användas i tekniskt välutrustade skolor?

Överhuvud vore det intressant att göra en rejäl undersökning av hur den godkända läsningens kravbild förändrats under 1900-talet. Med start i Karl Warburgs Svensk litteraturhistoria i sammandrag skulle en sådan läsningshistorisk undersökning kunna svara på frågor bland annat om hur litterära konventioner växer fram, hur den didaktiska textens syn på läsning och läsaren förändrats eller hur olika texter förbereder tolkningspositioner för olika läsare.

En annan väg vore naturligtvis att låta verkliga läsare försöka göra godkända läsningar av olika lärobokstexter, för att studera hur de hanterar olika kravbilder. En sådan undersökning måste först reda ut flera teoretiska problem runt spänningen mellan litterär kompetens och

“kompetenta läsare”, vilket är intressant i sig, inte minst för litteraturundervisningen.

Forskning om läsning av fack- och skönlitteratur är viktigt av samma anledningar som det är viktigt att kunna läsa. Litteraturdidaktikens betydelse för skolans huvuduppgift vad gäller demokrati och kultur kan inte överskattas, och studiet av den godkända läsningens kravbild kan svara på viktiga frågor om villkoren för elevens lärande. Bara en halvsida ur en lärobok kan inte beundras för den som går ut dagens gymnasium med betyget Godkänd i Svenska.

Litteratur

- Andersen, O., 1995. *I Retorikkens hage*. Oslo
- Culler, J., 1975. *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. London.
- Harding, G. och Jangfeldt, B., 1985. *Jag!* Stockholm.
- Hetmar, V., 1996. *Litteraturpaedagogik og elevfaglighed. Litteraturundervisning og elevernes litteraere beredskab set fra en almenpaedagogisk position*.
- Isaksson, C., 2001. *Läroboken. En skrift om läromedelsbristen i den svenska skolan på 2000-talet*. Stockholm.
- Fish, S., 1980. *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge.
- Iser, W., 1978. *The act of reading: an theory of aesthetic response*. London.
- Kittang, A., m fl, 1997. *En introduktion till den moderna litteraturteorin*. Stockholm.
- Lamarque, P., och Olsen, S. H., 1994. *Truth Fiction and Literature. A philosophical perspective*. London.
- Martinsson, B. G., 1987. *Tradition och undervisning. Tankar om litteraturundervisning, historieskrivning och kulturell reproduktion*. Linköping.
- Pettersson, A., 2000. *Verbal Art: a philosophy of literature and literary experience*. Montreal.
- Reichenberg, M., 2000. *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg.

- Rydén, H., m fl, 1977. *Litteraturorientering för gymnasieskolan*. Stockholm.
- Skolöverstyrelsen, 1975. *Lgy70 Supplement 22*. Stockholm.
- Skolverket, 021217. *Lpf94*. www.skolverket.se
- Steffensen, B., 1991. *Fiktion som teksthandling*. Köpenhamn.
- Svedner, P. O., 1995. Läsningen, läsaren och texten - tre trappsteg till litteraturkritiken. I: *Utbildning och demokrati*. (1995:2)
- Svensson, C., 1988. *Att ge mening åt skönlitteratur*. Linköping.
- Thavenius, J., 1995. *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm.
- Ullström, S.-O., 2002. *Likt och olikt: Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet*. Eslöv.
- Wolf, L., 1998. Litteraturdidaktisk forskning och begreppet litterär kompetens. En översikt och några tänkbara förslag. I: *Litteraturdidaktik. Texter om Litterär kompetens och lyrik i skolan*, Utg. Bäckman, S., m fl. Härnösand.

Svenskläraren och mediepedagogiken

Progressiva hållningar och pedagogisk vanmakt?

Annette Årheim

*I mediernas osorterade värld finns inga gränser mellan det trovärdiga och partsintresset, insikten och fördomen, den sakliga upplysningen och reklamen, det snyltande medlidandet och inlevelsen. Både barnet och den vuxne måste skaffa sig redskap att hävda och utveckla sin egen välgrundade mening mitt i mångfaldens kaos. Hur detta skall ske är en av de stora kunskapsfrågorna, kanske den största. (Sven-Erik Liedman, *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*, 2001:76)*

I *Ett oändligt äventyr* pekar Sven-Erik Liedman ut ett angeläget område för didaktisk forskning. All utbildning äger idag rum i en mångkulturell och medialiserad samhällskontext och redan i detta faktum finns spänningsfält värda att notera och ställa frågor kring. Skolan och massmedier kan ses som konkurrerande institutioner gällande människors kunskapande på flera plan och avsikten här är att beskriva några viktiga aspekter av förhållandet, problematisera vidare forskning på fältet samt slutligen via en enkel medieanalys visa på vikten av ett mångkulturellt medieperspektiv i dagens undervisning.

Enligt skollagen skall kunskapsbygget vila på demokratins grund. Förutom att eleverna skall erhålla demokratisk kompetens skall skolans verksamhet också demokratiseras. En väg att svara upp mot lagen har traditionellt varit att i elevernas medborgarfostrande undervisning hävda argumentets suveränitet, det vill säga det väl underbyggda argument som tål en kritisk granskning och som man tror skall vara individen behjälplig att utveckla den välgrundade mening som omtalas av Liedman ovan. Allt fler studier har emellertid visat hur mediasamhället skapat ett offentligt samtal där uppmärksamhet och synlighet vunnit företräde framför argument (Thompson 1995, 2000; Bourdieu 1996; Liedman 2001; Örnebring 2001). Ökad synlighet, menar John

B. Thompson (2000), har för politikens del haft den positiva effekten att den är tillitsskapande. Men han visar även hur det i fenomenets fotspår följer en sårbarhet av sällan skådat slag. Sårbarheten gäller envar som väljer att ställa sig i rampljuset och devisen "syns du inte så finns du inte" präglar idag inte bara makthavares aktiviteter utan också ungdomskulturer. Ett tecken i tiden är dokusåpans attraktionskraft på den unga generationen. Genrens utbredning har mångfaldigt chansen för unga människor att få synas i medierna men att delta innebär ett stort risktagande. Det kan förvisso leda till en plats i TV-debatternas expertpaneler men slutar ofta i en förlust av självbestämmandet och hänsynslös exploatering med personliga katastrofer som följd (Årheim 2002:33).

Massmedier kan även sägas utmana skolan som identitetsskapare. Medan skolan via styr- och måldokument strävar mot en snävt nationell identitet, har det mångkulturella mediasamhället visat sig skapa flerkulturella identiteter (Lahdenperä 2001; Andersson 1999). Marie Gillespie (1995) beskriver exempelvis hur ungdomar i diaspora kulturer omförhandlar sin ursprungskultur i mötet med den medialiserade västkulturen. Resultatet av dessa möten benämner Gillespie som *bricolage*, där man konstruerar nya kombinationer av konsumentkulturens produkter (1995:13,188). Om denna dagens *bricoleur* skriver också Sven-Erik Liedman att denne är tusenkonstnär utan att vara specialist på något: "Han nöjer sig med det som finns tillgängligt och söker med ständigt nya knep och finter utvinna osedda möjligheter ur en begränsad repertoar" (2001:163). Frågan för skolans del torde vara i vilken mån man kan tillvarata den kreativitet och dynamik som karakteriserar bricoleuren och få kraften att samarbeta kring de gemensamma angelägenheterna.

Tio år av valfrihet och segregation

Det utsnitt av verkligheten som ovan skissats som en konkurrenssituation har ytterligare en dimension, nämligen tio år av fristående alternativ till de kommunala skolorna. En av de bakomliggande visionerna med systemet var en ökad valfrihet för individen. Under senare tid har emellertid många röster höjts i massmedier mot en oönskad bieffekt i

form av ökad klassmässig, konfessionell och inte minst etnisk segregation. På aktualitetsjournalistikens karakteristiska vis presenteras dock endast ytterligheter, vilket ger oss bilden av en uppdelning i "fristående elitskolor" och "kommunala problemskolor". De förra framställs som intressegemenskaper för en homogen majoritetskultur, medan de senare utmålas som minoritetskulturernas smältdeglar.⁷⁷

Med bricoleurens dynamiska identitet i åtanke är det viktigt att betänka att kulturell homogenitet aldrig kan bli något annat än en tankefigur i det senmoderna samhället. Den kulturella sammansättningen i olika skolor, exempelvis i form av andelen elever med invandrarbakgrund, ser med säkerhet mycket olika ut och det torde därför inte finnas anledning att söka efter extremer för att få en mer nyanserad bild av verkligheten. En större uppgift idag är att fånga upp och beskriva de kulturella skillnader och likheter som faktiskt uppträder i olika kontexter med förhoppningen att kunna avliva en och annan myt.

Oavsett om utbildningen sker i en kommunal eller fristående skola har man samma styr- och måldokument att arbeta efter. För att uppnå demokratisk kompetens kräver dagens samhälle en positiv grundsyn på det mångkulturella (Lpf 94). Eftersom det offentliga samtalet nästan uteslutande äger rum via massmedier bör också kunskap om medier vara varje elevs rätt.

Utbildningen skall vidare fostra eleverna till en gemensam värdegrund byggd på jämställdhet, solidaritet och tolerans, vilket förväntas ske genom reproduktion av kulturarvet (i bestämd form singularis). Man kan ifrågasätta om en gemensam värdegrund faktiskt existerar och om den är möjlig eller ens önskvärd ur ett mångkulturellt och medialt perspektiv. Den uppsjö av träffar som sökordet *värdegrund* ger i *Libris* består huvudsakligen av frågande titlar, vilket ger anledning att misstänka att begreppet är mångfacetterat och outrett.

⁷⁷ Exempelen är hämtade från nyhetsredaktionens Dokument inifrån, SVT 1, 2002-02-07, kl. 22:10.

Mångfald eller enfald?

Jag har tidigare påtalat hur uppmärksamhet via massmedier idag är ytterst värdefullt för såväl politiker som ungdomar. Via massmedier sprids en signaletik, regler som det inte tycks finnas något behov av att kunna motivera rationellt och logiskt. Om massmediernas signaletik missuppfattas förlorar man möjligheterna att se de gemensamma idealen i den centrala etik som skolan eftersträvar via en gemensam värdegrund (Lahdenperä 2001).⁷⁸ Risken för missförstånd får anses som stor då mediebevakningen idag oftast sker medelst punktbelysning på de övergripande strukturernas bekostnad (Mathiesen 1993:174). Med tanke på att ungdomar tidsmässigt exponeras så mycket mer för massmediers än för skolans värderingar kan därför möjligheterna till en gemensam värdegrund sägas vara begränsade i ett mångkulturellt mediesamhälle.

Kvar står då frågan om hur önskvärd en gemensam värdegrund egentligen är. Att reda ut detta inom artikelns ram får ses som omöjligt. Jag nöjer mig med att här ställa en motfråga - hur skulle ett jakande svar rimma med en uttalad önskan om ökad tolerans och en positiv syn på kulturell mångfald? Jag drar slutsatsen att som variabel i forskningssammanhang måste en "gemensam värdegrund", precis som "kulturell homogenitet", behandlas som ren tankefigur. En värdegrundstudie kan därmed sägas äga rum i spannet mellan ideal och verklighet. Men det tål att sägas igen: idealen är ofta paradoxala och vanskliga att uttolka, då de å ena sidan hyllar det mångkulturella och å andra sidan eftersträvar en värdemässig enhetlighet.

Svenskans beting och mediers budskap

Mot den bakgrund som här presenterats står jag inför formulerandet av ett forskningsproblem. Problematisering av och nyfikenhet kring hur man arbetar mot en gemensam värdegrund i en mångkulturell skolklass har som nämnts genererat en bred flora av texter. Frågan om hur

⁷⁸ Då Lahdenperä förklarar friktionen mellan central- och signaletik hänvisar hon till en modell som Christer Hedin presenterar i artikeln "Att undervisa om en främmande kultur" ur *Interkulturella läroprocesser*, red. Pirjo Lahdenperä, Stockholm 1994.

man i en etniskt homogen skola arbetar för ökad tolerans mellan olika kulturer förefaller emellertid väl så intressant. Båda frågorna ryms inom en deskriptiv studie av olika strategier, för såväl lärare som elever, att inom svenskämnet hantera mångkulturell värdeproblematik. Om vi behåller mediebilderna av den ökade segregationen som tankemodell skulle det kunna vara intressant att jämföra undervisningen i en "kommunal mångkulturell" gymnasieklass med den som äger rum i en "fristående och kulturellt homogen". Förutom värdefrågan kommer jag att ställa de mediepedagogiska föreställningarna inom svenskämnet i fokus, eftersom man oavsett skolform har just ett mångkulturellt mediasamhälle att rusta eleverna inför. Ett sådant val har också fördelen att det verkar som en motvikt till ett traditionellt uppdelande av ämnet i en språk- och en litteraturlinje. Helheten kan på så sätt visa sig vara något mer än summan av delarna.

För att sondera terrängen företog jag tillsammans med en kollega under oktober och november 2002 en lokal pilotstudie, där mediepedagogikens ställning och framtid inom svenskämnet på gymnasieskolan undersöktes (Waldmann & Årheim 2002). Framst ville vi få en bild av yrkesverksamma lärares förhållande till och kompetens för medieundervisning inom svenskämnet. Fyra svensklärare vid en av stadens gymnasieskolor intervjuades kring fyra problemområden: lärarnas syn på svenskan som demokratiämne och dess koppling till massmedier, vilka konkurrerande massmedier till fack- och skönlitteratur som förekommer i undervisningen, om massmedierna används som verktyg eller stoff i undervisningen och slutligen hur de ser på sin egen kompetens att undervisa om massmedier - både formellt genom lärarutbildning och kurser och informellt i form av eget intresse för ämnet.

Studien hade även ett andra syfte, nämligen att studera i vilken mån det medialiserade samhället påverkat innehållet i den nya lärarutbildningen. Undersökningens lokala prägel bibehölls genom en analys av de relevanta kursplaner som fastställts vid stadens universitet men som än så länge bara täcker knappt halva lärarutbildningen. Kvalitativa undersökningar av det beskrivna slaget kan givetvis inte göra anspråk på generaliserbarhet. I lärarutbildningarnas kursplaner finns det utrymme för stora variationer mellan olika lärosäten, medan däremot

ingen avgörande lokal faktor har kunnat utkristalliseras som skulle göra just de intervjuade lärarnas situation specifik.

En utdragen kris?

I *Svenskämnets kris* (Brodow m.fl. 1976) kritiserar tio pedagoger utifrån olika utgångspunkter den utveckling av svenskämnet som resulterat i en addering av olika moment förutom läsning och skrivning, som eleverna genom svenskämnet förväntas uppnå färdighet i. Sven Nilsson tar i boken upp en viktig del av stoffträngseln i artikeln "Massmediapedagogik" (1976:97-104). Det har, menar han, vid 70-talets mitt sedan en tid ansetts som allmänt progressivt att lägga stor vikt vid nya moment i undervisningen och som exempel nämns skapande dramatik, tecknade serier, filmkunskap och massmedier - ämnesområden som aldrig ingick i lärarnas utbildning. Svensklärare saknar kontakt med den kritiska forskningen och har på så vis blivit beroende av allmänna handboks-kunskaper. Nilsson påtalar risken av att "den som inte har något medvetet förhållande till ämneskunskaperna tar ställning för en sorts vetenskaplig sanning, den etablerade, den samhällsbevarande" (1976:97).

I artikeln presenteras också målen med 70-talets massmedieundervisning, avsedd för utbildning av svensklärare. Dessa mål ligger samtliga på nivån "vara förtrogen med", "känna till något om" och "vara medveten om" olika mediala företeelser och tycks därmed främst bekräftande i förhållande till den samhällsroll medier för tillfället innehar. Nilsson skriver att formuleringarna signalerar anpassning till en för eleverna opåverkbar situation. "Tydligare kan inte fantasilösheten och den pedagogiska vanmakten illustreras" (1976:101).

Sven Nilssons kritik är nära trettio år gammal men i Läroplanskommitténs förarbete till gällande läroplan, *Skola för bildning* (SOU 1992:94) påtalas åter vikten av en god mediepedagogik och betinget tillfaller bland annat svenskämnet.⁷⁹ Att massmedieundervisningen oftast framstår som svag och utan någon djupare kritisk granskning,

⁷⁹ Som en ytterligare påminnelse om ämnets prioritet återfinns skrivningen om "Medieutveckling och medieundervisning" i ett särtryck från 1998 med titeln *Bildning och kunskap*. Försättningsvis hänvisas till denna utgåva.

menar Läroplanskommittén beror på att lärarens yrkesidentitet upplevs som hotad, eftersom eleven snarare än läraren framstår som experten i klassrummet (1998:70). För att knyta Nilssons och Läroplanskommitténs resonemang till pilotprojektet blev syftet alltså att se hurvida en "fantasilöshet och pedagogisk vanmakt" fortfarande präglar svensklärarens medieundervisning. Enligt Nilssons tidstypiska och explicit uttalade marxistiska hemvist, skulle tillkortakommandet visa sig genom att eleverna studerar massmedier för att öva färdigheter eller i värsta fall som sysselsättningsterapi, utan föregående kunskap om masskommunikationens samhälleliga funktioner (1976:101).

Det lättjefulla filmtittandets dilemma

De intervjuade lärarna ansåg samtliga att massmedier har en given och viktig funktion inom svenskämnet men man hade uppenbara svårigheter att formulera på vilket sätt. Misstanken infann sig genast att massmedieundervisningen än idag är oflekterad och bekräftande. Förhållandet fick sin naturliga förklaring, då det visade sig att tre av de fyra lärarna genomgått sin lärarutbildning under det 70-tal då Nilsson skrev sin artikel och att den allt mer sällsynta kompetensutvecklingen aldrig aktualiserat medieundervisning.

De massmedier som är vanligast förekommande i undervisningen visar sig inte helt överraskande vara dagstidningar och film. Internetanvändningen föreföll sparsam och en av lärarna förklarade detta med att det kräver ett rigoröst förarbete av läraren om sådana uppgifter skall leda till något mer än att klippa och klistra: "Jag menar, stoppar man in skit får man ut skit, eller hur?" (Waldmann & Årheim 2002:14).

Läroplanskommittén menar i *Bildning och kunskap* att det är av yttersta vikt att läraren har en positiv attityd till elevernas mediekultur och ser filmmediets möjligheter om undervisningen skall falla väl ut (1998:72). I intervjuerna framkom emellertid en misstänksamhet bland lärarna gentemot filmens plats i klassrummet. Man satte helt enkelt likhetstecken mellan ungdomarnas filmintresse och allmän latet. Några vetenskapliga belägg för en sådan hållning är det emellertid svårt att finna. Däremot visar John Fiske (1987), som tillhör den posi-

tiva falangen inom medieforskningen i *Television Culture* att TV-publikens reception är allt annat än passiv. Precis som masskommunikationsforskaren Marie Gillespie (1995) i *Television, Ethnicity and Cultural Change*, visar Fiske hur publiken kan använda medierna som motståndshandling och exempelvis bygga upp en tillfällig identitet som kan vara behjälplig i en pressad situation. Möjligen kan en sådan färdighet vara relevant i ett samhälle där synlighetens ökade betydelse och massmedial dramatiseringsiver gjort individens trovärdighet sårbar? I vår undersökning visade det sig dock att film i undervisningen mest förekommer såsom bonus om eleverna skött det de skall, men även i dessa fall bemödar sig lärarna att styra de lättjefulla cineasterna mot en tematisk läsning eller filmvetenskaplig begreppsexercis (Waldmann & Årheim, 2002).

Litteraturen definieras av de intervjuade lärarna som om den av naturen står över filmen som konst betraktad, en hållning som dock främst verkar resultera i att eleverna försätter sig i försvarsposition gentemot läraren. Överraskande för en litteraturvetare var att ingen av dessa lärare återopade en omistlig kanon till sitt försvar. Snarare framkom en uppgivenhet inför litteraturundervisningen - nu gäller det att få eleverna att över huvud läsa något alls. Klassiska verk står och samlar damm på hyllorna och man har sett en möjlighet i att rida vidare på popularitetsvågen kring kommersiellt gångbara biofilmer. Därför köper man in klassuppsättningar av den litterära förlagan till exempelvis *Sagan om ringen*. En viss tröghet visade sig dock i systemet, eftersom filmatiseringen av *Sagan om ringen* visades på biograferna redan julen 2001, medan böckerna packades upp på skolan först i oktober 2002. Man kan alltså spåra en pedagogisk vanmakt även gällande litteraturundervisningen. Om det finns någon studie som pekar på att strategin är gångbar för att göra eleverna till läsare i en vidare mening är för mig okänt. Det vore i så fall intressant att veta hur lång tid man som inköpsansvarig lärare har på sig. En misstanke finns om att den tid som förflyter mellan kassasuccé och "töntvarning" är ganska kort för ungdomar som lever i en snabbföränderlig *MTV*-värld.

Den bekräftande mediepedagogik som Sven Nilsson (1976) kritiserar i *Svenskämnets kris* tycks alltså fortleva. Anledningen till att det fortfarande ser ut på det här sättet är också den samma som på 70-

talet. Svensklärarnas mediekompetens innefattar inte ett vetenskapligt kritiskt perspektiv. Man har fått vad Nilsson kallar "den progressiva hållningen" till mediepedagogiken med sig från lärarutbildningen, men i vad- och hur-frågorna hänvisats till ett par poäng filmvetenskap och egenhändigt inhämtade handboks-kunskaper. Och den lärare som examinerats under 90-talet - ja, han visade sig även ha missat själva den "progressiva hållningen" (Waldmann & Årheim, 2002).

En ljusnande framtid?

Sedan tre terminer tillbaka ser lärarutbildningen helt annorlunda ut än den som de intervjuade lärarna genomgick. Det blev därför intressant att studera nya kursplaner för att se om svensklärarnas mediepedagogiska potential kan tänkas förbättras i framtiden. Det föreföll därmed logiskt att först analysera kursplanen för *Inriktning Svenska för grundskolans senare år och för gymnasieskolan* vid Växjö universitet.

Resultatet - de vaga formuleringar som bara med en god portion välvilja kunde anses som positiva för mediepedagogiken - gav inte upphov till några förhoppningar gällande framtiden. Vi minns målen med svensklärarnas medieundervisning på 70-talet, som låg på nivån "vara medveten om" och "känna till något om". Nå, i dagens lärarutbildning finner man formuleringar som "öka sin kännedom om" olika texter i elevens vardag och "utveckla" sin egen läs- och skrivförmåga genom olika slags texter. Öka och utveckla pekar ju ändå på en ständigt pågående process, menade vi i ett försök att undvika en rent kulturpessimistisk slutsats.

Vad borde man då göra för att förbättra situationen? Sven Nilsson skriver i "Massmediapedagogik" att målet "skulle vara att göra eleverna medvetna om historiska, politiska, sociala och ekonomiska orsaker till och konsekvenser av masskommunikationens olika former" (1976:101). Om vi vill bilda utgångspunkt för något annat än determinism gällande mediasamhället måste vi först uppnå förståelse av masskommunikationens samhällsliga funktion och rådande medie-strukturer. Genom sin analys av läromedel visar Nilsson att en sådan förståelse aldrig uppnås i 70-talets svenskundervisning. Här reproduceras i stället en förtryckande kommunikationsmodell där medi-

et/sändaren ges oinskränkt makt. Tillgängliga läromedel gör det som är resultat av konflikter och motsättningar till en naturlag. Därför föreslår Nilsson en alternativ bestämning till begreppet masskommunikation där den historiska analysen av medieutvecklingen står i fokus. Tesen lyder att olika kommunikationsformer bör ses som uttryck för olika gruppers specifika intressen:

Masskommunikation är de olika institutioner skilda grupper i samhället utnyttjat i olika situationer och perioder för att uttrycka sin ideologi t ex för att erövra, bevara och försvara sin politiska, sociala och kulturella makt eller position. (1976:102).

Något som liknar Nilssons definition hade vi hittills inte funnit prov på i vår studie. I slutfasen av arbetet låg emellertid en ny kursplan inom lärarutbildningen klar för fastställande. Kursens namn är *Allmänt utbildningsområde II* och saknade vid tillfället läromedelsförteckning men vi fick tillgång till det befintliga materialet, som visade sig vara en guldgruva. Flera viktiga mediepedagogiska aspekter kom här till uttryck. Bland annat sätts förhållningssätt till mediasamhället, mediers roll, barn- och ungdomskulturer, demokrati och värderingsfrågor i centrum. Här framhävs tydligt mediepedagogiska intentioner som överensstämmer med såväl Sven Nilssons som Läroplanskommitténs resonemang och de teorier som låg till grund för vårt arbete. Det finns dock anledning att påminna om studiens lokala prägel och att det finns utrymme för stora variationer när det gäller utformandet av *AUO II* mellan olika lärosäten. För samtliga lärarutbildningar gäller emellertid att kursen inte enbart är riktad till blivande svensklärare, utan omfattar lärare med alla upptänkliga ämneskombinationer. På detta sätt läggs grunden för den typ av generell mediekompetens som exempelvis Lars Gustaf Andersson efterlyser i *Skolan och de kulturella förändringarna* (1999:73). Förhållandet att alla lärare genom den nya utbildningen får möjlighet att utveckla sin formella media literacy⁸⁰

⁸⁰ Begreppet media literacy diskuteras ingående av Jan Thavenius (1995) i *Den motsägelsefulla bildningen* och används här i betydelsen av "förmågan att 'läsa' och 'skriva' medie-'texter' " (Thavenius 1995:181).

torde också underlätta den ämnesöverskridande undervisning som Lars-Göran Malmgren beskriver som ett signum för en erfarenhetspedagogisk ämneskonstruktion (1996:89).

Förutom det explicit uttalade syftet med kursen att belysa mediernas roll i samhället, finns formuleringar som pekar på att den studerandes egna erfarenheter och ett allmänt elevperspektiv skall sättas in i ett historiskt sammanhang. Den demokratiserande tråden löper vidare till en delkurs som planerar att behandla samhällets stabilitet och förändring, mediasamhället, underhållningsindustrin och värderingsförändringar. Sista delkursen inom *AUO II* fokuserar vidare det man kan kalla förskjutningar som det medialiserade och mångkulturella samhället givit upphov till när det gäller demokrati, värdegrundsfrågor, marginalisering, segregering, kunskaps- och människosyn.

En helt ny och positiv bild av mediepedagogikens framtid framträder alltså då ett allmänt utbildningsområde börjar anta fasta former. Att den formella kompetensen kommer att omfatta hela lärarkåren är av största intresse för alla parter. Det går då inte längre att dölja "pedagogisk vanmakt" bakom handboks-kunskapens och stofffrängselns dimridåer.

Världen i vardagsrummet

Eftersom det inte existerade någon litteraturförteckning för *AUO II* vet vi inget om vilken typ av masskommunikationsforskning man tänker stödja sig på i undervisningen. Nilsson efterfrågar på 70-talet en marxistisk, kritisk kommunikationsforskning och denna är idag väl etablerad.

Läroplanskommittén anger som argument för mediepedagogik i undervisningen, att elevernas omvärldsbild i allt större utsträckning formas via media (1992:70). Ofta, för att inte säga dagligen, matas vi med klichéer som att hela omvärlden kommer hem till vårt vardagsrum via massmedier. En enkel medieanalys visar hur denna omvärldsbild kan se ut. För ett par år sedan gjorde jag en analys av *Dagens Nyheter*'s utrikesnyheter under en novembervecka och fick bekräftat att detta tankegods inte är annat än just klichéer och myter. En för-

svinnande liten del av vår världskarta fanns representerad i dessa nyheter:

Resultat världsdelarnas representation i DN 11-18 november 2000, mätt i spaltcentimeter:

Europa	1579 scm
Nordamerika	948 scm
Asien	722 scm
Sydamerika	135 scm
Afrika	40 scm
Australien	10 scm
Oceanien	7 scm

Frågan inställer sig hur det kommer sig att antalet spaltcentimeter som olika världsdelar genererat i *DN* kan se så olika ut. Kartan har många vita fläckar, enorma områden som aldrig nämns, vilket kan få oss att tro att inget av vikt händer där. Det är emellertid helt andra faktorer som avgör vilka delar av vår omvärld som kommer på besök i våra vardagsrum.

Analysen innebar också en kategorisering av nyhetsartiklarnas innehåll som visar på stora skillnader gällande framställningen mellan olika världsdelar. Västvärlden skildras som demokratisk medan övriga världen skildras i termer av maktstrider, terror, sjukdom och svält.

Under den analyserade veckan i november 2000 pågick det ett presidentval med utdraget rösträknande i USA. I Afrika pågick också val på skilda håll och trots att det förmodligen spelar större roll för världsdemokratin vem som får makten i Egypten, Sydafrika och Mocambique, än om Bush eller Gore får makten i USA, ägnas de afrikanska länderna tillsammans endast 40 spaltcentimeter medan USA får hela 948. En annan skillnad värd att notera är att européer och amerikaner beskrivs som individer i artiklarna, medan folket i Indien, Afghanistan, Kongo-Kinshasa och Colombia alltid förekommer i flock och sällan får uttala sig själva (Årheim, 2000).

Så kunde alltså omvärlden enligt massmedier se ut år 2000, då genomsnittssvensken enligt *Mediebarometer 2001* ägnade 372 minuter per dag åt mediekonsumtion (Nordicom 2002:21).

Vad är en nyhet?

Flera omtalade undersökningar visar entydigt att pressens urvalskriterier gällande stoffval snarare är förbundet med lönsamhet än informationsplikt (Mathiesen 1993:181). Hur skulle då en teori kunna se ut som kan hjälpa eleven att förstå en mediebild av "verkligheten" eller "omvärlden" som den ovan? Det kan upplevas både ohanterligt och frustrerande att tala om mediepåverkan utan att ha en klar modell över de olika aktörer som har makt att upprätthålla mediebilderna av omvärlden. Den norske rätts- och mediesociologen Thomas Mathiesen (1993) presenterar i *Makt og Medier* en av många teorier kring hur mediemakten verkar på flera plan samtidigt. Han talar om *makten bakom, runt, i och från medierna*.

Med *makten bakom medierna* menar Mathiesen förhållanden som rör ägarskap och organisation. Kontroll och bruk av medier förutsätter makt och här kommer allt fler aktörer in som inte traditionellt haft intressen i branschen. Allt fler gigantiska mediekonglomerat får kontroll över allt från tillverkningen av TV-apparater och innehav av sändningstillstånd till programproduktion. Ägarskap och organisation sätter ramar för verksamheten ända ner på detaljnivå.

Gemene man såväl som massmedier tenderar att vilja ge makten ett ansikte, ofta i skepnad av en ansvarig utgivare, men genom belysande exempel på empirisk grund visar Mathiesen hur samtliga aktörer inom verksamheten omedvetet genomgår en gradvis anpassning till de generella intressen och tankebanor styrelse och ledning ger uttryck för. Därför kommer människor även framledes att vara "väljare" och inte "skapare" av medieinnehåll. Den marxistiska rösten bakom Mathiesens framställning är lätt igenkännbar då han skriver att sändarsidan fortsätter att vara "modellstark" eller normerande och mottagarsidan kommer att tillägna sig den modellstarkes modeller (1993:139f.). Med en ökande illusion om deltagande interaktion, finns risken att den svage i än större grad riskerar att hamna under den modellstarkes kontroll. Medierna uppmanar allt oftare medborgarna att delta i samhällsdebatten genom att via sms förmedla frågor och åsikter men tekniken medger inte mycket mer än slagordsliknande inlägg (Årheim 2002).

Nästa maktnivå är den som befinner sig *runt medierna*, nämligen dess källor som oftast består av makthavare. Det första journalisten

gör efter morgonmötet är att konsultera sina kontakter vid olika myndigheter, för att få reda på det senaste dygnets viktiga händelser. Dessa källor - kontakter som man odlat över lång tid - är man oerhört rädd om, vilket gör att man inte först och främst står i opposition till eller avslöjar källorna. Snarare kommer massmedierna därmed att representera makten eller rent av att bli maktavarnas förlängda arm (1993:161). Huvudtendensen, menar Mathiesen, är alltså att medierna är språkrör för andras maktintressen.

Som om inte den institutionella elitens makt vore illa nog, tenderar källorna att i allt högre grad bli organiserade. Det är inte bara journalisterna som väljer sina källor. Källorna tenderar att allt oftare välja medier i skepnad av professionella informatörer, anställda av myndigheter och näringsliv (1993:159). Denna "källornas tyranni" blir premissättande för nyhetsproduktionen. Journalisterna blir i sin yrkesutövning helt beroende av ett gott förhållande till den elit med vilken man över tid också knyter vänskapsband. Förhållandet underlättas av att journalister idag mestadels rekryteras ur medelklassen. Därmed ökar även journalistens identifikation med den valda källan. Följden blir att de tillsammans med statliga och privata organisationers elit närmast får monopol på definitionen av verkligheten och vad som är samhällets problem men också på att förklara och bortförklara händelser, vanskligheter, konflikter etc. (1993:163f.).

Makten verkar också inne i *medierna*. Det finns en utbredd uppfattning bland mediefolk att mediepresentationen återspeglar verkligheten. Möjligen finns det här anledning att påpeka att detta till stora delar kan vara en generationsfråga och att de som idag utbildas till journalister ofta har etablerat ett mer kritiskt förhållningssätt där "speglings" diskuteras kontinuerligt. Genom den prioritering och det urval som sker av journalisten och övriga redaktionsmedlemmar kan denna verklighet aldrig bli annat än en konstruktion, menar dock Thomas Mathiesen. För vad bestämmer egentligen vad som är en nyhet? Mathiesen menar att där måste finnas en dramatisk potential som bygger på en tudelning av världen i en ond och en god sida (1993:172). Det komplicerade och tvetydiga blir till icke-nyheter. Detta innebär att elitnationerna på något sätt bör vara involverade. "Perifera nationer" ses i sig inte som viktiga såvida där inte händer något

dramatiskt som naturkatastrofer, revolutioner eller blodiga krig, som kan bevakas med punktbelysning. Mathiesen skriver att dessa nyhets-kriterier ger oss en totalbild av ”perifera nationer” som "et kaotisk liv uten kontinuitet, tradisjon og rutine, der de plutselige og voldsomme forandringer helt rår grunnen" (1993:172).

Den sista mediemakten som Mathiesen beskriver kommer *från medierna*. Kontroll över och bruk av medier ger makt. Etablerade system befästs genom informationskontroll och attitydpåverkan, vilket gör svaga parters situation allt svagare (1993:205ff.). Kontexten består av en ram som är formad på förhand och som effektivt utkonkurrerar verkningarna av de svagas definition av samhällsproblemen.

Förklara och förändra?

Mathiesen menar att en reell demokratisering av medierna kräver en engagerad, intresserad och politiskt aktiv mottagarkontext. För att uppnå detta krävs enligt honom ett deltagarpräglad skolsystem och arbetsliv (1993:311). Visst fungerar Mathiesens modell tillfredställande då det gäller att förklara mediemakt. Men enligt Sven Nilsson skulle en marxistisk, kritisk teori även lägga grunden för en förändring. Det finns emellertid ett cirkelresonemang i de av Mathiesen föreslagna åtgärderna, att om bara skola och arbetsliv demokratiseras först, så kommer medierna också att demokratiseras. Men samma maktmodell som Mathiesen använt för att visa varför medierna inte låter sig demokratiseras visar också att det finns en makt *bakom skolan* i form av stat och kommun, en makt *runt skolan* som består av ett näringsliv med krav på marknadsanpassning, en makt *i skolan* som exempelvis en betygsättande lärarkår som precis som journalisterna företrädesvis är rekryterad ur medelklassen och en makt *från skolan* som reproducerar tradition, kulturarv och står för definitionen av den sanna kunskapens vara. Tillsammans utgör de en svårforcerad mur i definitionen av skolans problem.

Den marxistiska, kritiska kommunikationsteori som Sven Nilsson menar skulle hjälpa vetenskapen och skolundervisningen att inte bara beskriva, utan också förändra verkligheten är alltså inte nog i sig. Den behöver utmaningar och komplettering. Men jag, liksom Nilsson, är

övertygad om att en ökad medvetenhet kring mediers roll i samhället kan utgöra en god grogrund till en förändring och demokratisering av såväl skolan som det omgivande mångkulturella mediesamhället.

Litteratur

- Andersson, Lars Gustaf m.fl., 1999. *Skolan och de kulturella förändringarna*, Lund: Studentlitteratur.
- Bourdieu, Pierre, 1998. *Om Televisionen*, övers. Mats Rosengren, Stockholm:
- Brodow, Bengt m. fl, 1976. *Svenskämnets kris*, Lund:
Dagens Nyheter, 11-18 november 2000.
- Fiske, John, 1987. *Television Culture*, London:
- Gillespie, Marie, 1995. *Television, Ethnicity and Cultural Change*, London & New York:
- Lahdenperä, Pirjo, 2001. Värdegrunden som exkluderande eller inkluderande diskurs, Linde, Göran (Red.), *Värdegrund och svensk etnicitet*, 116-137, Lund: Studentlitteratur.
- Liedman, Sven-Erik, 2001. *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*, Stockholm:
- Läroplan för de frivilliga skolformerna*, Lpf 94, 2000. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Läroplanskommittén, 1992. *Skola för bildning*, SOU 1992:94
- Läroplanskommittén, 1998. *Bildning och kunskap*, Stockholm:
- Malmgren, Lars-Göran, 1996. *Svenskundervisning i grundskolan*, Lund:
- Mathiesen, Thomas, 1993. *Makt og Medier*, Oslo:
Mediebarometer 2001, 2002. Göteborg: Nordicom.
- Nilsson, Sven, 1976. Massmediapedagogik, Bengt Brodow m.fl., *Svenskämnets kris*, 97-104, Lund:
- Thavenius, Jan, 1995. *Den motsägelsefulla bildningen*, Stockholm:
- Thompson, John B., 1995. *Media and Modernity. A Social Theory of the Media*, Cambridge:
- Thompson, John B., 2000. *Political Scandal. Power and Visibility in the Media Age*, Cambridge:

Örnebring, Henrik, 2001. TV-parlamentet. *Debattprogram i svensk TV 1956-1996*, Göteborgs universitet.

Opublicerat:

Waldmann, Christian & Årheim, Annette, 2002. *Media literacy - om mediepedagogikens ställning och framtid inom svenskämnet på gymnasieskolan*, Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.

Årheim, Annette, 2002. *Intermediala Illusioner i Sveriges Televisions Debatt*, Institutionen för samhällsvetenskap, Medie- och kommunikationsvetenskap, Växjö universitet.

Identitetsutveckling och lärande – några teoretiska utgångspunkter

Lotta Bergman

De kulturella förändringarna i samhället påverkar oss alla men i särskilt hög grad påverkas unga människor som befinner sig i en intensiv utvecklingsfas där identitetsbyggande och lärande är centrala komponenter. Socialisation och identitetsskapande under ungdomsåren är en komplex och ofta motstridig process där individen förväntas bli en solidarisk deltagare i en gemenskap men också har ett behov av att markera sin individualitet och integritet. Att knyta an till personer, grupper och kulturer är en förutsättning för utvecklandet av omvärldsuppfattning, normer, kunskaper och färdigheter. Denna process beskrivs ofta som att individen successivt etablerar sin identitet i ett samspel där olika kompetenser, psykiska, sociala och kulturella, kan utvecklas. (Aasen m.fl 1994:37) Men kanske har identitetsbyggandet i det senmoderna samhället blivit en än mer komplicerad process. Uppfattningen om en stabil och enhetlig identitet har ifrågasatts. Istället har en uppfattning om identitetsskapandet som ett öppnare och betydligt mer problematiskt projekt, där vi konfronteras med en mångfald av möjligheter, vuxit fram. (Giddens 1999, Hall 1992, Ziehe 1987)

I flera verk av den tyske sociologen Thomas Ziehe diskuteras "kulturell friställning", ett begrepp som förekommer också i den svenska skoldebatten. Med kulturell friställning avses det förhållandet att ungdomar står allt friare från de värden och levnadssätt som funnits för tidigare generationer. Identitet ses inte som något man växer in i eller något man övertar och sedan förutsätts bära livet ut. Istället har den enskilde individen fått ett större spelrum att själv forma sin identitet. Genom den kulturella friställningen "låter identiteten sig utprovas, ändras, stiliseras och dras tillbaka." (Ziehe 1987:158). I den sociala verkligheten finns naturligtvis begränsningar för vilka val som är möjliga för den enskilde individen. Alla har inte samma eller lika stora valmöjligheter när det gäller att vara kreativa i skapandet av identitet och livsform. För många kan kravet att förverkliga sig själv skapa

osäkerhet och press. Förväntningar och drömmar kan komma i konflikt med begränsade möjligheter att realisera dessa. (Ziehe 1987:157)

De kulturella förändringarna i samhället ställer nya krav på skolans förmåga att skapa läromiljöer där olika individers intressen, behov och erfarenheter kan mötas. En viktig förutsättning för att skapa goda undervisningsförhållanden är att lärare förstår hur samhällsförändringarna påverkar barns och ungdomars uppväxtvillkor, att de förstår vad de unga är med om och hur de på olika sätt hanterar sin situation. En större kunskap om förändringsprocessernas karaktär och betydelse för bl.a. identitetsutveckling och lärande kan påverka hur vi uppfattar och möter det som idag är annorlunda hos ungdomar. Hur lärare tolkar situationen har i sin tur betydelse för val av metoder och innehåll, för interaktionen i klassrummet och de relationer som skapas i läromiljön.

I den fortsatta framställningen vill jag försöka belysa de förändringsprocesser som på ett avgörande sätt påverkat vår tid. Jag kommer att presentera några olika identitetsuppfattningar och ge några perspektiv på kulturella, sociala och individuella faktorerens betydelse för hur individer påverkas och utvecklas. I sammanhanget diskuteras konsekvenser för individens identitetsveckling och lärande.

Identitetsuppfattningens föränderlighet

Den postmoderna identiteten beskrivs ofta som fragmenterad och utsatt för ständiga förhandlingar och förändringar där ingenting är givet. Stuart Hall beskriver i *The Question of Cultural Identity* (1992) identiteten som decentrerad. Den enhet som karakteriserade de gamla identiteterna och som fungerade stabiliserande i det sociala livet håller på att försvinna. Decentreringen på individnivå ses som en del av en större process av genomgripande förändringar, som t.ex. globaliseringen, kommersialiseringen, medieexplosionen och nya produktions- och kommunikationssystem, som omformat det moderna samhället. Moderna institutioner utsätts för omfattande och ständiga förändringar. Det finns inte längre några stabila och enhetliga maktcentra utan istället en mängd olika maktcentra som hela tiden förändras och förskjuts i förhållande till varandra. Dessa förändringar på global nivå griper in i vår livsvärld och undergräver vår uppfattning om oss själva som integrerade subjekt och som delar av en stabil

rerade subjekt och som delar av en stabil social och kulturell struktur. Stabiliteten ersätts av osäkerhet och tvivel. (Hall 1992:274)

Hall beskriver tre historiska perioder i den moderna västerländska världens utveckling, där olika dominerande uppfattningar om individens identitet avlöst varandra. *Upplysningens subjekt* präglas av uppfattningen att människans subjekt är fullt centrerat. Den odelbara individen, utrustad med förnuft, medvetande och handlingsförmåga, föds med en inre kärna och förblir densamma, dvs. identisk, under hela sitt liv. (Hall 1992:275) Denna individualistiska uppfattning utvecklades parallellt med övergången från det feodala samhällets ekonomiska, politiska och sociala struktur till renässansens och upplysningens tid, där det nya ekonomiska systemet, kapitalismen, krävde såväl en ny politisk och social ordning som en ny uppfattning om individen. Filosofer som Descartes och Locke bidrog med sina skrifter till utvecklandet av teorier om det individuella subjektet och den suveräne individen.

I takt med den moderna världens ökande komplexitet föds behovet av en mer kollektiv och social uppfattning om människan. *Det sociologiska subjektet* förknippas med slutet av 1800-talet och den nya sociologins beskrivning av människan som inlemmad i och beroende av det moderna samhällets sociala och kulturella strukturer. Individen sågs som osjälvständig i förhållande till arv och sociala betingelser. Till den nya uppfattningen om hur människan formas bidrog bl.a. Marx med sina teorier om de sociala relationernas betydelse, Freud som gav en ny syn på självet som gradvis format i relation till andra och Darwin med sin evolutionslära. Växelspelet mellan individen och samhället där individens identitet formades hamnade i fokus för de nya sociala vetenskaperna. Det fanns en inre kärna men denna kärna var inte självtillräcklig utan formades och omformades i ett kontinuerligt samspel, mellan det yttre och det inre, i mötet med den kulturella världen och andra identiteter. Identiteter liksom den kulturella världen stabiliserades, blev enhetliga och var förutsägbara.

I uppfattningen om *det postmoderna subjektet* är denna stabilitet hotad. Den kulturella världen, den yttre verkligheten, är inte längre stabil, utan präglas av omfattande strukturella och institutionella förändringar. Identifikationsprocessen, där vi projicerar oss själva in i

den kulturella identiteten, blir därmed mer öppen och problematisk. Identiteten uppfattas som ständigt föränderlig och fragmentarisk, bestående av flera identiteter som kan avlösa varandra och konkurrera med varandra. Subjektet skapar med sina val sin egen identitet och kan också uppleva att denna förblir enhetlig hela livet. Men den enhetliga identiteten är en myt som kan upprätthållas enbart genom våra konstruerade berättelser om självet. (Hall 1992:277)

Halls beskrivning av hur uppfattningen om identitet förändras är naturligtvis en förenkling, men syftet är att visa att vår uppfattning om identiteten och hur den formas är situerad. Den ser alltså olika ut i olika historiska, sociala och kulturella kontexter. Olika uppfattningar konstrueras över tid i takt med samhällsförändringar som ställer nya krav på människan. Samtidigt lever de gamla uppfattningarna kvar och lever sida vid sida med de nya. Vi använder dem alla i vår ständiga strävan att upprätthålla en bild av oss själva som hela människor under skiftande sociala och kulturella förhållanden.

Globaliseringen och det personliga

I *Modernitet och självidentitet* (1991) beskriver Anthony Giddens de moderna institutionernas globala påverkan och förmåga att underminera traditionella vanor och seder. Det är främst de allt starkare sambanden mellan globala påverkningar å ena sidan och vardagligt socialt liv och personlig erfarenhetsvärld å andra sidan, som intresserar Giddens. Den moderna världen beskrivs som en "skenande värld". De sociala förändringarna sker inte bara snabbare än tidigare utan är också mer omfattande och går djupare. Den dynamiska karaktären i det moderna sociala livet förklaras av tre faktorer. Den första faktorn är *åtskiljandet av tid och rum*. "I förmoderna sammanhang var tid och rum förbundna genom platsens belägenhet." (Giddens 1991:26). Giddens menar att införandet av ett universellt dateringssystem och globalt standardiserade tidszoner har förändrat våra sociala relationer och vår upplevelse av världen. Förbindelser tvärs över stora avstånd har blivit möjliga. Åtskiljandet av tid och rum är en viktig förutsättning för den andra faktorn, *urbäddningsmekanismer*:

...att sociala relationer lyfts ut ur lokala kontexter och återaktiveras tvärs över obegränsade avstånd i tidrummet. Det är just denna frikoppling eller urljftning jag avser med urbäddning, som är själva grunden för den enorma acceleration av tidrummets uttjänning som kommer med moderniteten. (Giddens 1991:28)

Det blir möjligt att koordinera handlingar utförda av människor som befinner sig på stora avstånd från varandra. Vi är t.ex. beroende av en internationell arbetsdelning. De varor vi konsumerar produceras av människor på avlägsna platser. Våra sociala relationer är inte begränsade till den plats där vi lever och avlägsna händelser påverkar oss och sammanflätas med det lokala livet. Vi tvingas alla att hantera globala risker som hot om kärnvapenkrig och miljökatastrofer. Giddens skiljer mellan två olika typer av urbäddningsmekanismer symboliska tecken och expertsystem. Symboliska tecken är olika medier för utbyte, t.ex. pengar, som kan ersättas av varandra oavsett kontext. Expertsystemen, som liksom symboliska tecken "sätter parentes om tid och rum", genomtränger alla aspekter av det sociala livet; våra matvanor, hur vi bor, våra transportmedel och våra sociala relationer. Expertsystemen kräver tillit till avlägsna personer eller institutioner, som var och en, genom samhällets specialisering, har en kunskap som rör mycket begränsade områden. Att överblicka expertsystemen är omöjligt för de flesta människor. Den tillit som expertsystemen bygger på blir möjlig genom den tredje faktorn, *modernitetens inneboende reflexivitet*. Denna reflexivitet avser en tendens att ständigt revidera våra uppfattningar utifrån ny information och ny kunskap och den finns i nästan allt socialt handlande. (Giddens 1991:31)

Omvandlingen av de moderna institutionerna på global nivå är sammanflätad med en parallell utveckling på lokal nivå, där förhållanden och aktiviteter förändras med konsekvenser också för det personliga livet. Förr i tiden var förändringar i en individs identitet i större utsträckning bestämda på förhand, ofta tydligt markerade genom ritualer som t.ex. vid övergången från barn till vuxen. I vår tid sker identitetsförändringar i en kontinuerlig process där självet utforskas och

konstrueras reflexivt. Självet blir ett ”reflexivt projekt” (Giddens 1992:45). Att hitta sig själv kan sägas vara en del av modernitetens sociala villkor. Den ström av rådgivande och terapeutiska texter, liksom sociologins texter, som finns i dagens samhälle är ett uttryck för självets reflexivitet. De inte bara organiserar utan förändrar också de förhållanden som de skriver om, de konstituerar det sociala livet. Expansionen och sammanflätningen av massmedier och elektronisk kommunikation gör att avlägsna händelser snabbt kan tränga ner till lokal nivå och påverka vårt vardagsliv. (Giddens 1992:37) Våra privata biografier, våra berättelser om oss själva, organiseras utifrån en mängd information om livsmöjligheter. Att få svar på frågor som Vem är jag? och Hur ska jag leva mitt liv? är en ständigt pågående process. Vi tvingas ständigt, liksom de moderna institutionerna, att revidera vår uppfattning också om oss själva, mot ny information och kunskap. Förnuft och sanning är inte längre ledande principer. Några definitiva auktoriteter, någon säker kunskap finns inte. (Giddens 1992:47 ff)

Självidentitet förklaras av Giddens som den bild av självet som individen reflexivt konstruerar genom sin biografi. Berättelsen om självet måste hållas igång genom att nya händelser fortlöpande integreras och måste också förbindas med framtida projekt, vår livsplanering. Vårt val av livsstil tjänar som materiell inramning för vår berättelse om oss själva och bevarar vår ”ontologiska trygghet” så att en känsla av enhet ändå kan bevaras. En grundläggande tillit till omsorgspersoner, förhållanden och expertsystem skapar en skyddshinna som gör det möjligt för oss att leva och göra våra val i en värld utsatt för ständiga förändringar, där risker, kriser och ångest hotar. Skyddshinnan hjälper oss att reducera, utsluta och tolka om så att självidentiteten kan upprätthållas trots att kontexten förändras. (Giddens 1992:68 ff)

Hur genomgripande samhällsförändringarna är och om de utmärkande dragen är något helt nytt kan naturligtvis diskuteras. Omvälvande förändringar som påverkat människors villkor har skett i alla tider. Det nya som vi upplever i vår tid tycks motsägas av drag av samtidig kontinuitet och stabilitet i vardagslivet. De samhällsdebattörer som menar att vi står inför något kvalitativt nytt väljer att beskriva den nya världen som postmodern. Andra menar att förändringarna i första hand är kvantitativa, förändringarna går snabbare, är mer omfat-

tande och går djupare, och det moderna samhällets utmärkande drag blir därmed mer tydligt skilda från traditionella eller förmoderna samhällens. Giddens ifrågasätter om vi verkligen gått in i en ny epok trots de stora förändringar han konstaterar. Han menar att det ännu inte finns någon ersättning för tidigare kulturella och sociala mönster och väljer därför att definiera samhället som högmodernt eller senmodernt. En tredje beteckning, det reflexivt moderna, representeras av bl.a. Jens Rasmussen.

Det ökande behovet av reflexivitet

Reflexivitet är ett nyckelord också i Jens Rasmussens *Socialisering og læring i det reflexivt moderne* (1998). Rasmussen hävdar att det idag finns två konkurrerande beskrivningar av det moderna samhället. I den första, som har sin upprinnelse i upplysningstidens förnuftstänkande, beskrivs det moderna samhället som lagbundet ordnat och styrt av ett överordnat förnuft. I den andra beskrivs samhället som starkt individualiserat och högdifferentierat, där varje delområde har sin funktion och styrs av sitt eget förnuft. (Rasmussen 1998:9) De olika beskrivningarna leder till olika tolkningar av barns och ungdomars sätt att vara och olika bedömningar av deras kompetenser. Rasmussen menar att vår modernitetsförståelse avgör om vi uppfattar framträdande drag hos unga som i huvudsak negativa och beskriver dessa drag med ord som rotlöshet, egocentricitet och pratighet eller om vi uppfattar dem som positiva drag och istället väljer ord som sökande, reflekterande och kommunicerande. (Rasmussen 1998:57)

Till de två beskrivningarna av moderniteten förs fyra olika reaktioner eller uppfattningar där de två första tydligt utgår från en traditionell förståelse av det moderna samhället. Den första utmärks av en längtan tillbaka till en slags förmodern trygghet. Förändringarna uppfattas som upplösningstendenser och reaktionen blir att slå vakt om traditioner, värden och kulturarv som sammanhållande krafter, en kulturkonservativ tendens som varit tydlig bl.a. i den svenska skoldebatten.

Även den andra uppfattningen utmärks av en oro för upplösningstendensernas konsekvenser. Uppfattningen representeras bl.a. av den

tyske sociologen Oskar Negt som beskriver förändringarna som en "erosionskris" som leder till frustration och desorientering. Gemensamt är att det moderna förstås som ett ofullbordat projekt och svaret blir att fortsätta på den väg som utstakats av upplysningstidens tänkare. Individerna ska följa sitt förnuft och utvecklas mot frihet, autonomi och självständighet. (Rasmussen 1998:17) Skolans uppgift är att utveckla elevens kommunikativa kompetens och handlingskompetens, ofta tolkat som att eleverna ska fostras till demokratiskt tänkande och handlande människor. Rasmussens menar att barnet enligt denna uppfattning tänks formas av pedagogiken som ses som auktoritet.

Enligt den tredje uppfattningen befinner vi oss i det postmoderna där alla fasta hållpunkter har försvunnit eller mist sin auktoritet. Rasmussen hänvisar här till den franske sociologen Jean-Francois Lyotard som menar att "de stora berättelserna", det vill säga överordnade legitimerande berättelser om sanning, objektivitet och förnuft, mist sin betydelse. I dess ställe träder en misstro mot allt totalitärt tänkande. Uppfattningen representeras bl.a. av Kaospiloterna i Århus, som är utbildade för att vara referenter och katalysatorer för vad andra vill göra, utan att själva ta ställning.

Enligt den fjärde uppfattningen är det först nu som vi kan förstå vår samtid utan att använda oss av förklaringsmodeller från förmoderna samhällen. Det handlar alltså om att bryta sig loss från föreställningar om överordnade principer och sanningar och istället förstå samhället som en "emergent ordning" som hela tiden utvecklar och förändrar sig.

Vi beveger oss smått om senn bort fra å forstå og forklare samfunnet ut fra et overordnet princip eller en overordnet sannhet, og søker snarere å forstå det som en emergent ordning , altså en orden som hele tiden utvikler og forandrer seg i et ikke overordnet styrt samspill mellom dets mange delområder. (Rasmussen 1998:22)

Företrädare för denna riktning är bl.a. Niklas Luhmann, Ulrik Beck och Anthony Giddens. Samhället beskrivs genomgående som cent-

rumlöst och i avsaknad av överordnat förnuft. I ett sådant samhälle är alla system, och hit räknas både institutioner och individer, hänvisade till sina egna val och de risker som dessa val medför. Därav följer ett ökande behov av reflexivitet som redskap för korrektion. Denna reflexivitet kan bli möjlig enbart genom samspel med andra.

Socialisation har traditionellt uppfattats som en fråga om anpassning och självbehärskning, en process där samhällsmedlemmarna standardiseras efter en överordnad princip. Genom socialisationsprocessen kan samhällets normer och värden överföras till individen. Rasmussen ifrågasätter om en sådan hållning är adekvat i dagens samhälle. Om samhället uppfattas som emergent ordning blir också synen på socialisationen en annan. Luhmann skiljer i sin beskrivning av samhället på "system" och systemens "omvärld". System kan vara både individer, grupper, organisationer och administrativa och ekonomiska system. För varje system är alla andra system omvärld och denna omvärld är alltid mer komplex än det enskilda systemet. I en sådan situation är det inte möjligt att utvecklas genom anpassning. (Rasmussen 1998:42-43) Förhållandet kompliceras ytterligare av att alla system befinner sig i ständig förändring. Räddningen ligger i systemens förmåga att reducera och förenkla, att göra val, och orientera sig utifrån sig själv istället för efter omvärlden. I denna mening är system stängda och självreferentiella. Beslut kan fattas utifrån en inre organisation som gradvis byggs ut. Denna inre organisation består av de kunskaper vi erövrat och de erfarenheter vi gjort vid tidigare val. Varje val är mer eller mindre förknippat med osäkerhet. Något är möjligt men inte nödvändigt. Denna "kontingens" kommer till uttryck i en känsla av att allting kunde ha varit annorlunda. (Rasmussen 1998:47)

Människan i det moderna samhället befinner sig i en paradoxal situation av ömsesidig autonomi, menar Rasmussen. Å ena sidan utlämnad åt sig själv och sin självreferens, å andra sidan helt beroende av andra för att kunna göra sina val, utvecklas och förändras. Den enskilda individen är på samma gång sig själv och omvärld för andra och i denna situation är kommunikation det redskap vi kan använda för att förändra oss själva. Kommunikation är alltså en slags bearbetning av val. Situationen kallar Rasmussen för "dubbelkontingens", ett begrepp lånat av Luhmann, och han beskriver den på följande sätt:

For det første må den ene parten i kommunikasjonen velge en informasjon, et kommunikasjonssinnhold, som også kunne være annerledes. Informasjon beveger sig ikke bare utenfra og inn i et system. Den velges av systemet selv. Videre må denne parten også bestemme seg for å meddele informasjonen, selv om han jo kunne la være, eller kunne velge å gjøre det på en annen måte. Og den andre parten må velge å forstå denne meddelelsen, selv om han like gjerne kunne ha oppholdt seg ved andre ting, oversett forskjellen mellom informasjon og meddelelse, eller kanskje slett ikke forstått den. (Rasmussen 1998:54)

Tanken är att det i ett kommunikativt växelspel mellan enskilda individer, uppstår något helt nytt som inte går att förutse utifrån kunskap om de individer som ingår i kommunikationen, vilket är ett utmärkande drag för en emergent ordning. Emergens avser alltså inte enbart ackumulation av komplexitet utan också att det gradvis uppstår nya sammanhang genom kommunikationen. Genom att kommunikation är en självreferentiell process där det fortlöpande sker en kontroll av förståelsen, fungerar den stabiliserande.

Konsekvenser för identitetsskapande och lärande

Dagens barn och ungdomar är vana att ingå i många och skiftande sammanhang. De lever i en värld där en mångfald av möjligheter står till buds och där de måste göra sina val. Rotlösheten kan alltså förklaras av nödvändigheten att reducera komplexiteten genom val, att vara selektiv. De måste också vara egocentriska, i bemärkelsen självreflekterande, för att kunna stämma av sig själva i skiftande sammanhang och de måste vara "pratiga", med nödvändighet kommunicera, för att kunna korrigera sina val och sig själva. De drag som karakteriserar dagens unga, och som av många vuxna uppfattas som störande, ses av Rasmussen som nödvändiga kompetenser:

...for at den enkelte skal bli seg selv, er det nødvendig at vedkommende er i stand til å bestemme seg selv i en stadig rekursivt vekselvirkende bevegelse mellom selv- og fremmedreferanse. (Rasmussen 1998:58)

Hur vi ser på normer och värden kan också relateras till vår modernitetsförståelse. Enligt Rasmussen handlar det inte om överföring, utan normer och värden är en fråga om aktiva val, något som måste konstrueras av varje enskild individ. Att skapa möjligheter för eleverna att relatera till andra på jämlika och demokratiska villkor är en av skolans viktigaste uppgifter. Detta förutsätter för det första tillit till dem som utgör omvärld. För det andra krävs kommunikation, dels för att förmedla och kommentera sina val, dels för att kunna reflektera över de gränser och kriterier som ligger till grund för dessa val, att "observere seg selv och sin egen observasjon". Omvärlden har avgörande betydelse för att den enskilda individens utgångspunkt, oftast osynlig - en s.k. blind fläck - för individen själv men inte för andra, ska kunna observeras. Detta betyder inte att det överläts till individen själv att välja sina egna värden. Den enskilda individens värden synliggörs i relation till omvärldens värden och våra val blir säkrare om vi får möjlighet att möta andras i kommunikation på lika villkor.

Självreflektion kräver initiativ, bildligt uttryckt måste man själv placera sig framför spegeln. Men vad är det som sätts in som spegel vid självreflektion? För Rousseau var det t.ex. ting och människor, för Habermas symboler och människor och för Giddens och Ziehe är det kunskap. Refleksiviteten i den traditionella modernitetsförståelsen sker alltså genom något yttre, s.k. *heteronom refleksivitet*. För Luhmann som beskriver samhället som emergent ordning är det kommunikationen som är spegeln. Varje deltagare ger sitt bidrag med referens till sig själv s.k. *autonom refleksivitet*. Vi observerar vad den andre säger och kan beskriva denna observation och vi observerar oss själva och vår egen observation. (Rasmussen 1998:69)

Människan i det reflexivt moderna kan inte ställa krav på att de egna kriterierna ska föras över till andra. Andras konstruktion av verkligheten, grundad på erfarenheter och kunskap måste kunna respekte-

ras, diskuteras och kritiseras. Därför ska skolans uppgift vara att deltaga, inte att föreskriva. Rasmussen avvisar bestämt tanken att kunskap kan överföras till eleverna och beskriver istället lärandet som en process där varje enskild individ konstruerar sitt eget sätt att se på sig själv och sin omvärld. Denna process, som alltså är en förutsättning för lärande, är helt beroende av kommunikation, det elementära i alla sociala system.

Också när det gäller synen på lärande är Rasmussen inspirerad av Luhmann som beskriver lärandet som en operation som går ut på att göra skillnad, någonting framträder genom att en skillnad markeras till något annat. Skillnaden ses som ett uttryck för elevens inre komplexitet och den väljs i en aktiv kunskapsprocess på grundval av elevens förutsättningar. En skolklass ses som ett självreferentiellt system, som är beroende av sin inbördes kommunikation. Kommunikationen gör det möjligt att förstå varför en elev säger det han säger och gör det han gör. På samma sätt kan en lärare bidra till läroprocesser i klassrummet enbart genom att kommunicera.

Att förvissa sig om elevens förståelse är ett viktigt led i lärarens arbete, men är svårt eftersom det kräver insikt om hur varje enskild elev hanterar sin självreferens, dvs. hur eleven konstruerar sin kunskap. Höga krav både på ämneskompetens och på insikt om hur varje elev tillägnar sig kunskap, ställs på lärare som vill låta elevernas intressen och behov bilda utgångspunkt för innehållet i undervisningen. Läraren måste förstå vad eleven förstår och vad hon inte förstår. Kommunikationen om det valda och det icke valda blir viktig i en sådan undervisning. Frågor som "Varför har du gjort detta val?", "Vad menar du med det du säger?" och "Varför vill du göra på det här sättet?" leder till en reflektiv kommunikation som hjälper läraren att förstå eleven och eleven att förstå sig själv. (Rasmussen 1998:131) Interaktionen i läromiljön hjälper på så sätt läraren att kontrollera förståelsen. För eleven ger interaktionen möjlighet att göra individuella erfarenheter utifrån sina val och att pröva sin förståelse.

Kollektiv læring får stor betydning, for gjennom diskusjon omkring de individuelle konstruksjoner av et komplekst læreinhold, omkring hypoteser og muli-

ge forklaringer eller løsninger kan den enkelte elev overveie sine egne konstruksjoner, oppfatninger eller erkjennelser og struktureringen av dem. I en slik læringsprosess blir feil og feilaktige forståelser betydningsfulle, i motsetning til i tradisjonell pedagogikk, fordi diskusjoner av feilforståelser virker forståelsesbefordrende og fører till bedre, det vil si mer anvendelige, konstruksjoner. (Rasmussen 1998:133)

Interaksjonen i en sterk läromiljö skapar ett överskott genom att något blir uttryckt på en mängd olika sätt. För den enskilde ger det en större repertoar och ökade möjligheter till förståelse. Ömsesidigheten, växel-spelet mellan individen (systemet) och en omvärld av goda kommunikationspartners, har alltså avgörande betydelse för en undervisning där kriteriet på framgång är förståelse. (Rasmussen 1998:1329)

Ungdomsforskning om identitet och livsstil

Ungdomsforskningen har i sina undersökningar oftast intresserat sig för ungdomars fritid. Det handlar om ungdomsgäng, olika subgrupper som kanske inte alltid är speciellt representativa och nästan alltid består av enbart killar, och om kartläggningar av medievanor och fritidsaktiviteter kopplat till sociokulturell bakgrund. Studier inom en rad olika discipliner har bidragit till större kunskap och förståelse för ungdomars olika villkor och också gett en mer nyanserad bild av hur unga människor påverkas av och använder populärkultur. Skolan som en arena där ungdomar tillbringar större delen av sin vakna tid, under en allt längre period av livet och vad skolan betyder för ungdomar har fått liten uppmärksamhet i denna forskning. Samtidigt har den pedagogiska forskningen i liten utsträckning intresserat sig för ungdomars liv, intressen och verksamheter utanför skolan. Ett närmande mellan ungdomsforskning och didaktisk forskning skulle kunna ge viktiga bidrag både till förståelsen av ungdomar och deras villkor och till utvecklandet av vår kunskap om identitetsskapandets och lärandets villkor som jag ser som intimt förknippade med varandra.

Thomas Johansson och Fredrik Miegel analyserar i sin avhandling, *"Do The Right Thing" - Lifestyle And Identity In Contemporary Youth*

Culture (1992), begreppet livsstil och dess relationer till bl.a. identitetsbegreppet. De argumenterar för att livsstil inte enbart bestäms av social struktur eller av individens position i denna, utan också i stor utsträckning av individuella drag, av personlighet och identitet. Deras empiriska studier omfattar en större enkätundersökning som gjorts inom ramen för ett omfattande projekt (LOM-projektet), där ungdomars livsstil och medievanor kartlagts. Denna undersökning, som genomfördes då ungdomarna var 15 respektive 21 år gamla, visar generella mönster för ungdomars musik- och filmsmak och deras val av fritidsaktiviteter. För att kunna se olikheter i hur enskilda individer förhåller sig till dessa generella mönster gjordes också sju fallstudier med kvalitativa intervjuer.

Huvudtesen i avhandlingen är att livsstil, åtminstone delvis, är ett individuellt fenomen. En intressant aspekt är den kritik som författarna framför mot tendensen att beskriva livsstil med utgångspunkt i begränsade uttryck som musik- och filmsmak och fritidsaktiviteter, som funnits inom ungdomsforskningen.

Enligt författarna är det viktigt att se livsstil som ett både strukturellt, positionellt och individuellt fenomen. Den strukturella nivån avser t.ex. institutioner, produktionsförhållanden och de normer och värden som finns i ett samhälle eller en kultur. Den positionella nivån avser kategorier som klass, kön och etnicitet. På den individuella nivån handlar det om hur individen utvecklar och uttrycker sin personlighet och identitet i mötet med verkligheten. Inom de historiskt determinerande strukturella och positionella ramarna är livsstil ett uttryck för individens vilja att forma sin personliga, sociala och kulturella identitet. (Johansson & Miegel 1992:22-23)

Personlig identitet beskrivs som individens erfarenheter, tankar, behov och drömmar som tolkas och förstås i relation till andra. Dessa är unika uttryck för individen till skillnad från social och kulturell identitet. Den sociala identiteten definierar individens position i samhället och i relation till andra. Genom den sociala identiteten tar vi och tilldelas vi olika roller och integreras i grupper. Den kulturella identiteten är relaterad både till den sociala och till den personliga identiteten. Genom kulturell identitet kan individuella värden, stil och smak uttryckas. (Johansson & Miegel 1992:49) Uppdelning i en personlig,

en social och en kulturell identitet är problematisk, anser jag. Hur skiljer man personlig identitet från social och kulturell identitet? Att personlig identitet ses som unika uttryck för den enskilde individen, leder tankarna till uppfattningen att den är fixerad, dvs. att det finns en inre kärna.

Resonemanget relateras till teorier om moderniteten och individens allt större frihet att forma sitt liv, att tänka och agera på sitt eget sätt. Utmärkande drag som den moderna identitetens öppna karaktär, mångfalden och den ökande självmedvetenheten och reflexiviteten diskuteras. Författarna kritiserar både tendensen att ensidigt fokusera klass- och könstillhörighet som bestämmande faktorer för identitetsutveckling och den tendens att överdriva bristen på stabilitet i ungdomars identitet som representeras av t.ex. Ziehe. Den personliga identiteten är, enligt författarna, relativt stabil. Det är den sociala och framför allt den kulturella identiteten som förändras under ungdomsåren.

Att undersöka subgrupper som t.ex. punkare och skinheads och fokusera de synliga aspekterna av identiteten som t.ex. musik- och film smak är enligt författarna alltför begränsat. Den relativt stabila aspekten, personlig identitet, försummas i sådan forskning. Därmed finns det också risk för att de förändringar man konstaterar blir illusoriska. Ungdomar har generellt en sökande och prövande hållning som resulterar i yttre förändringar och utprovande av olika roller men detta behöver inte betyda att de i grunden förändrar sin identitet. Oftast är det enbart den kulturella identiteten som förändras, kanske bara temporärt, medan både den sociala och i synnerhet den personliga förblir relativt stabil. I den moderna identiteten finns det följaktligen både stabila och instabila drag. (Johansson & Miegel 1992:52)

Det som konstituerar en människas identitet är till stor del de grundläggande uppfattningar eller värden som hon omfattar. Författarna skiljer på fyra olika typer av värden; estetiska och materiella värden, som i huvudsak är utåtorienterade, och etiska och metafysiska värden, som har en inåtorienterad karaktär. Värden blir synliga genom attityder och ännu mer genom handlingar. Johanssons och Miegels empiriska undersökning visar ett komplext förhållande mellan värden, attityder och handlingar å ena sidan och strukturella, positionella och individuella faktorer å andra sidan.

Under ungdomsåren sker förändringar i individens identitet. Det är framför allt under den tidiga tonårstiden som identiteten uppvisar en relativ instabilitet. Ungdomar är under denna period mer känsliga för påverkan från både föräldrar, kamrater, lärare och massmedier. Behovet av bekräftelse och erkännande är stort och det är ofta gruppen som skapar den känsla av tillhörighet och trygghet som gör det möjligt att prova olika roller. Samtidigt finns ett behov av att bli sedd som en distinkt person skild från andra. Vid slutet av ungdomstiden kommer individen naturligt att ingå i nya grupper och sammanhang där roller och förväntningar ser annorlunda ut. Kamratgruppen blir mindre viktig samtidigt som den individuella identitetens betydelse ökar. Individen har i detta senare skede ofta byggt upp en betydligt stabilare värdestruktur. (Johansson & Miegel 1992:225)

Undersökningen ger stöd åt att faktorer som klass, kön och utbildning påverkar hur individen utvecklar och behåller sin livsstil. Men dessa faktorer är inte tillräckliga för att förklara hur livsstilen formas. Avsevärda individuella skillnader kan konstateras.

En central fråga blir vilka värden som är viktigast när det gäller utvecklandet av identitet och livsstil. De utåtorienterade värdena, de estetiska och materiella, är lätta att observera och mäta men troligen inte så betydelsefulla, menar författarna. Etiska och metafysiska värden har en mer grundläggande betydelse både för relationer och för hur vi förstår och uppfattar oss själva och vår plats i verkligheten och därför är de också viktiga för stabiliteten i identitet och livsstil. Förmodligen är dessa inåtorienterade värden långt viktigare än t.ex. popukulturell smak. Samtidigt har ungdomskulturen, liksom annan kultur, betydelse för känslan av trygghet och tillhörighet i det sociala livet och tjänar som råmaterial för den personliga utvecklingen. De flesta unga människor lyssnar på samma musik och ser samma filmer och de engagerar sig i en rad gemensamma fritidsaktiviteter. Denna "mainstreamkultur" är ett uttryck för ungdomars behov av konformitet, tillhörighet och integration och här finns för många aktiviteter ingen koppling till klass eller val av utbildning. När det gäller kön är skillnaderna något större. Flickor föredrar t.ex. andra filmgenrer än pojkar och de deltar i andra typer av fritidsaktiviteter. Samtidigt har många ungdomar mer distinkta och specifika intressen och smaker som skil-

jer sig från den mer generella ungdomskulturen, där de kan uttrycka sin individualitet och sitt personliga behov av utveckling och kreativitet:

All youth culture is therefore conformist. All youth culture is likewise creative. It is also individual. Each individual tries to satisfy these two types of needs and desires in his or her own way. Therefore, if one really wants to understand how popular culture functions in relation to lifestyle, it is not sufficient to concentrate on rather abstract and quantitatively discerned general cultural patterns. One must also study the single and unique individual. (Johansson & Miegel 1992:235)

De mest intressanta resultaten av undersökningen framkommer också, enligt min mening, i fallstudierna. De ger bl.a. betydligt säkrare indikationer när det gäller individens värden. Ett intressant resultat är att ingen av de sju intervjuade ungdomarna ansåg att t.ex. musik- och filmsmak var de mest centrala komponenterna i deras livsstil. Istället lyftes t.ex. uppfattningen om livet och dess mening fram. Hos alla sju fanns en reflektiv attityd i förhållande till den egna identiteten och till hur den presenterades. Gemensamt var att alla förändrat sina livsplaner under perioden mellan de två intervjutillfällena. Parallellt förändrades också synen på uppväxten och framtiden. De befann sig alltså under senare delen av ungdomstiden i en process av omvärdering och omorientering.

Undersökningen visar att ungdomars identitetsbyggande är en komplex process med ibland motstridiga behov av å ena sidan trygghet i fasta grupper och kulturella mönster och å andra sidan utveckling, sökande och uppbrott. Behovet av reflektion och kommunikation är stort. Intressant är att titta på vilka frågeställningar och problem, relevanta för skola och undervisning, som aktualiseras av de kulturella förändringarna och de förändrade villkoren för ungdomars identitets-
skapande och lärande.

Hur påverkas skolan av de kulturella förändringarna?

Hur skall skolan förhålla sig till det mångkulturella samhället, de snabba förändringarna inom informationsteknologi och mediekulturens genomslagskraft? Hur skall skolan förhålla sig till en fragmentariserad och oöverblickbar verklighet? I den nya situationen blir frågor om vad kunskap och bildning är svåra men viktiga att diskutera. I *Skolan och de kulturella förändringarna* (1999) definierar Jan Thavenius bildning som de "värderingar, normer och kunskaper som är väsentliga för unga människor som elever och blivande föräldrar, yrkesmännskor och medborgare i en demokrati" (Andersson m.fl 1999:61). Kunskaper och värderingar är inte alltid självklara eller giltiga för alla. Den kulturella mångfalden, osäkerheten och komplexiteten skapar ett behov av en mer öppen och sökande hållning till kunskap och bildning. (Andersson m.fl 1999:48 ff)

Författarna använder genomgående ett brett kulturbegrepp, det antropologiska, som innefattar människors arbete och vardag, sätt att leva osv. Våra kulturella normer och värderingar formas delvis av vår sociala gruppstillhörighet och många människor rör sig också i flera olika kulturer. I detta perspektiv betraktas också skolan som kultur och skapare av kultur vilket innebär att den kan ifrågasättas och förändras. Mot det antropologiska kulturbegreppet ställs det mer begränsade estetiska som avser de traditionella konstarterna. Med den estetiska definitionen finns kulturen utanför skolan och det blir lärarnas uppgift att förmedla kunskap om denna. (Andersson m.fl 1999:98) När det gäller skolans förhållande till kultur har debatten, både i och utanför skolans verksamhet, ofta präglats av värderingar kring finkultur och populärkultur och det har ofta dragits en skarp gräns mellan högt och lågt i kulturen. De nya medierna har haft svårt att få utrymme i skolans undervisning. I ett historiskt perspektiv har skolan motarbetat den "unga " kulturen och slagit vakt om den traditionella. Detta har gjort det svårt för skolan att förstå och möta ungdomarna, deras kulturkonsumtion och behov av kulturellt skapande.

Det finns ingen hållbar anledning för kulturforskningen och kulturundervisningen att begränsa sig

till en liten exklusiv del av kulturen, eller omvänt, att bara uppehålla sig vid det mest spridda och populära. Det är hela kulturen i all sin mångfald och brokighet som bör sysselsätta oss. Ingenting mindre duger. (Persson 2000:76)

De moderna medierna präglar oss alla, värderingar och kunskaper når oss via medierna. Alla behöver verktyg för att förstå, analysera och förhålla sig kritiska till mediekulturen och det nya samhället. Det handlar om att förstå "den nya världen". Det är uppenbart att skolan har en viktig uppgift här om vi vill göra skolan angelägen, om vi vill att den ska betyda något i elevernas identitetsutveckling. Det eleverna behöver är inte i första hand specialiserade färdigheter utan en mer generell mediekompetens, "media literacy". Medierna bör få utrymme i all pedagogisk verksamhet och inte hänföras till något speciellt skolämne. (Andersson m.fl 1999:73)

Den relativt större frihet som dagens ungdomar har i val av "livsprojekt" hör till de positiva sidorna av den kulturella friställningen. Till de negativa sidorna hör att ungdomar lätt uppslukas av det mediala flödet som tillhandahåller ett råmaterial för identitetsskapande. I denna kulturindustri finns starka kommersiella och politiska intressen. Ziehe beskriver "kulturella expropriationer" som en process som pågår parallellt med den kulturella friställningen. De nya medierna ger oss hela tiden förtolkningar av verkligheten, vilket begränsar våra möjligheter att göra primära erfarenheter.

Vad man än gör, vad man än börjar med, vad man än bestämmer sig för - när man vill ha en vän eller väninna, när man vill flytta hemifrån, vilka vardagsformer man önskar sig - allt är redan laddat, laddat med samhälleligt producerade bilder och tolkningar som har en mycket påträngande karaktär. På det hela taget har självuppfattningen blivit exproprierad. (Ziehe 1987:16)

Resonemanget påminner om Giddens beskrivning av hur olika expertsystem och mediala bilder konstituerar det sociala livet. Våra berättel-

ser om självet och vår identitet kan konstrueras utifrån den mångfald av möjligheter som bjuds. Det ökande behovet av reflektivitet som påtalas av både Giddens och Rasmussen kan också spåras hos Ziehe men får där mer negativa förtecken. Möjligheten att se sig själv "utifrån" beskrivs som en extrem situation av metamedvetenhet. (Ziehe 1987:160)

Den kulturella friställningen befriar oss från traditionens krav men ger samtidigt löften om en valfrihet som för många aldrig kan infrias. Möjligheterna att förverkliga sig själv kan leda till utveckling och kreativt skapande men också ge upphov till prestationskrav och känslor av osäkerhet och utsatthet. Elevernas sociokulturella bakgrund kan vara avgörande för hur de hanterar sina behov och förväntningar, hur de påverkas och kan använda sig av de möjligheter som bjuds. I detta perspektiv är det av särskilt stor betydelse att skolan kan erbjuda en medveten och kritisk kultur- och mediepedagogik, så att den kulturella friställningens positiva möjligheter kan bli verklighet för alla ungdomar.

Synen på kunskap som något kulturellt föränderligt får också konsekvenser för skolan. Thavenius tar upp skolans försök att skapa kulturell homogenitet. Ett exempel är att svenskundervisningen hållit fast vid ett urval av svensk och europeisk litteratur och en variant av svenska språket som norm. Istället måste skolan och svenskämnet öppna sig för att det finns fler kulturer i vårt samhälle och också diskutera vad de kulturella skillnaderna betyder och vad de beror på. Skolan ska alltså utgå från heterogeniteten, den kulturella mångfalden. (Andersson m.fl 1999:143 ff)

Författarna till *Skolan och de kulturella förändringarna* ansluter sig till en konstruktivistisk syn på kunskap. Kunskaper är konstruktioner och inte absoluta sanningar om verkligheten. Kunskap och kunskapande är kulturellt bestämda, de formas av sociala sammanhang och sociala handlingar. Värderingar och intressen styr i hög grad vår syn på kunskap och vilken kunskap vi väljer. Det val av innehåll och arbetssätt som lärare gör för sin undervisning påverkas av människosyn och samhällssyn och lärarens val påverkar i sin tur eleverna värderingar och uppfattning om livet och samhället.

Skolan kritiseras för att vara alltför präglad av den vetenskapliga kulturen och dess specialisering. Detta har lett till en "pedagogisk rationalitet" med ämnessplittring och isolerad färdighetsträning som följd. Vad skolan behöver är en bredare definition av kunskap och en öppenhet för olika sätt att skaffa sig kunskap. Samtliga medförfattare talar för en erfarenhetspedagogisk syn som ger möjlighet att arbeta i s.k. "hela praktiker", där både det teoretiska, praktiska och estetiska kan få utrymme. (Andersson m.fl 1999:198)

Det finns starka skäl att fördjupa debatten om skolans innehåll och funktion. Att skapa en meningsfull undervisning måste relateras till målet att skapa en skola för alla som är mer demokratisk och jämlik, en skola som är skickligare i att möta barn från olika uppväxtmiljöer. Lärarnas attityder har avgörande betydelse för vilka värderingar, vilken människosyn och kunskapssyn som ska råda i klassrummet. I skolan är det i stor utsträckning fortfarande medelklassens språk, värderingar och kultursyn som gäller, vilket påverkar många barns och ungdomars möjligheter att få stöd i sin identitetsutveckling och att lyckas med sina studier.

De kulturella förändringarna och svenskämnet

I magisteruppsatsen *Vart är svenskämnet på väg?* (2001) redovisar jag resultaten av intervjuer med svensklärare på gymnasieskolan. Samtliga lärare i undersökningen hade varit verksamma svensklärare i minst tio år. Syftet med intervjuerna var bl.a. att undersöka vilka värderingar som styr valet av innehåll och arbetsformer men också hur svensklärare ser på sina elever, sitt ämne och sin uppgift som svensklärare. När det gäller det kulturella innehållet i svenskämnet fokuserades frågan om hur svensklärare ser på kulturarvet och populär-, ungdoms-, och mediekultur och vilket utrymme de olika kulturena fick i svenskundervisningen på gymnasiets olika program. Intervjuerna visar att lärarna upplever att dagens ungdomar är annorlunda men de har svårt att sätta fingret på vad som hänt. Vad lärarna ser är att ungdomar läser mindre än förr och att de har en aktiv fritid som ofta konkurrerar med skolan. De är upptagna av en annan kultur och andra intressen och många tycker inte att skolan är så viktig. Många lärare kommenterar

det täta informationsflödet och att ungdomar i dag formas av nya mönster. Eleverna har svårare att koncentrera sig på och finna motivation för det som skolan traditionellt stått för, inte minst på det kulturella området. De bjuder också, i högre utsträckning än förr, motstånd när de inte gillar innehållet i undervisningen. Motståndet varierar beroende på vilken attityd eleverna har till skolan och hur viktig den är för dem. Den mest traditionella undervisningen tycks finnas på Naturvetenskapsprogrammet där eleverna är mer skolanpassade och målinriktade och därmed beredda att underkasta sig undervisningen även då den i liten utsträckning berör deras intressen och behov.

De kulturella förändringarna och elevernas ifrågasättande hanteras på olika sätt av de intervjuade lärarna. Generellt kan man säga att det finns tre olika strategier. Den första går ut på att läraren anstränger sig ännu mer för att saluföra ett traditionellt kulturinnehåll, vilket innebär studier av litteraturens historia, ofta kronologiskt, och läsning av klassiska verk. Lärarna försöker kanske hitta nya sätt att arbeta, som uppfattas som friare och roligare av eleverna, men de förändrar inte undervisningens innehåll. Ett andra sätt att möta förändringarna är att tona ner det kulturella innehållet när eleverna tycker att det är trist eller svårt. Träning av språkfärdigheter, som upplevs lättare att motivera för eleverna, får dominera undervisningen. En tredje strategi utmärks av en strävan att göra undervisningen angelägen för eleverna genom att förändra det kulturella innehållet. Lärare som väljer denna strategi tar in ungdomarnas kultur i ett försök att möta deras erfarenheter, intressen och behov. Genom att öppna svenskämnet för ett annat kulturellt innehåll tycker lärarna att de får eleverna med sig i diskussioner kring kulturella värden, diskussioner som kan bli ett stöd för elevernas identitetssökande. Därmed skapas också förutsättningar för ett mer kritiskt förhållningssätt, vidgad förståelse och nya insikter kring både "höga" och "låga" kulturformer och deras betydelse för individen och samhället.

I *Populärkulturen och skolan* (2000) tar Magnus Persson upp två "seglivade" föreställningar om populärkulturen. Den första ser populärkulturen som enhetlig och enbart låg. Det är "samma produkter, samma värderingar och samma estetik som publiken matas med varje gång." (Persson 2000:18). Den andra föreställningen utgår från att

populärkulturen skapar en passiv publik. Men olika genrer och uttrycksformer finns också i populärkulturen och det är inte heller rätt att betrakta populärkulturens konsumenter som enbart passiva. Ungdomars fritid upptas till stor del av olika medier och de flesta har ett brett och varierat mediebruk. I sina kulturaktiviteter är ungdomar ofta mer aktiva än de flesta vuxna. (Persson 2000:18-21)

Dessa föreställningar om populärkultur fanns också hos de intervjuade svensklärarna. När populärkulturen tas in i svenskundervisningen är det ofta lärarens värderingar som avgör vilket utrymme den får och vilket perspektiv som anläggs. Några lärare ser populärkulturen som enbart motivationsskapande. För andra har den ett värde och en relevans i sig och kan vara ett sätt att vidga elevernas medvetenhet och förståelse. När det gäller läsning av skönlitteratur kan motivet för att välja populärigenren vara att man vill utveckla elevernas läsning steg för steg. Ett annat mål kan vara att "vaccinera" eleverna mot den låga kulturen genom att kritisera och avslöja värderingar. Undersökningen visar också exempel på att en öppen attityd till populärkultur kan förenas med total avsaknad av problematisering. Lärarna är rädda att stöta sig med eleverna och väljer därför bort den kritiska diskussionen. (Bergman 2001:50)

Anna är den av de intervjuade lärarna som har mest positiva erfarenheter av att arbeta med populärkulturella inslag i undervisningen. Hon vill försöka möta elevernas erfarenheter och ge utrymme för deras kunskaper. När hon lyckas tycker hon att hennes undervisning "lyfter". Anna ser kvalitéer också i populärkulturen. I hennes undervisning är den inte enbart motivationsskapande utan intressant och relevant i sig. Hon anstränger sig för att "hänga med någorlunda" i det som eleverna konsumerar och vill använda det populära som inkörsport till litteraturläsning och som jämförelsematerial. Anna tycker det är viktigt att vidga elevernas kultursyn, att få dem att tänka efter mer och inte bli lurade. Populärkulturen och andra kulturella inslag i hennes undervisning utgör en gemensam erfarenhetsbas som ger många tillfällen till levande samtal om livsfrågor och stimulerande skrivuppgifter. Anna argumenterar också för att använda mer ungdomslitteratur eftersom man där lättare hittar ämnesområden som berör eleverna och ett språk som de kan känna igen sig i. Men det gäller att inte stan-

na vid detta. Eleverna måste ständigt utmanas också med annat för att utvecklas.

I intervjun nämner Anna att hon ibland har dåligt samvete för att hon försummar de mer traditionella delarna av svenskämnet. Om man minskar utrymmet för den traditionella litteraturundervisningen finns det en risk att eleverna får luckor i det som vi traditionellt kallar för bildning, menar hon. Samtidigt ser hon faran med att inte möta eleverna i deras kultur. "Risken är att de ser tillbaka på svenskämnet som något som inte angick dem." (Bergman 2001:44).

De kulturella förändringarna i samhället kommer att vara en av utgångspunkterna för mitt avhandlingsarbete. Bland de nya frågor som uppstod under mitt arbete med intervjuundersökningen framstår ett frågeområde som särskilt angeläget att beforska. Ytterst berör detta frågeområde skolan som demokratiskt projekt. De kulturella förändringarna påverkar i stor utsträckning unga människors liv, identitetsökande och lärande. Därför är dessa av avgörande betydelse i en strävan att göra svenskämnets innehåll angeläget för eleverna. En alltför snäv definition av vad kultur och kulturell kompetens är, riskerar att förstärka de skillnader som finns i elevers olika förutsättningar att finna mening i och lyckas i skolan.

I min avhandling vill jag belysa följande frågor: Hur uppfattar eleverna den svenskundervisning de får i dagens gymnasieskola och vilken möjlighet har de att påverka undervisningens innehåll? Hur avgörande är elevernas bakgrund för deras möjligheter att genom svenskämnet utveckla sin kulturella identitet, sin kulturella kompetens och sitt lärande? Vilka faktorer styr lärares val av innehåll och hur möter deras olika konstruktioner av svenskämnet elever med olika kön och olika klassmässig och etnisk bakgrund? Vad betyder svenskämnets innehåll för elevernas förutsättning att finna mening i och lyckas med sina studier?

Min avsikt är att beskriva helheten i problematiken kring svenskämnets betydelse för ungdomars identitetsbyggande och utvecklande av kulturella och kommunikativa kompetenser. För att kunna göra detta måste flera perspektiv anläggas. Det övergripande perspektivet är didaktiskt, dvs. det handlar om svenskundervisningens innehåll och dess förutsättningar. Det kulturella innehållet i svenskundervisningen

kommer att undersökas i ett elev- och ett lärarperspektiv. Elevernas sociokulturella bakgrund, kultursyn, intressen, behov, erfarenheter och uppfattningar, liksom lärares kultursyn, ämnessyn och elevsyn, kommer att relateras till olika konstruktioner av svenskämnet. I ett helhetsperspektiv är också den kulturella kontexten för skolans arbete relevant, liksom den kultursyn som uttrycks i olika styrdokument och hur dessa tolkas och kommer till uttryck i undervisningen.

Avhandlingens empiriska del blir en kvalitativ studie inriktad på klassrumsobservationer och intervjuer med elever och lärare. Jag kommer att följa svenskundervisningen på några olika yrkesinriktade och teoretiska gymnasieprogram. Vid val av grupper eller klasser är det viktigt att elever med olika kön, etnicitet och klassmässig bakgrund, liksom lärare med olika kultur- och ämnessyn blir representerade.

Litteratur

- Aasen, Petter & Haugaløkken, Ove Kristian (red.) (1994) *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Oslo: Gyldendal.
- Andersson, Lars-Gustaf, Persson, Magnus & Thavenius, Jan (1999). *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergman, Lotta (2001). *Vart är svenskämnet på väg?* Malmö: Läraryt-bildningen Malmö högskola. Magisteruppsats (opublicerad).
- Giddens, Anthony (1999). *Modernitet och självidentitet: Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Hall, Stuart (1992) "The Question of Cultural Identity". I: Hall, S. Held, D. & McGrew, T. (red.). *Modernity and its Futures*. Cambridge: Polity Press.
- Johansson, Thomas & Miegel, Fredrik (1992). "Do The Right Thing." *Lifestyles And Identity In Contemporary Youth Culture*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Persson, Magnus (2000). "Populärkultur i skolan: Traditioner och perspektiv." I: Persson, Magnus (red.). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.

- Rasmussen, Jens (1996). *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*. København: Cappelens Akademisk Forlag.
- Ziehe, Thomas (1987). "Kulturell friställning och narcissistisk sårbarhet". I: Fornäs, J. Lindberg, U. Serhede, O. (red.). *Ungdomskultur: Identitet och motstånd*. Stockholm/Lund: Symposion.

Skolsamtal som kraftfält

Samtal under ett projekt på en gymnasieskola

Fredrik Sandblad

Inledning

Jan Anward diskuterar undervisning som språklig verksamhet och ser muntlig kommunikation som iscensättning av didaktiska val: ”ett mönster av språkliga drag i en fas av en lektion kan bäst förstås som ett sätt att utföra en överordnad pedagogisk strategi” (1983:114). Kopplingen mellan lärande och kommunikation lyfts fram i många sammanhang. Ur ett sociokulturellt perspektiv är relationerna mellan lärande och tanke å ena sidan och kommunikation och språk å den andra centrala (Vygotsky 1974; Wertsch 1991, 1998; Säljö 2000). Det är alltså under alla omständigheter angeläget att undersöka kommunikation i lärandemiljöer.

Denna text behandlar samtal under ett undervisningsprojekt som genomfördes på den fristående gymnasieskolan Gustavshöjdskolan⁸¹ i slutet av augusti 2002. Projektet bar titeln ”kunskapande” och tilldelade eleverna frihet och förtroende: lärarna fanns inte på skolan under vissa av projektdagarna, och den didaktiska och kommunikativa ryggraden var kamratsamverkan. Min analys utgår från följande frågor: Hur ser förutsättningarna för samtal ut under projektet? Vilka samtalspraktiker utmärker projektet?

Projektet ”kunskapande”

På Gustavshöjdskolan går ungefär 100 gymnasieelever, alla på samhällsprogrammet. Ungefär 90 % av eleverna är flickor, och de flesta är studiemotiverade. Projektet ”kunskapande” hade tre huvudsyften.⁸²

⁸¹ Gustavshöjdskolan heter egentligen något annat. Även övriga namn är finge-
rade.

⁸² På Gustavshöjdskolan bedrivs ett didaktiskt utvecklingsarbete, i vilket projek-
tet ”kunskapande” ingår. Jag har följt skolutvecklingsarbetet och haft tillgång till

Det första var att låta eleverna begrunda begreppet *kunskap*, det andra att omfördela ansvar, och det tredje att väcka intresse för problembaserat arbete i grupp; målet var att låta elever ”reflektera över kunskapsbegreppet”, ”öva elever i att ta eget ansvar för lärandet”, ”låta elever ta eget ansvar för skolmiljön” och ”stimulera grupparbete och problembaserat arbete” (*Gustavshöjdskolans dokumentation 2002*).

Lärarna och ettorna genomförde projektet under fyra skoldagar i följd (onsdag, torsdag, fredag, måndag) under den andra och tredje skolveckan. Projektdagarna föregicks av aktiviteter som förberedde eleverna för arbetet; under den första skolveckan fördes diskussioner om begreppet *kunskap* i alla ämnen, och eleverna introducerades bl.a. i skolans interna konferenssystem (First Class) och loggboksskrivande. Under den första projektdagen delades eleverna in i basgrupper och tilldelades en handledare. Handledarna presenterade projektuppgiften i grupperna, som bestod av fyra eller fem elever. Uppgiften fanns också i First Class, där den såg ut såhär:

- 1. På måndag ska ni hålla en presentation på temat ”kunskap”. Presentationen kan ha vilket innehåll och vilken form som helst.*
- 2. Ni får arbeta [...] på Gustavshöjdskolan mellan klockan 9 och 16 på torsdag och fredag. Inga lärare kommer att finnas på skolan under dessa dagar [...]*
- 4. [...] Klockan 10 och 14 varje dag ska ni redovisa erlogg för er handledare i FC [First Class]. Där kan ni också ställa frågor. (Gustavshöjdskolans dokumentation 2002)*

Under den andra och tredje projektdagen arbetade ettorna ensamma på skolan. Handledarna träffades då på annan ort, och tvåorna och treorna studerade hemma. I en konferens i First Class fanns en mapp för varje handledare, där grupperna redovisade loggar som handledarna kommenterade under arbetets gång. Under den fjärde projektdagen presen-

all dokumentation (hädanefter kallad *Gustavshöjdskolans dokumentation 2002*) som rör projektet ”kunskapande”.

terade grupperna sina arbeten för skolans elever och lärare.

Material

Under de två dagar då eleverna arbetade utan lärare audioinspelade jag en basgrupp som bestod av Sara, Lina, Nora och Elin. Gruppen spelade in en videofilm, där de intervjuade människor från olika yrken om vad kunskap innebar i deras dagliga arbete.

Min utrustning bestod av minidisk och mikrofon. Mikrofonens ljudupptagningsförmåga gjorde det möjligt att under gynnsamma förhållanden spela in eleverna på upp till 20 meters avstånd, men i regel befann jag mig närmare. Inspelningstiden var knappt 15 timmar.

Jag konfronterades med vad William Labov kallar *Observer's paradox* (jfr Norrby 1996:33). Intentionen var att undersöka elevers naturliga samtal, men det fanns samtidigt en risk att inspelningssituationen skulle påverka eleverna. Under en tidig fas av inspelningen kommenterade eleverna min och utrustningens närvaro vid några tillfällen, just som i exempel (1) nedan.⁸³

Exempel (1)

- 1 Nora jag tycker vi ska filma fredrik lite
2 ? SKRATTAR
3 Sara han spelar ju in oss så nu får vi
faktiskt ge igen

Efterhand försvann sådana kommentarer helt, och eleverna verkade inte besväras av inspelningen.

”Kunskapande” som kraftfält

Hur ser förutsättningarna för samtal ut under projektet ”kunskapande”? Jag betraktar skolsamtal som kraftfält, i vilka krafter verkar på

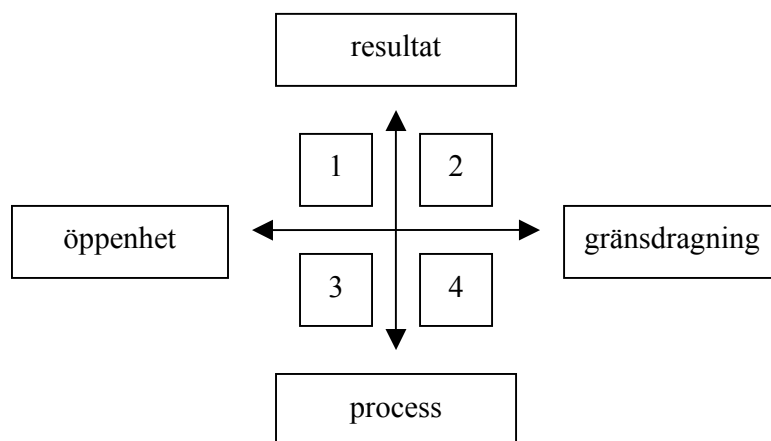
⁸³ Transkriptionen bygger på Norrby (1996). Pauser har inte detaljgranskats: (p) markerar pauser som uppskattningsvis är längre än en halv sekund, (.) pauser som uppskattningsvis är kortare.

olika nivåer. Metaforen har inspirerats av Michail Bachtin, som talar om *centripetala* och *centrifugala krafter*.

Every concrete utterance of a speaking subject serves as a point where centrifugal as well as centripetal forces are brought to bear. The processes of centralization and decentralization, of unification and disunification, intersect in the utterance [...] It is possible to give a concrete and detailed analysis of any utterance, once having exposed it as a contradiction-ridden, tension-filled unity of two embattled tendencies in the life of language. (Bachtin 1981:272)

Jag använder här begreppet *centrifugalitet* om krafter som decentraliserar, heterogeniserar och bryter ner rutiniserade kommunikationsformer och *centripetalitet* om krafter som centraliserar, homogeniserar och befäster rutiniserade kommunikationsformer.

Mitt synsätt kan knytas till Per Linells (1998a) elementära samtals-typologi, som visualiseras i ett fyrfältsdiagram i figur (1) nedan. Den vertikala axeln har ytterpunkterna ”resultat” och ”process”, och den horisontella ”öppenhet” och ”gränsdragning”.



Figur (1). Elementär samtals-typologi (efter Linell 1998a)

Linell hänvisar ”informella men arbetsrelaterade möten i organisationer” (t.ex. möten i arbetsgrupp) till fält 1, ”de mest typiska institutionaliserade verksamheterna” (t.ex. polisförhör) till fält 2, ”vardagens tillfälliga, informella [...] samtal” (t.ex. kaffepausprat) till fält 3, och ”det fria penetrerande meningsutbytet” (t.ex. akademiskt seminarium) till fält 4. Modellen kan tillämpas på skolans verksamhet. Lektioner domineras av kommunikation i fält 1, 2 och 4, raster domineras av kommunikation i fält 3. Under projektet ”kunskapande” utsuddas gränsen mellan skolans primära förpackningsformat, lektion och rast, och de konventionaliserade kommunikationssätt (genrer) som präglar lektioner förlorar inflytande.⁸⁴ Centripetala krafter sätts ur spel, och samtal i fält 3 kan kolonisera kommunikationen.

De centripetala och centrifugala krafterna kan också kopplas till Basil Bernsteins (1996) begrepp *klassifikation* och *inramning*, vilka Sverker Lindblad och Fritjof Sahlström (1999) använder i en analys av klassrumsinteraktion. Klassifikation handlar om relationer mellan kategorier, t.ex. diskurser och discipliner, och inramning handlar om kontroll. Stark klassifikation innebär att gränserna mellan olika kategorier är tydliga, och stark inramning att undervisaren har kontroll över bl.a. kommunikation och arbetstakt. I många arbetsformer i skolan är såväl klassifikationen som inramningen relativt stark: schemat är ämnesindelad, och lärarna reglerar och stödjer elevernas arbete i klassrummet under lektionerna. Projektet ”kunskapande” präglas däremot av svag klassifikation och svag inramning. Den öppna uppgiften bryter upp och integrerar ämnena, och även om lärarna tack vare de elektroniska loggarna har inblick i elevernas arbete har de begränsad kontroll över kommunikation och arbetstakt. Svag inramning och svag klassifikation innebär stark centrifugalitet.

Projektet utmärks alltså av att centripetala krafter på olika nivåer förlorar inflytande. Rutiniserade förpackningsformat och kommunika-

⁸⁴ För analyser av förpackningsformat i skrift, se Per Ledin (2000).

tionsformer sätts ur spel, och klassifikationen och inramningen försvagas.⁸⁵

Kommunikativa handlingar

Vilka samtalspraktiker utmärker projektet ”kunskapande”? Flera centripetala krafter försvagas, och eleverna tvingas att till stor del själva utföra vissa handlingar som lärare och organisatoriska ramar vanligtvis stödjer dem med. Tre sådana handlingar är *disciplinering*, *planering* och *granskning*. Disciplinering gäller ordning och utgörs av reaktioner på den omedelbara samtalskontexten; planering gäller förberedelser inför handling och utgör en prospektiv kategori; granskning gäller återblick på genomförd handling och utgör en retrospektiv kategori.

I själva verket är planering och granskning i bemärkelsen *initiativ* och *respons* grundläggande kommunikativa resurser i samtal (jfr Linnell & Gustavsson 1987). Här låter jag av praktiska skäl planering och granskning gälla större kommunikativa eller fysiska handlingar. Analyserna nedan visar hur handlingarna iscensätts. Jag exemplifierar kategorierna och diskuterar exemplen. Jag vill påminna om att min ambition inte i första hand är att kontrastera projektet ”kunskapande” mot andra arbetsformer och om att handlingarna inte är unika för projektet; de förekommer i många lärandeaktiviteter. Däremot är de ett framträdande inslag i projektet.

Disciplinering

Disciplinering handlar om reglering av samtals ämnen och interaktion. Utgångspunkten för min analys är distinktionen mellan *uppgiftsorienterade* och *icke uppgiftsorienterade* topiker.⁸⁶ En disciplinering avslutar en icke uppgiftsorienterad topik och inleder en uppgiftsorienterad.

⁸⁵ En mängd centripetala krafter kvarstår emellertid. En betydande (och svår-fångad) centripetal kraft är skolan som levande institutionell tradition. Denna kraft griper tveklöst in i samtalen, men har här lämnats utanför analysen.

⁸⁶ Michael Tholander (2002) använder uttrycket *off-task talk*.

Samtalet i exempel (2), som utgör en *fullbordad disciplinering*, utspelas i ett grupprum, där Elin och Lina väntar på Nora och Sara. När Nora kommer in i rummet tar hon fram en liten partytrumpet som utgör centrum i avsnittet.

Exempel (2)

1. Nora vilken fin tröja du har (.) å gud (.)
jaha (.) ä: (.) jag har en sån här
(.) PIPLJUD SKRATTAR
2. Elin *nähä*
3. SKRATT
4. Nora (xxx) PIPLJUD
5. SKRATT
6. Elin *den är bra å ha med*
7. SKRATT
8. SARA KOMMER IN I RUMMET
9. Nora sara har du sett va jag har hittat?
10. Sara nä va har du hittat?
11. Nora PIPLJUD
12. SKRATT
13. Sara jag tror det är dags å skärpa sej nu
hörni
14. SKRATT
15. Nora ja jag tror det också (.) nu måste vi
börja jobba här
16. Elin okej ska vi börja prata om intervjuer
på stan?

Nora får positiv respons (nr 2–3) på pip ljudet, upprepar ljudet (nr 4) och får ytterligare positiv respons (nr 5–7). När Sara kommer in i rummet frågar Nora om Sara känner till partytrumpeten (nr 9). Det gör hon inte (nr 10), Nora upprepar återigen pip ljudet (nr 11), och gruppen responderar med ett skratt (nr 12). I disciplineringen syns interaktionens kollektiva drag; den inleds i nr 13 av Sara (*det är dags å skärpa sig nu*), förstärks i nr 15 av Nora (*nu måste vi börja jobba*) och fullföljs i nr 16 av Elin, som nominerar en uppgiftsorienterad topik (*inter-*

vjuer på stan). Gruppen, inklusive Nora som står för initiativ i den icke uppgiftsorienterade topiken, enas om att samtalet behöver disciplineras. Det är möjligt att uppfatta Saras initiativ till disciplinering i termer av fasadarbete (jfr Aronsson 1991). Att invända mot någons handling, t.ex. att disciplinera, är potentiellt ansiktshotande, d.v.s. det utmanar den sociala fasaden. Sara mjukar upp sitt yttrande genom att göra det till ett personligt omdöme (*jag tror*) och genom att skratta (jfr Norrby & Wirdenäs 1999:296).

Om en uppgiftsorienterad topik ersätts av en icke uppgiftsorienterad handlar det om *odisciplinering*, som i exempel (3) nedan. Samtalet sker i samma grupp rum som exempel (2). Gruppen planerar filmens innehåll.

Exempel (3)

1. Sara jag tycker att vi vet ju ungefär vad vi vill ta reda på så då tycker jag att vi
2. LÄTEN NORA GÖR BRUK AV FILMKAMERAN
3. Sara förlåt?
4. SKRATT
5. Sara jag tycker att vi måste ha: [(.) lite: film här»
6. [SKRATT
5. Sara »när vi tänker också (.) å ja vill filma nora
7. Nora FILMAR SKAKIGT det blir så här blär witsch
8. FLÅSLJUD
9. SKRATT
10. Nora °förlåt nu förstörde jag°
11. SKRATT

I nr 1 är samtalet uppgiftsorienterat. Därefter startar en kollektiv rörelse (som delvis är icke-verbal) mot en icke uppgiftsorienterad topik. Nora filmar skakigt och anspelar på filmrysaren *The Blair Witch Project*. I nr 10 ursäktar Nora sitt eget beteende: hon erkänner (*förlåt nu*

förstörde jag), och kommunicerar medvetenhet om gränsöverskridningen. I det samtal som följer omedelbart efter exempel (3) är ämnet uppgiftsorienterat, men inte identiskt med det som föregår sekvensen. I många andra fall i materialet utgör odisciplineringar ämnesdigressioner, d.v.s. korta parentetiska utflykter från en topik till en annan (Norrby 1996:155ff).

Det förekommer en mängd tillfällen då en talare misslyckas med att disciplinera eller odisciplinera gruppen, d.v.s. *försök till* disciplineringar och odisciplineringar. I exempel (4) nedan diskuterar Nora, Sara och Elin om de – för att göra filmen trovärdig – behöver bära samma kläder under alla videoinspelningar. Nora försöker efter att ha tagit upp en frukt ur en påse att etablera en icke uppgiftsorienterad topik som gäller frukten.

Exempel (4)

1. Nora nu tar jag min frukt
2. Sara fast det spelar ingen roll för vi har ändå inte spelat in nånting på oss i dag
3. Nora nu tänkte jag [snusk igen
4. Elin [nä just det ja
5. Nora nu [tänkte jag
6. Sara [[vi har inte gjort det
7. Elin [[vi spelade inte in nånting här-ute
8. Sara [[nä
9. Nora [[nu tänkte jag snusk igen
10. (p)
11. Elin va?
12. (p)
13. Sara måste vi sitta utanför gustavshöjds-kolan? (.) kan vi inte träffas i stan i alla fall?

Nora försöker vid tre tillfällen (nr 3, 5, 9) att inleda topiken (*nu tänkte jag snusk igen*). Vid de två första tillfällena får Noras initiativ ingen

respons alls; Elin och Sara fortsätter sitt samtal. Efter det sista tillfället frågar Elin *va?* (nr 11), och efter en paus (nr 12) fortsätter det upp-
giftsorienterade samtalet. Noras yttranden drunknar delvis i överlap-
pande tal, och hennes försök att odisciplinera diskvalificeras.

Planering

Planeringar, som gäller förberedelser inför handlingar, iscensätts på en
mängd olika sätt. Projektets första timmar omfattar en rad planeringar
av sjok av handlingar. Dessa planeringar fungerar som kompasser för
arbetet på lång sikt. Samtalet i exempel (5) nedan utspelas i ett grupp-
rum klockan 9.15 under den första dagen.

Exempel (5)

1. Sara men alltså va ska vi ha då för mål?
va ska vi (.) få reda på?
2. Lina mm (.) kom vi inte på nån fråga igår?
(.) eller vadå?
3. Sara det va ju lite dom här (.) olika yr-
kesgrupper
4. Nora [[m
5. Elin [[ja
6. Sara ö: om det finns onödig och nödvändig
kunskap
7. ? m
8. Elin du kan ju skriva upp det här här så
(xxx)
9. ? m
10. Elin ä:
11. (p)
12. Nora å då börjar jag såhär a: ursäkta vi
vi kommer från gustavshöjdskolan
[(.)»
13. Sara [SKRATTAR
12. Nora »vi gör en undersökning här (.) nä vi
gör ett projekt i skolan [(.)»
14. Sara [SKRATTAR

12. Nora »å vi undrar om du skulle kunna ställa upp på en liten fråga vi har till er här (.) är det okej att vi *filmer*?
15. Sara nä det vill jag inte va med om
16. Nora >nä det vill jag inte va med om< nähä okej tack ändå

Samtalsavsnittet omfattar två typer av planeringar, vilka återkommer vid flera tillfällen i materialet. Den första planeringen, som kan kallas *resonerande planering*, spänner från nr 1 till nr 10. Den inleds av Saras frågor i nr 1 (*va ska vi ha då för mål? va ska vi (.) få reda på?*). Lina responderar med en ny fråga som knyter an till gårdagen (*kom vi inte på nån fråga igår?*), och Sara responderar genom att ange två riktlinjer från gårdagen. Även om Sara är sekvensens primärtalare utmärks avsnittet av öppenhet och av att planering och diskurs kollektivt byggs upp och samordnas av deltagarna.

Den andra planeringen, som kan kallas *hypotetisk gestaltning*, sträcker sig från nr 12 till nr 16. Här skiftar samtalet tids- och rumsfokus till där-och-sedan. Nora och Sara iscensätter en möjlig framtida videoinspelningssituation, och ett framträdande drag är citaten, som markeras med röstförställning, och det komplexa röstsamspelet (jfr Adelman 2002). Nora citerar sig själv i en framtida intervju i nr 12. Nora expanderar successivt turen, och uppmuntras av Saras skratt i nr 13 och 14. I nr 15 träder också Sara in i den hypotetiska situationen och citerar den intervjuperson som Noras yttranden förutsätter (*nä det vill jag inte va med om*). Nora citerar Saras hypotetiska citat i nr 16. Samspelet kan kallas *intratextuell rekontextualisering*, och sådana utgör allmänt viktiga resurser för koherens i samtal och intersubjektivitet mellan samtalsdeltagare (Linell 2002:9). Till sist återgår Nora till sin första fiktiva roll; hon citerar sig själv som intervjuare i den hypotetiska situationen (*nähä okej tack ändå*). I samtalsavsnittet syns ett tydligt kollektivt drag i etableringen av medvetandefokus: Nora gestaltar händelser i en hypotetisk situation, i vilken Sara kliver in genom att fungera som motspelare.

Starka kollektiva drag framträder också i exempel (6) nedan. Gruppen har genomfört en planeringssekvens och är redo att sammanfatta den. Avsnittet kan kallas *summerande planering*.

Exempel (6)

1. Nora vi ska ha va ska vi ha i filmen? (.)
kan vi skriva
2. Sara vi ska:
3. Nora intervjua
4. Sara intervjua på stan och vi ska ha intervjuer me:
5. Nora poliser
6. Sara polis och med en professor

Här finns två gemensamt producerade konstruktioner. I nr 2 inleder Sara en konstruktion (*vi ska:*), som Nora fullföljer (*intervjua*) i nr 3. Sara upprepar Noras yttrande i nr 4, gör ett tillägg (*på stan*) och inleder en ny konstruktion (*och vi ska ha intervjuer me:*), som Nora fullföljer (*poliser*) i nr 5. Sara rekontextualiserar återigen Noras yttrande och gör ytterligare ett tillägg (*och med en professor*) i nr 6. Saras utdragna yttranden (*ska:*, *me:*) avbryter turproduceringsprogressionen och kan betraktas som vädjan om kommunikativt understöd. Mot bakgrund av exempel (6) ligger det nära till hands att i linje med Linell betrakta samtal som ett slags ”distribuerat tänkande” (2002:18); Sara och Nora biträder varandra för att skapa gemensam mening. Strukturellt parasiterar yttrandena på varandra, men funktionellt är de stödjande.

Något av motsats till resonerande planering, som jag visade prov på i exempel (5), är vad man kan kalla *instruerande planering*. I den instruerande planeringen saknas den resonerande planeringens öppenhet. I exempel (7) nedan befinner sig eleverna på en plan framför skolbyggnaden, där de videofilmar.

Exempel (7)

1. Nora men du (.) okej då gör vi såhär (.)
 ställ dej mot lyktstolpen
2. Sara SARA STÄLLER SIG VID STOLPEN va ska
 jag säga då?
3. Nora å en polis >säjer du ba< NORA RIKTAR
 KAMERAN MOT SARA
4. Sara å en polis va tycker han?

Nora håller i kameran och fungerar som instruktör. I nr 1 uppmanar hon Sara att utföra en fysisk handling (*ställ dej mot lyktstolpen*). Sara positionerar sig som instruerad genom att utföra handlingen (nr 2), fråga vad hon ska säga (nr 2), ta emot Noras instruktion till verbal handling (nr 3) och genomföra handlingen (nr 4).

Exempel (8) nedan har likheter med exempel (7). Samtalet kan kallas *instruktion till instruerande planering*. Elin, Sara och Lina planerar en videoinspelningssekvens i grupprummet. Sara är redo att skriva med en tuschpenna på ett stort ark.

Exempel (8)

1. Elin ska vi ha tackgrej eller ska vi ba
 skriva helt kort liksom att kunskap
 är makt?
2. Sara ja det är det du ska säga
3. Elin ska jag säga det?
4. Sara mm
5. (p)
6. Sara hallå
7. Elin det va knivigt (p) jag vet inte är-
 ligt talat
8. Sara a men då bestämmer lina (p) a då gör
 jag såhär

I samtalsavsnittet instruerar Sara först Elin (nr 2) och sedan Lina (nr 8) att instruera vad hon ska skriva. Sara vädjar alltså om att positioneras som instruerad. Men Elin försvarar sig i nr 3 (*ska jag säga det?*)

och nr 7 (*det va knivigt (p) jag vet inte ärligt talat*). Efter pausen i Saras yttrande i nr 8 tar Sara själv över planeringen (*a då gör jag så-här*).

Exemplen ovan domineras av konsensus, men i materialet förekommer också en hel del *invändningar* under planering. I exempel (9) nedan kommer Sara in i rummet, där Lina och Elin arbetar.

Exempel (9)

1. Sara har ni kommit fram till nått?
2. Lina men jag tänkte alltså på det det kanske är dumt å prata innan vi har allting som vi ska ha med (.) med alla yrken eller a (x)
3. Sara nämen (.) det behöver ju inte va det vi ställer en frågeställning om det vi vill få reda på å sen så tar vi i slutet har vi en slutsats

I nr 1 ställer Sara en fråga (*har ni kommit fram till nått?*), på vilken Lina responderar genom att ge ett förslag. Sara invänder mot förslaget i nr 3. Invändningen kan kopplas till Karolina Wirdenäs (2002) synsätt på argumentation. Wirdenäs, som undersöker ungdomars argumentation, räknar med en tredelad struktur som argumentationens basenhet, nämligen tes 1 (T1), tes 2 (T2) och utveckling (UT). T2 invänder mot T1, och UT utvecklar argumentationen. I exempel (9) ovan utgör Linas yttrande i nr 2 T1, och Saras yttrande i nr 3 T2. Sekvensen saknar UT; i det samtal som följer omedelbart efter exemplet introduceras en ny topik. Materialet omfattar emellertid oenigheter som är mer elaborerade.⁸⁷

Den vanligaste typen av invändning under planering responderar på andras förslag, just som i exempel (9). I samtalet i exempel (10) finns

⁸⁷ Wirdenäs (2002) kräver att T1, T2 och UT ska ingå och yttras av minst två talare för att en sekvens ska räknas som argumentation. Varken exempel (9) eller (10) kan klassas som argumentation enligt denna avgränsning. Även om basenheterna i mina exempel är ofullständiga fungerar Wirdenäs terminologi utmärkt.

det emellertid en variant som kan betraktas som *intrasubjektiv invändning*.

Exempel (10)

1. Lina jag tänkte på en sak att man behöver ju inte hålla skylten man kan ju skriva på tavlan [eller nånting
2. Elin [ja jag tänkte också det
3. Sara vi kan stå här inne så skriver såhär kunskap (.) nej det gör vi inte

Saras förslag i nr 3 som utgör ett tillägg till Linas förslag i nr 1 avfärdas av Sara själv efter en kort paus (*nej det gör vi inte*). Sara agerar dialogiskt gentemot sitt eget yttrande genom att diskvalificera det. Hon står själv för både T1 och T2. Linell skriver: "The speaker [...] will often only gradually realise new meanings [...] and see novel aspects or additional problems connected to his topics, and this often happens in and through the very process of verbalization" (1998b:94). Invändningen i exempel (10) kan betraktas mot bakgrund av denna synpunkt. En besläktad respons på egen (delvis icke-verbal) handling illustrerades i exempel (3) ovan.

Granskning

Granskning, som handlar om återblick på genomförd handling t.ex. genom utvärdering och bedömning, iscensätts på många sätt. I exempel (11) nedan värderas en situation i dess helhet. Efter några timmar av motgång har arbetet lossnat för gruppen.

Exempel (11)

1. Elin (xxx) då hinner vi filma oss själva lite nu också
2. ? m
3. Elin det känns [så bra
4. Nora [då har vi bara frisören kvar

5. Sara a å det tar vi imorrn
6. Elin vi hinner det här ju

Elins granskningar i nr 3 (*det känns så bra*) och nr 6 (*vi hinner det här ju*) är positiva. Mellan granskning och planering finns en nära relation; Elins första värdering bäddar för Noras och Saras yttranden med planerande inslag i nr 4 och 5 (*då har vi bara frisören kvar, det tar vi imorrn*).

Även i exempel (12) nedan syns en intim koppling mellan granskning och planering: värderingar av genomförda handlingar styr framtida handlingar. Exempel (12) präglas inte av *konsensus* som exempel (11) ovan, utan av *konflikt*. Gruppen redigerar videofilmen i grupprummet, och Elin håller i fjärrkontrollen.

Exempel (12)

1. Nora va gör ni? (.) [jag fattar inte va»
2. Lina [men alltså va-
1. Nora »ni gör
3. Lina nä [inte jag heller va-
4. Nora [varför ska vi ta om jc?
5. Lina ja=
6. Elin =därför att det blir ett fult hack däremellan
7. ? (xxx)
8. Nora [[amen det ha- det hacket kommer va»
9. Lina [[det spelar inte så stor roll
8. Nora »där i vilket fall

Oenigheten syns i nr 1–5 där Nora (*va gör ni?, jag fattar inte va ni gör, varför ska vi ta om jc?*) och Lina (*inte jag heller*) invänder mot redigeringsarbetet. Elin motiverar handlingen och värderar i nr 6 (*därför att det blir ett fult hack däremellan*), och Lina och Nora vidhåller sina åsikter i nr 8–9 (*det hacket kommer va där i vilket fall, det spelar inte så stor roll*).

I exempel (13) granskar gruppen en planeringssekvens som de just har utfört. Här finns det till skillnad från exempel (11) och (12) en

klart uttryckt jämförelsepunkt, och granskningen kan kallas *explicit komparativ*.

Exempel (13)

1. Elin men ä liksom lärarna (.) såhär (.) är det det här dom vill ha eller liksom ja?
2. 25 SEK. UTELÄMNADE
3. Elin liksom det borde väl va okej det här då eller tror du dom vill ha sådär lite mer?
4. Nora nä
5. Sara nämen asså [(.)
6. Lina [°nä det tror jag inte°
7. 10 SEK. UTELÄMNADE
8. Nora (xxx) dom har ju inte gett oss nåra speciella=
9. ? =[(xxx)
10. Elin =[[nä det är ju så flummigt så då får ju vi tolka det hur vi vill=
11. Sara =aa
12. (p)
13. Nora det tror jag

Utgångspunkten för granskningen är hur planeringen motsvarar lärarnas förväntningar. Elin markerar sin tveksamhet i frågor i nr 1 (*är det det här dom vill ha eller liksom ja?*) och nr 3 (*liksom det borde väl va okej det här då eller tror du dom vill ha sådär lite mer?*), och Nora (*nä*), Sara (*nämen asså*) och Lina (*nä det tror jag inte*) responderar i nr 4–6. Uppgiftens öppenhet speglas också i Elins yttrande i nr 10 (*nä det är ju så flummigt så då får ju vi tolka det hur vi vill*).

Exempel (14) nedan har vissa likheter med exempel (13). Det handlar återigen om explicit komparativ granskning, men här utgör inte lärarnas intentioner jämförelsepunkt, utan andra basgrupps arbete. Nora och Sara sitter i datasalen och läser de andra gruppernas elek-

troniska kommunikation med handledarna i skolans interna konferenssystem.

Exempel (14)

1. Nora asså gud va smarta alla är jag sitter
 här aha va har vi gjort då?
2. TANGENTBORDSKNATTER

Nora responderar på ett skriftligt yttrande och ifrågasätter gruppens arbete med en retorisk fråga (*va har vi gjort då?*).

Avslutning

Projektet ”kunskapande” utmärks av att centripetala krafter på olika nivåer förlorar inflytande: rutinerade förpackningsformat och kommunikationsformer sätts ur spel, och klassifikationen och inramningen försvagas. Projektet omfördelar ansvar och kräver att eleverna till stor del själva utför vissa handlingar, som bl.a. lärare och organisatoriska ramar vanligtvis delvis stödjer dem med. Analysen har koncentrerats till tre sådana handlingar, nämligen *disciplinering*, *planering* och *granskning*, och jag har exemplifierat och diskuterat ett urval av de varianter av dessa handlingar som materialet omfattar.

Resultaten är varken heltäckande eller överraskande, men fungerar som plattform för nya didaktiska frågor, vilka jag grupperar i tre teman. Det första temat gäller villkor för och iscensättning av samtal i olika lärandeaktiviteter. Skolan präglas av en mångfald av typer av lärandeaktiviteter, och projektet ”kunskapande” utgör en okonventionell arbetsform. Frågor för framtiden gäller hur olika arbetsformer reglerar den muntliga kommunikationen, vilka kommunikativa krav som ställs på lärare och elever i olika miljöer, och hur regleringarna och kraven står i relation till språklig och social utveckling.

Det andra temat gäller medvetenhet om interaktionen. Projektet ”kunskapande” utvärderades av eleverna. En av enkätfrågorna handlade om upplevelse av interaktionen: ”Vilken roll tycker du att du hade i gruppen?” Frågan gav snarlika svar. Elins och Saras synpunkter nedan är typiska.

Svårt. ingen speciell tror jag inte. vi gjorde allt tillsammans. (Elin i Gustavshöjdskolans dokumentation 2002)

Väldigt svår fråga. Hmm...VI jobbade väldigt mycket tillsammans, vi var hela gruppen praktiskt taget hela tiden. Ibland gjorde någon mer, och ibland en annan. vi jobbade ung. lika mycket. vet inte vad jag har för svar på denna fråga. (Sara i Gustavshöjdskolans dokumentation 2002)

Jag har inte detaljanalyserat deltagarroller (jfr Norrby & Wirdenäs 1999), men genomlysningar pekar på att roller fördelas och att relationen mellan vissa roller är asymmetrisk. Möjligen reflekterar elevernas enkätsvar solidaritet: eleverna markerar sammanhållning genom att avstå från att tillskriva sig själva specifika positioner. Men svaren kan också spegla en reell brist på medvetenhet om interaktionen (jfr Lindgren 2001). Om elevernas svar reflekterar en sådan brist, är det angeläget att ställa frågor om hur medvetenhet om interaktionen kan erövrats, och om sådan medvetenhet kan användas för att utveckla jämlika samtalsformer. Gunilla Molloy konstaterar att litteratursamtal ”i mindre grupper är omhuldat av många litteraturpedagoger och svensklärare som den samtalsform i vilken de flesta elever kan yttra sig”, men att hennes undersökning ”visar att så inte är fallet” (2002:317). Vissa elever avstår från att kommunicera sina litterära upplevelser i vissa grupper. Kan större medvetenhet om interaktionen stödja elever i sådana samtal?

Det tredje temat gäller sociokulturer och samtalsstrategier i didaktiska sammanhang. Projektet ”kunskapande” genomfördes på en skola där de flesta av eleverna är studiemotiverade flickor. Olika sociokulturer präglas av olika ”sociala språk” och samtalsstilar (jfr Einarsson 2000; Vološinov 1973; Wertsch 1991; Wirdenäs 2002), och det är angeläget att undersöka samtal i lärandemiljöer med utgångspunkt i sociokulturella variationer. Gun Malmgren (1992) menar att elever i olika gymnasiekulturer genom att omfatta olika estetiska bildningar och smaker bidrar till samhällets reproduktion: hon skriver att elever-

na ”i sina hållningar och uppfattningar reproducerar sociokulturella skillnader” (1992:297). Har de mönster för kulturella preferenser som Malmgren identifierar paralleller på samtalsnivå?

Litteraturlista

- Adelmann, Kent, 2002. *Att lyssna till röster: ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Malmö: Malmö högskola.
- Anward, Jan, 1983. *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber.
- Aronsson, Karin, 1991. Pediatriska samtal och social distans. En kritisk diskussion av Brown & Levinsons samtalsmodell. I *Socialmedicinsk tidskrift*, nr 9–10, s. 438–446.
- Bachtin, Michail, 1981. *The dialogic imagination: four essays*. Austin: Univ. of Texas Press.
- Bernstein, Basil, 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Einarsson, Jan, 2000. *Barns språkliga dagar*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavshöjdskolans dokumentation*, 2002. Otryckt.
- Ledin, Per, 2000. *Veckopressens historia*. Del II. Rapport nr 29 från projektet Svensk sakprosa. Lund: Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet.
- Lindblad, Sverker & Sahlström, Fritjof, 1999. Gamla mönster och nya gränser. Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr 1, s. 73–92.
- Lindgren, Maria, 2001. *Utvecklingssamtal mellan chefer och medarbetare: en undersökning av en samtalstyp i arbetslivet*. Lund: Univ.
- Linell, Per, 1998a. Leken och avgörandet: försök till en elementär samtalstypologi. I: Lehti-Eklund, Hanna (red.), *Samtalsstudier*. Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur, Univ.
- Linell, Per, 1998b. *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

- Linell, Per, 2002. *En dialogisk grammatik? – till frågan om samtals-
språkets byggstenar*. Preliminär version, 2002-02-26.
<www.nordiska.uu.se/samtal/index.htm>.
- Linell, Per & Gustavsson, Lennart, 1987. *Initiativ och respons: om
dialogens dynamik, dominans och koherens*. Linköping: Univ.
- Malmgren, Gun, 1992. *Gymnasiekulturer: lärare och elever om
svenska och kultur*. Lund.
- Molloy, Gunilla, 2002. *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om
läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögsko-
lan.
- Norrby, Catrin, 1996. *Samtalsanalys: så gör vi när vi talar med var-
andra*. Lund: Studentlitteratur.
- Norrby, Catrin & Wirdenäs, Karolina, 1999. Roller i samtal. I *Svens-
kans beskrivning*, nr 23.
- Säljö, Roger, 2000. *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*.
Stockholm: Prisma.
- Tholander, Michael, 2002. *Doing morality in school: teasing, gossip
and subteaching as collaborative action*. Linköping: Tema, Univ.
- Vološinov, Valentin, 1973. *Marxism and the philosophy of language*.
New York: Seminar Press.
- Vygotsky, Lev, 1974. *Tænkning og sprog II*. København: Reitzel.
- Wertsch, James, 1991. *Voices of the mind: a sociocultural approach
to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, James, 1998. *Mind as action*. Oxford: Oxford University
Press.
- Wirdenäs, Karolina, 2002. *Ungdomars argumentation: om argumen-
tationstekniker i gruppsamtal*. Göteborg: Acta Universitatis Gotho-
burgensis.

Muntlig kommunikation på två gymnasieprogram

Anne Palmér

Könsskillnader i skolan har varit en aktuell fråga sedan länge. Tidigare handlade diskussionerna ofta om att flickorna behövde särskilt stöd och hjälp för att våga ta plats och för att lyckas i skolan i exempelvis matematik. Jämställdhetsarbetet syftade ofta till att uppmuntra flickor att välja de traditionellt manliga studieinriktningarna. Einarssons & Hultmans undersökning *God morgon pojkar och flickor* (1984) fick och har fortfarande stort genomslag i debatten. Huvudbudskapet är att pojkar dominerar och flickor missgynnas i klassrummens offentliga, muntliga sammanhang.

Senare skolforskning (Öhrn 2002:76–82) visar att de traditionella mönstren i huvudsak består, men bilden av flickors och pojkars agerande i klassrummet är mindre entydig och mer varierad. Flickor märks som "synliga aktörer" (s. 80) i allt högre grad. Vissa forskare frågar sig om pojkar missgynnas i skolan när det gäller arbetsätt, bedömning och betyg.

På många av gymnasieskolans program är fördelningen mellan pojkar och flickor ojämn, ibland till och med ensidig. Dagens elever väljer fortfarande utbildning huvudsakligen könstraditionellt.⁸⁸ Vad betyder klassrummets könsfördelning för elevernas språkutveckling? Det är en av de frågor som lett mig in i mitt avhandlingsarbete. Arbetsnamnet på avhandlingen är *Den muntliga kommunikationen i lärandeprocessen*. Undersökningen inriktas på undervisning på två

⁸⁸ Enligt Skolverkets statistik över intagningsplatser och förstahandssökande till gymnasieskolans program inför läsåret 2002/2003 valde nästan bara pojkar Bygg-, El-, Energi-, Fordons- och Industriprogrammen. Barn- och fritids-, Hantverks- och Omvårdnadsprogrammen samt Estetiska programmet valdes av övervägande flickor.

gymnasieprogram med ojämn könsfördelning, Omvårdnadsprogrammet och Fordonsprogrammet.⁸⁹

Bakgrund

Min utgångspunkt är ett intresse för det muntliga språket i svenskundervisningen, vilket växte fram när jag arbetade som provkonstruktör för de nationella proven i svenska och samtidigt undervisade i svenska på komvux. Jag gjorde en intervjuundersökning 1999. Den var uppbyggd som en pilotstudie, som skulle ge mig tankar och uppslag inför kommande forskning. Min analys gav bilden av att det fanns stora skillnader i den muntliga språkanvändningen i undervisningen för elever på "flickprogram" (OP, även SP) jämfört med program med mest pojkar (IP, BP).⁹⁰ Undersökningar av Nyström om läromedel (1996) och skrivande (2000) stärkte min uppfattning om att det fanns en bristande likvärdighet i gymnasieskolan. Det verkade som om eleverna på yrkesförberedande, tekniskt inriktade program, där pojkar dominerar, inte fick det stöd och de utmaningar de behövde för att utvecklas språkligt.

Analysen av intervjuundersökningen tydde också på att många elever, inte minst pojkar på yrkesinriktade program, var intresserade av att utveckla sin egen muntliga förmåga och gärna ville jobba mycket med det i skolan. Hur skulle då detta arbete gå till? Jag genomförde en etnografiskt inspirerad klassrumsundersökning i en klass på Elprogrammet, vars svenskundervisning jag följde under det första året (Palmér 2002). Klassrumsundersökningen stärkte mig i min uppfattning att muntliga uppgifter är språk- och personlighetsutvecklande för eleverna och dessutom ofta lustfyllda. I mitt eget deltidsarbete som svensklärare på komvux upplevde jag också att stort utrymme för muntliga uppgifter i svenska gjorde eleverna allt mer delaktiga och undervisningen mer effektiv.

⁸⁹ I hela landet var 86 procent av de förstahandssökande till Omvårdnadsprogrammet flickor. Till Fordonsprogrammet var 94 procent av de förstahandssökande pojkar (Skolverket 2003).

⁹⁰ BP=Byggprogrammet, IP=Industriprogrammet, OP=Omvårdnadsprogrammet, SP=Samhällvetenskapsprogrammet.

Jag anser att det finns en stor potential i undervisning där språket medvetet används i lärandet och jag tror att en del av potentialen ligger i en ökad fokusering på muntlig språkanvändning.

I denna artikel vill jag presentera mina avhandlingsplaner och tankarna som ligger till grund för dem. Jag börjar med att gå igenom de teoretiska utgångspunkterna. Därefter presenterar och diskuterar jag undersökningens syfte och resonerar sist om material och metoder.

Språkutveckling, didaktik och kön

Tre teoretiska perspektiv bildar utgångspunkt för min undersökning. Det första är språkligt och fokuserar ungdomars språk- och kunskapsutveckling. Det andra är didaktiskt och inriktas på språkanvändningens *Vad?*, *Hur?* och *Varför?* i skilda klassrumskulturer. Det tredje perspektivet kopplar frågorna om språkutveckling, undervisning och klassrumskultur till konstruktion av kön i klassrum med nästan enbart pojkar eller flickor. Vad kännetecknar då dessa perspektiv och hur hänger de olika perspektiven ihop? I det här avsnittet vill jag presentera de tre perspektiven i tur och ordning och ge min aktuella uppfattning av dem.

Språkutvecklingsperspektivet

Bakom språkutvecklingsperspektivet ligger antagandena att skolelevs språk befinner sig under utveckling ända upp i gymnasieskolan samt att en av skolans viktigaste uppgifter är att främja varje elevs språkliga utveckling så mycket det är möjligt. Med språk avser jag här svenska, för de flesta elever modersmålet men för vissa ett andra- eller tredjespråk.

Anward (1983) och Larsson (1984) definierar båda språkförmågan. Enklast möjligast sammanfattat är språkförmåga enligt dem *förmåga att använda språket*. Det är alltså ett språk i användning som våra elever behöver utveckla, talspråk såväl som skriftspråk, i funktionerna tala, lyssna, läsa och skriva.

Språket som ett redskap för tanken är inte minst viktigt. För denna aspekt av språkets funktioner är Vygotskys (1999) tankar grundläggande, hans idéer om det dialektiska och dynamiska förhållandet mel-

lan tanke och språk. Språkutveckling och utveckling av kunskaper är alltså nära förknippade med varandra. Ett exempel är begreppsinnläring: att lära sig ett begrepp innebär tillgång till nya ord men också till nya tankestrukturer. Språkets dubbla funktioner blir tydliga med hjälp av Barnes (1978). Han urskiljer två språkliga funktioner, den kommunikativa och den reflekterande. Den reflekterande funktionen är naturligtvis central i lärandeprocessen.

Språkförmåga bör inte betraktas som en ren färdighet, inte minst på grund av att begreppet *färdighet* blivit negativt belastat, till exempel genom diskussionen om de olika ämnessynerna. Svenska som färdighetsämne har fått stå för en formalistisk ämnessyn, där enskilda färdigheter tränas var för sig utan meningsfulla sammanhang (Malmgren 1996). Språkförmåga är emellertid en kunskapsform snarare än en färdighet (Larsson efter Dahl 1999:64). Skrivande, läsande, talande och lyssnande i olika situationer är språkliga processer. Kunskap om dessa processer är framför allt operativ, men för att vi ska kunna arbeta medvetet och avsiktligt krävs också kunskap *om* de språkliga processerna. En benämning på sådan kunskap är Strömquists (1996:82) term metakunskap, kunskap om talandets tekniker och strategier.

Vad innebär då språkutveckling? Språket blir strukturellt sett mer komplext, och det blir också funktionellt i allt fler situationer och för allt fler syften. Utvecklingen kan beskrivas genremässigt: språket går från ingripandet/kommentaren till berättelsen och vidare till den diskursiva framställningen. Utvecklingen kan också beskrivas rollmässigt: individen fungerar i allt fler roller, från deltagare i olika former av dialog, som blir allt friare, till deltagare i ett par varianter av monolog, där ordförande i en styrd monolog är den mest avancerade rollen (Anward 1983).

Det är genom att använda språket i sociala, meningsfulla sammanhang av olika slag som språk utvecklas. En aktiv språkanvändare, interaktion med andra språkanvändare och ett meningsfullt syfte för språkanvändningen är alltså viktiga komponenter. Samspelet med andra kan förstås vara mer eller mindre stimulerande och utvecklande. Mot bakgrund av Vygotskys teorier om den närmaste utvecklingszo-

nen⁹¹ vet vi att elever kan stimuleras till att sträcka sig utöver den aktuella nivån när de arbetar tillsammans med kamrater eller lärare. Här uppmärksammas lärarens uppgift att skapa utmanande samtalssituationer (Vygotsky 1999:329 f.).

Det didaktiska perspektivet

Med det didaktiska perspektivet vill jag sätta undervisningen i centrum och dess möjlighet att skapa förutsättningar för elevers språk- och kunskapsutveckling. Grundfrågorna är *Vad?*, *Hur?* och *Varför?* Varför-frågan kan ses som den mest grundläggande genom att den syftar på vilka mål man sätter upp för undervisningen, men den är nära förknippad med frågorna *Vad?* och *Hur?* Språkutvecklingsmålet är enligt läroplanen ett av de övergripande målen för gymnasieskolan (Lpf94:30). Det är också ett särskilt mål för ämnet svenska (Kursplanen i svenska SKOLFS 2000:2). Därmed är det inte självklart att varje lärare planerar och organiserar sin undervisning med detta mål i sikte. Medvetet eller omedvetet kan en lång rad andra mål styra undervisningen, från andra mål i kurs- och läroplaner till mer kortsiktiga och situationsbetingade mål som att få ett tydligt betygsunderlag eller att komma igenom vissa avsnitt i en lärobok.

Frågan *vad* undervisningen innehåller är också intimt sammankopplad med de andra didaktiska frågorna. Undervisningens innehåll, exempelvis litteraturläsning i svenska, praktiskt sjukvårdsarbete, reparation av personbilar eller elteori, utgör förutsättningar för den språk-användning som kan komma i fråga och därmed för de möjligheter till språk- och kunskapsutveckling som skapas.

Tidigare forskning ger relativt detaljerad kunskap om *hur* undervisning kan organiseras för att språkutveckling och lärande ska främjas, men forskningen är inte så ofta kopplad till särskilda ämnen eller till ett könsperspektiv. Anward (1983) menar att elever bör hjälpas igenom språkutvecklingens olika faser genom att delta i allt mer avancerade språkliga läroprocesser. Stort talutrymme för eleven är en för-

⁹¹ Vygotsky skiljer mellan å ena sidan den aktuella utvecklingsnivån, vad barnet kan utföra på egen hand, och å andra sidan den närmaste utvecklingszonen, vad barnet kan klara av tillsammans med andra (Vygotsky 1999:329).

utsättning för utveckling. Barnes (1978) lyfter fram det problemlösande, sonderande samtalet, där språkets reflekterande funktion tas till vara. I ett sonderande samtal får eleven tänka högt, tveka, ändra samtalets inriktning vid behov, ställa hypoteser o.s.v. Problemlösande samtal har studerats i många sammanhang (se t.ex. Garme & Thelander 1989, Kärrquist 1996, Thelander 1996, Rooswall Persson 2000).

Cummins (1996:57 f.) beskriver hur skoluppgifter kan vara mer eller mindre språkligt krävande beroende på grad av kontextberoende och kognitiv nivå. Idealt bör skoluppgifter gå från det kontextberoende och kognitivt enkla, till det kontextberoende men kognitivt krävande och sist till det kontextberoende och kognitivt krävande. Kanske är mellanläget det mest fruktbara för "academic growth" skriver Cummins (s. 60), och anför *cooperative learning* som ett exempel på ett språkutvecklande arbetssätt.

Dysthe (1996) beskriver hur elevers inlärningspotential utnyttjas effektivt i klassrum där ett dialogiskt, ömsesidigt förhållningssätt råder mellan lärare och elever. Både lärare och elever bidrar till undervisningens innehåll; samtal mellan lärare och elever innehåller fler autentiska frågor än traditionellt. Läraren visar i handling att hon värderar elevernas synpunkter, inte bara genom beröm utan också genom att se till att synpunkterna följs upp i det aktuella samtalet eller under kommande lektioner. Ett systematiskt användande av skrivande i kombination med samtal gör att fler elever än vanligt använder språket i lärandeprocessen på många olika sätt.

En systematiskt uppbyggd talträning, där eleven i ett tryggt klassrum får tala i varierade och alltmer krävande situationer, förespråkas av Bratt (1985) och Strömquist (1996). Målet i denna talträning är det muntliga framträdandet inför en grupp, en situation som utmanar de flesta av oss.

Förutom att frågorna *Vad?*, *Hur?* och *Varför?* diskuteras bör undervisningen också ses i ett större sammanhang; den bör situeras historiskt, kulturellt och socialt (Wertsch 1990). I detta ingår att uppmärksamma elevernas förutsättningar med avseende på klass, kön och etnicitet, att analysera kulturen på de undersökta gymnasieprogrammen och att i någon mån sätta in den analysen i ett samhällsperspektiv (jfr Adelman 2002:163).

Könsperspektivet

Från 1970- och särskilt från 1980-talet samt från tidigt 1990-tal finns sociolingvistisk forskning som beskriver stora skillnader mellan mäns och kvinnors sätt att kommunicera språkligt. I Coates bok *Women, men and language* från 1993 sammanfattas en stor del av den dåvarande forskningen om språkliga könsskillnader. Jag ser beskrivningen som en av flera intressanta utgångspunkter, även om den kan verka något stereotypiserande.

Coates beskriver en samarbetsinriktad stil, *cooperative style*, som är vanligare bland flickor och kvinnor och ställer denna mot en konkurrensinriktad stil, *competitive style*, som är vanlig hos pojkar och män. Stilarna beskrivs på många nivåer. I samarbetsstilen tas stor hänsyn till andra genom att deltagarna lyssnar, ger samtalsstöd, uppmuntar andra att yttra sig och strävar efter att bevara andra deltagares ansikten.⁹² Deltagarna hjälps åt att utveckla samtalets teman, som ofta är personorienterade. Konkurrensstilen utmärks av att talarna konkurrerar om att själva få och behålla ordet; fokus ligger på information, expertroller och opersonliga teman; utmanande inslag som skämt och förolämpningar är vanliga. I enkönade grupper har man iakttagit flera skillnader avseende kroppsspråk, ämnesbehandling och turtagning. Kvinnor i enkönade grupper lutar sig oftare framåt, närmar sig motparten och tar ögonkontakt, medan män oftare lutar sig bakåt och undviker ögonkontakt. Kvinnor talar oftare om samma ämne under lång tid medan män tenderar att oftare växla från ämne till ämne. Turtagningen i vardagskonversation har traditionellt beskrivits som relativt strikt organiserad med en talare i taget och turbyte vid särskilda turbytespunkter (Sacks et al. 1974). I enbart kvinnliga grupper har turtagningen visat sig vara komplex och givits termen *collaborative talk*: mer än en talare yttrar sig samtidigt, ett verkligt samarbete sker genom

⁹² Sociolingvisten R. A. Hudson introducerar termen *face* (ansikte eller socialt ansikte) enligt följande: "the term 'face' which is used in much the same way as in the expressions to lose face and to save face, meaning something like 'self-respect' or 'dignity'." Face-teorin utvecklades av sociologen Goffman och har vidareutvecklats inom sociolingvistik av bland andra Brown & Levinson (Hudson 1999:113-114).

att en eller flera talare fullbordar den tur som påbörjats av en annan. I collaborative talk verkar det inte oartigt att tala i mun på varandra utan samtidigheten är snarare ett bevis på engagemang (Coates 1993:188 f.).

Tidigare beskrevs den "kvinnliga" stilen i negativa termer. Kvinnors kommunikationsmönster kopplades ihop med kvinnans underordnade ställning i samhället (t.ex. Lakoff 1975), och kvinnor tränades att tillägna sig en "manligare" samtalsstil i syfte att nå framgång, till exempel i yrkeslivet (Cameron 1995). Coates visar att även den samarbetsinriktade stilen i många sammanhang är effektiv och eftersträvsansvärd och menar att båda könen har intresse av att bredda sina register (1993:194–195).

Under senare delen av 1990-talet har det socialkonstruktivistiska perspektivet fått ett allt större genomslag. Kön, i betydelsen socialt och kulturellt kön, *genus*, blir inte en uppsättning egenskaper utan produkten av sociala handlingar. Vi säger att kön konstrueras genom handlingar (Nordenstam 1998:35); vi talar om att "do gender" (West & Zimmerman 1991). De traditionella könsstereotyperna spelar naturligtvis en roll för hur vi konstruerar kön, men också faktorer som klass och etnicitet är betydelsefulla. En svensk undersökning om fritidsbarns lekar och dispyter visar till exempel att könstillhörighet blir mer särskiljande för barn från medelklassen än för arbetarklassbarn (Evaldsson 1993). Det sociala sammanhanget, kontexten, utgör ramar som också påverkar hur vi medvetet eller omedvetet framställer oss som man eller kvinna.

Uppdelningen i två varandra motsatta samtalsstilar blir alltså lätt alltför grov. Inom det socialkonstruktivistiska perspektivet ryms tanken att vi konstruerar olika slags maskuliniteter och femininiteter (se t.ex. Johnson 1997). Med hjälp av dessa begrepp i plural kan konstruktionen av kön ses som mer en fråga om grader än som ett val mellan två motsatser.

I en forskningsöversikt med titeln *Könsmönster i förändring?*, utgiven av Skolverket, sammanfattar och kommenterar Öhrn (2002) den könsrelaterade utbildningsforskningen. Hon menar att det i Sverige saknas skolinriktad forskning om pojkars konstruktion av maskuliniteter. Vidare framhåller hon att tidigare forskning mest fokuserat flick-

or/naturvetenskap, medan förhållandet pojkar/språk är ”lika intressant och än mindre studerat” (s. 92). Öhrn betonar att maskuliniteter och femininiteter i skolan bör studeras ”relativt varandra, eftersom båda konstruktionerna sker i förhållande till varandra” (s. 91).

Forskningsfrågor, syfte och avgränsning

Med utgångspunkt i dessa teoretiska perspektiv ställer jag två allmänt formulerade forskningsfrågor, båda med ganska fast förankring i den pedagogiska praktiken: Hur används den muntliga kommunikationen i gymnasieskolan och hur kan muntlig språkanvändning stärka såväl elevernas språkutveckling som det allmänna lärandet? Många delfrågor ryms inom dessa: Vad betyder ämnenas innehåll, klassrumskulturen och de förekommande konstruktionerna av kön för språkanvändningen? Vilka uppgifter stimulerar och utmanar elevers språk och lärande?

Jag har valt att inrikta undersökningen på två gymnasieprogram, Fordonsprogrammet (i fortsättningen FP) där eleverna är övervägande manliga och Omvårdnadsprogrammet (i fortsättningen OP) där det går mest kvinnliga elever. Vidare har jag valt att intressera mig för både svenskundervisning och undervisning i karaktärsämnen.⁹³ Svenskämnet har huvudansvaret för elevers språkutveckling (Kursplanen i svenska SKOLFS 2000:2). Här finns också både goda kunskaper och legitimitet för en undervisning som fokuserar språkanvändning. Samtidigt räcker inte svenskämnet till som arena för arbete med elevers språk. Språkutveckling är ju så intimt förknippad med övrig kunskapsutveckling, och svenskundervisningen utgör en så liten del av elevens hela studietid. Därför vill jag vidga undersökningen till att också omfatta karaktärsämnen. Karaktärsämnena på FP och OP är intressanta också för att de innehåller både teori och praktik. Läropro-

⁹³ Ämnena i gymnasieskolan är indelade i kärnämnen, karaktärsämnen och tillvalsämnen. Karaktärsämnen är specifika för det aktuella programmet. På OP kommer jag att studera undervisning i kärnämnet svenska och i karaktärsämnen med inriktning mot social omsorg och omvårdnad. Även på FP kommer jag att studera undervisning i svenska samt undervisning i ämnen med inriktning mot personbiltsteknik, maskin- och lastbiltsteknik.

cesser som är både teoretiska och praktiska borde innehålla många tillfällen till meningsfull språkanvändning i en rad olika situationer.

Undersökningens övergripande syfte kan formuleras enligt följande: att studera den muntliga kommunikationen i lärandeprocessen i svenska och karaktärsämnen i ett övervägande manligt och ett övervägande kvinnligt klassrum. Mer specifikt är målsättningen att beskriva den muntliga språkanvändningen i sådana läroprocesser som är språk- och kunskapsutvecklande.

Att undersökningen avgränsas till endast två klassrum beror på min ambition att försöka fånga komplexiteten i de språkliga och didaktiska processer som studeras. Med ett större antal klassrum skulle undersökningen möjligen bli mer generaliserbar, men analyserna skulle å andra sidan riskera att bli ytligare och mindre mångsidiga. I en didaktisk undersökning av detta slag kan språkanvändningen inte studeras oberoende av sin kontext. Beskrivningen av kontexten, såsom klassrumskulturen, elevernas bakgrund och ämnets innehåll, har tvärtom mycket stor betydelse, exempelvis för kommande läsares möjlighet att tolka resultatens giltighet. Därför måste kontexten beskrivas omsorgsfullt.

Materialinsamling

Huvuddelen av materialet tänker jag samla in enligt en etnografisk metod. Under 1,5 år ska jag följa två klasser, en på OP och en på FP. Jag ska observera undervisning, intervjua lärare och elever, spela in undervisningssekvenser samt eventuellt samla in även skriftligt material.

Det är önskvärt att mitt material ger möjlighet till longitudinella analyser av elevers språkproduktion, såsom att jämföra samma elevers språk i liknande uppgifter vid olika tidpunkter. Idealt borde jag då ha material från gymnasiets alla tre år, men med tre års materialinsamling skulle jag aldrig hinna skriva min avhandling inom den uppsatta tidsramen. Om jag istället hade valt att göra en så kallad tvärsnittsundersökning (se t.ex. Aniansson 1996:39–41), hade jag under relativt kort tid samlat in material från elever i olika klasser från gymnasiets samtliga tre år. En sådan metod skulle ge ett material med ett större ålders-

spann. Däremot skulle jag få minskade möjligheter att, som jag beskrivit ovan, relatera elevernas språkproduktion till den komplexa kontexten, vilket är skälet till att jag har bestämt mig för en materialinsamling i endast två klasser under en mer begränsad tid.

Jag väljer andra hälften av gymnasietiden för att det kan vara intressant att följa undervisningen när eleverna hunnit vara ute på praktik och fått välja specialiseringar inom karaktärsämnena; de kan tänkas vara någorlunda mogna och studiemotiverade. Risken för avhopp är mindre när något år har gått. Under den andra halvan av gymnasietiden kommer eleverna också att genomföra det nationella provet i svenska, med en muntlig del som jag gärna vill studera.

En fråga att fundera över är min roll som etnografisk forskare. Hur ska jag förhålla mig till lärare och elever? Garpelins (1997) ideal är "den professionelle främlingen i klassrummet", en utanförstående forskare som förhåller sig passiv till det som pågår i undervisningen och som undviker att skapa nära relationer till informanterna. Ett exempel på hur forskarrollen kan fungera i praktiken ges i Molloy 2002. Molloy intervjuar elever och lärare ett flertal gånger och lär känna dessa mer och mer. Men trots att hon är en erkänt skicklig lärarutbildare undviker hon att ge den lärare vars undervisning hon studerar råd om undervisningens uppläggning, fastän läraren frågar (s. 99).

För mig verkar det helt nödvändigt att skapa goda relationer till de lärare och elever som ställer upp på att låta sig studeras under en längre tid. Det förefaller mig också naturligt att dela med mig av mina kunskaper och idéer om tillfälle bjuds, till exempel om en lärare ber om råd. Däremot tänker jag inte försöka gå in och styra undervisningen.

Ett argument för att forskaren ska vara helt utanförstående är att eleverna ska kunna känna att de kan lita på att forskaren inte står i maskopi med läraren, ett annat är att den etnografiska analysen skulle bli alltför påverkad av det faktum att forskaren är personligt engagerad i undervisningens utformning. I elevernas ögon bör jag vara forskare och inte lärare. I ord och handling måste jag visa att jag inte för vidare vad de sagt i intervjuer eller vad jag sett under observationer. Däremot vill jag hålla dörren öppen för eventuella samtal med lärarna om undervisningen. Min analys kommer inte att vara enbart etnografiskt

kvalitativ, utan jag kommer också att göra språkvetenskapliga analyser, där fler analysverktyg än enbart mina tolkningar används.

Huvuddelen av min undersökning blir alltså kvalitativ. Man skulle kunna säga att jag gör två fallstudier, vilka kontrasteras mot varandra. Men hur kan jag – eller den kommande avhandlingsläsaren – bedöma ifall de undersökta klassrummen är representativa för svenska gymnasieklasser på de två programmen? För att få en ram att relatera fallstudierna till, en översiktlig bild av hur lärare i Sverige ser på den muntliga kommunikationen i lärandeprocessen, kombinerar jag min kvalitativa analys med en kvantitativ förberedande studie. Under höstterminen 2002 har jag genomfört en enkätundersökning bland 112 lärare i svenska och karaktärsämnen på de två programmen. Lärarna representerar 33 skolor fördelade över hela landet.

Enkäten är inte helt färdiganalyserad, men något av resultatet kan jag redovisa. Enligt lärarna är dialogiska kommunikationsformer, såsom diskussioner och olika former av grupparbeten, betydligt vanligare, mer välfungerande och uppskattade än monologiska former för kommunikation, såsom lärargenomgångar och muntliga elevredovisningar. Ett funktionellt arbetssätt är vanligare än kommunikation som har som syfte att särskilt uppmärksamma formen, som rollspel, debatter eller föredrag. På OP förefaller kommunikationen generellt vara livligare och mer välfungerande än på FP. Muntliga elevredovisningar uppges exempelvis vara mycket vanligare på OP än på FP, medan enskild kommunikation mellan lärare och elev verkar förekomma oftare på FP än på OP. Lärarna anser den muntliga kommunikationen vara viktig för eleverna, såväl i studierna som i yrkeslivet, vilket jag tyder som att min inriktning på undersökningen är relevant ur deras perspektiv. Jämför man svensklärarna med karaktärsämneslärarna visar det sig att karaktärsämneslärarna verkar mer intresserade av muntlig kommunikation i undervisningen.

Samtliga resultat från enkäten måste tas för vad de är: uttryck för lärarnas attityder och för deras tolkning av den egna undervisningen, som de valde att uttrycka det just när de under höstterminen 2002 besvarade enkäten. Men enkätresultatet väcker också många frågor inför materialinsamlingen och den kvalitativa analysen. Det är positivt att diskussioner och smågruppsarbete har en så framskjuten plats i under-

visningen, men hur ser samtalen ut som förs där? Hur vanligt förekommande är i själva verket de dialogiska kommunikationsformerna? Vilka uttryck tar sig karaktärsämneslärares positiva inställning till muntlig kommunikation i deras undervisning? Vad betyder en teknisk inriktning som på Fordonsprogrammet för möjligheten att stärka språkets ställning?

I skrivande stund har jag gjort inledande observationer och intervjuer i en av mina klasser. Lärarna i denna klass har också fyllt i och kommenterat enkäten. Syftet är att jag ska kunna placera dem i förhållande till den större gruppen lärare för att få en uppfattning om hur representativa deras attityder och uppfattningar om den egna undervisningen är. Hittills har materialinsamlingen varit spännande, stimulerande och tidskrävande. Det är något visst med forskning som så direkt är kopplad till den levande och oförutsägbara praktiken!

Litteratur

- Adelman, Kent, 2002. *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv.* (Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola 4.) Malmö.
- Aniansson, Eva, 1996. *Språklig och social identifikation hos barn i grundskoleåldern.* (Skrifter utgivna vid Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 40.) Uppsala.
- Anward, Jan, 1983. *Språkbruk och språkutveckling i skolan.* Lund: Liber Förlag.
- Barnes, Douglas, 1978. *Kommunikation och inläring.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bratt, Bengt, 1985. *Språkutveckling – vägen till kunskap.* Lund: Studentlitteratur.
- Coates, Jennifer, 1993. *Women, men and language. A sociolinguistic account of gender differences in language.* 2 uppl. London & New York: Longman.
- Cameron, Deborah, 1995. *Verbal hygiene.* London: Routledge.
- Dahl, Carin, 1999. Från färdighetsträning till språkutveckling, I: Thavenius, Jan (Red.) *Svenskämnets historia.* Lund. Studentlitteratur.

- Dysthe, Olga, 1996. *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Einarsson, Jan & Hultman, Tor, 1984. *God morgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber.
- Evaldsson, Ann-Carita, 1993. *Play, Disputes and Social order. Everyday life in Two Swedish After-School Centers*. (Linköping Studies in Arts and Science No. 93.) Linköping.
- Garne, Birgitta & Thelander, Kerstin, 1989. *Projektet talutveckling. Presentation och några analyser av elevsamtal*. (FUMS Rapport nr 144.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Garpelin, Anders, 1997. *Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass*. (Uppsala Studies in education 70). Uppsala.
- Hudson, Richard A., 1999. *Sociolinguistics* (2. ed.) (Cambridge textbooks in linguistics.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, Sally, 1997. *Theorizing Language and Masculinity: A Feminist Perspective. I: Language and masculinity*. Oxford & Cambridge Mass: Blackwell publishers.
- Kärrquist, Christina, 1996. *Gymnasieelevers problemlösande färdigheter. Om ansvar, samarbete, informationssökande, kritiskt tänkande och ställningstagande*. (NA-SPEKTRUM. Studier av naturvetenskapen i skolan nr 16. Göteborgs universitet.) Göteborg.
- Lakoff, Robin, 1975. *Language and Woman's Place*. New York: Harper Torch Books.
- Larsson, Kent, 1984. *Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk*. Malmö: Liber.
- Lpf94, Läroplan för de frivilliga skolformerna, 1994. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Malmgren, Lars-Göran, 1996 (2 uppl.). *Svenskundervisningen på grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla, 2002. *Läraren litteraturen eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. (Doktorsavhandling vid Lärarhögskolan i Stockholm.) Stockholm.
- Nordenstam, Kerstin, 1998. *Skvaller*. (Ord och stil 29.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.

- Nyström, Catharina, 1996. *Skrivandet, kursplanerna och läromedlen. En studie av gymnasieskolans läromedel i svenska 1970-1995.* (Svenska i utveckling 2. FUMS Rapport nr 178.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Nyström, Catharina, 2000. *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang.* (Skrifter utgivna vid Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 51.) Uppsala.
- Palmér, Anne, 1999. *Tankar om tal. Lärares och elevers syn på muntlig framställning i undervisning och bedömning.* (Svenska i utveckling 10. FUMS Rapport nr 193.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Palmér, Anne, 2002. *Röster i samspel. Analys av gymnasieelevers radioprogram.* (Svenska i utveckling 17. FUMS Rapport nr 205.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Rooswall Persson, Gun, 2000. *Lärande samtal. Elevers kollektiva textbygge i samband med diktskrivande.* (Avhandling från Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk vid Umeå universitet.) Umeå.
- Sachs, Harvey, Schegloff, Emanuel & Jefferson, Gail, 1974. A simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation. *Language* 1974:50. S. 696-735.
- SKOLFVS 2000:2. *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet svenska i gymnasieskolan.* (Statens skolverks författningssamling.) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2003. Statistik från det nationella uppföljningssystemet: Antal intagningsplatser och antal förstahandssökande till gymnasieskolans program inför läsåret 2002/2003, kommunal och landstingskommunal huvudman. Skolverkets hemsida den 10 februari 2003. www.skolverket.se/fakta/statistik.
- Strömquist, Siv, 1996. *Talarskolan.* Malmö: Gleerups.
- Thelander, Kerstin, 1996. Lyckade och misslyckade samtal i skolan. I: *Samspel och variation. Språkliga studier tillägnade Bengt Nordberg på 60-årsdagen.* Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.
- Vygotsky, Lev, 1999. *Tänkande och språk.* Göteborg: Daidalos.
- Wertsch, James, V., 1990. *Voices of the mind.* London: Harvester Wheatsheaf.

- West, Candace & Zimmerman, Don H., 1991. Doing gender. I: Judith Lorber & Susan A. Farrel (Red.) *The social Construction of Gender*. Newbury Park Sage: Calif.
- Öhrn, Elisabeth, 2002. *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.

På engelska förstår jag ungefär ... men svenska kan jag ju redan

Maria Lim Falk

”På engelska förstår jag ungefär, men svenska kan jag ju redan”. Så säger en elev som följer det naturvetenskapliga programmet med engelska som undervisningsspråk, i slutet av första terminen. Yttrandet antyder en relativt oproblematiserad syn på språk, språkkunnighet och inläring. Det är liksom bara att byta ut undervisningsspråket svenska mot engelska. För de flesta elever och även lärare handlar eventuella tveksamheter om huruvida lärarna har tillräckliga språkkunskaper för att hålla undervisning i t.ex. fysik på engelska. Oron gäller utvecklingen av målspråket. Att ämneskunskaperna skulle bli flackare och förståelsen sämre uppfattas som föga troligt. Om eleverna trodde att det fanns en sådan uttalad risk skulle de inte välja denna utbildningsform. Att elevernas svenska skulle påverkas i negativ riktning anses än mindre troligt. I sexton år har eleverna utvecklat sin svenska både i och utanför skolan. Svenska kan de redan. Svenska är deras modersmål.

Det finns dock anledning att tro att det inte är riktigt så enkelt. Utifrån såväl svensk som internationell forskning kring språkutveckling och andraspråksinläring kan man t.ex. konstatera att relationen mellan förstaspråk och andraspråk är mycket dynamisk och komplex. Så kan man t.ex. fråga sig vad som händer med elevernas svenska då undervisningsspråket är engelska i stället för modersmålet, svenskan. Kommer elevernas färdigheter i och användning av svenska att påverkas? Kommer t.ex. eleverna att undvika att använda svenska när de talar eller skriver om vissa ämnen? Vidare, kommer elevernas svenska att utvecklas på ett mindre gynnsamt sätt än övriga elevers? Och vilken inverkan har valet av engelska som undervisningsspråk på elevernas dagliga kommunikation?

Mitt avhandlingsarbete handlar om denna problematik, och de två övergripande frågorna är: 1) Hur utvecklas färdigheterna i svenska hos de gymnasieelever som har engelska som undervisningsspråk? 2) Hur

utvecklas deras attityder till svenska språket och ämnesundervisning på svenska?

Syftet med den här texten är att tydliggöra de frågor jag arbetar med och att åskådliggöra problematiken med metod och material. Jag kommer att ta avstamp i ett kort avsnitt om tidigare forskning kring språk- och innehållsintegrerad undervisning (sprint) i Sverige. Därefter följer några teoretiska utgångspunkter. Sedan ger jag en presentation av projektet ”Sprint och svenskan i skolan”, som avslutas med en diskussion kring elevernas ämnesrelaterade svenska utifrån hittills genomförda elevintervjuer och klassrumsobservationer. Avslutningsvis presenteras några riktlinjer inför det fortsatta arbetet.

Sprint i Sverige

Sprint står för ’språk- och innehållsintegrerad inläring och undervisning’. Andra benämningar som används för denna typ av undervisning är CLIL/ content and language integrated learning, immersion/språkbad, bilingual education/tvåspråkig eller bilingval undervisning, content-based language teaching/ämnesbaserad språkundervisning och language enriched education/förstärkt språkundervisning. Sprint i den form som jag studerar har främst sina rötter i de kanadensiska språkbaden, *immersions*, och de första försöken i Sverige med ämnesundervisning genom ett främmande språk genomfördes i slutet av 60-talet. Sedan dess har undervisningsformen vunnit mycket terräng och bedrivs i olika omfattning och med olika intensitet från mellanstadienivå till gymnasienivå, med en tendens till såväl ökad omfattning och intensitet ju högre upp i skolåren man kommer (Skolverket 2000). Särskilt under 90-talet har antalet sprintsolor ökat i antal och debatten har periodvis varit het kring ämnet. Sprint är inte en lokal fråga som bara engagerar berörda lärare och elever eller enstaka språkvetare. Sprint har förutom en språkvetenskaplig, språkpedagogisk och skolpolitisk sida även en språkpolitisk aspekt, och denna har medverkat till att sprint idag är en fråga på riksdagsnivå (*Mål i mun*. SOU 2002:27).

Sprint har väckt många frågor som gäller såväl lärarnas som elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningsformen. Frå-

gorna handlar om språkinläring, språkutveckling och språkkompetens, förståelse, inläring och ämneskunskaper samt om metodik/pedagogik. De gäller elevernas och lärarnas språkfärdighet i såväl modersmål som målspråk. De gäller huruvida själva undervisningen påverkas av undervisningsspråket både i inlärnings- och utlärningsavseende. Och de gäller huruvida undervisningsspråket påverkar inläring, förmedling och förståelse av ämnesinnehållet. Med tanke på den omfattning och aktualitet sprint har i Sverige idag är undersökningar och utvärderingar av verksamheten relativt begränsade. Det handlar om kortare rapporter, studentuppsatser, enstaka större utredningar från Skolverket och en avhandling (för en översikt, se Falk 2001).

Studierna är som sagt relativt begränsade, och flertalet rör framför allt de frågor som gäller elevernas utveckling och framsteg i engelska. När det gäller hur sprint inverkar på elevernas svensk-kunskaper kan man utifrån tidigare forskning i Sverige endast ana tendenser i den ena eller andra riktningen. Resultaten grundas i första hand på elevers och lärares egna utsagor. Utifrån dessa kan vi anta att sprint i någon mån påverkar elevernas språkkompetens i svenska i negativ riktning.

I en enkätundersökning uppger 2/3 av eleverna att deras svenska har försämrats, framför allt när det gäller fackordsterminologin i naturvetenskapliga ämnen (Hägerfelth 1992). Detta bekräftas även av eleverna i Halls (1996) och Falks (1999) undersökningar. Falks studie visar att eleverna verkar vara tvungna att använda engelska ord och termer även i situationer där samtalsspråket är svenska. Eleverna upplever att deras (aktiva) ordförråd har försämrats och att detta är särskilt tydligt i fråga om svensk terminologi i skolämnen. När eleverna uttrycker att deras ordförråd har försämrats och att de har tappat fackord betyder det troligtvis att denna del av den språkliga kompetensen inte har utvecklats lika mycket som om de skulle haft all undervisning på svenska. När det gäller ordförrådet uppger eleverna i mina intervjuer att de tappar ord, att de svenska orden inte direkt aktualiseras i sammanhanget. Det är dock inte troligt att elevernas ordförråd verkligen har blivit sämre utan snarare att en del av ordförrådet har blivit mer passivt p.g.a. att det inte används i samma utsträckning som tidigare.

I en annan studie svarar de flesta elever att engelska som undervisningsspråk inte har inverkat negativt på deras svenska. ”Den svenska vi kan räcker”. ”Har man en svensklärare som ser till att man får skriva mycket och så på lektionerna tror jag inte att vår utveckling i det svenska språket blir sämre eller bättre än andra klassers. Jag anser att vi redan innan vi kommer till gymnasiet har utvecklat våra svensk-kunskaper ganska mycket. Vi är ju svenska gymnasieelever.” ”Jag tror inte att det svenska språket försummas. Vi har svenska som alla andra och på raster och fritid talar vi svenska.” Även i denna undersökning anger eleverna dock att de har tappat fackord (Ekman 1993/1994). I de betygsbaserade undersökningarna konstateras att inga direkta skillnader i betygen i ämnet svenska kan utläsas mellan de olika klasserna.

Den största bristen, anser eleverna, visar sig i skriftliga sammanhang. En enda textanalytisk studie har gjorts för att undersöka hur sprint har påverkat elevernas hantering av svenska i skrift. Den visar att sprinteleverna gör fler språkliga fel än de ”vanliga” eleverna. Signifikant är skillnaden när det gäller särskrivning, prepositionsfel, ordvalsfel, semantiska och stilistiska fel (Alvtörn 2000).

Utifrån mina erfarenheter från enkäter, samtal och intervjuer med lärare och elever vill jag understryka hur svår frågan om elevernas utveckling i svenska är att besvara, särskilt för eleverna själva. Frågan handlar om deras färdigheter i sitt förstaspråk och kräver en slags bedömning från eleverna om sin egen språkkompetens. För en elev som har svenska som modersmål och som har haft all undervisning på svenska ända fram till gymnasiet kan en sådan fråga vara svår att förstå. Den kan t.o.m. verka konstig. Frågan om eleverna upplever att deras svenska eller deras utveckling i svenska har påverkats av att undervisningsspråket är engelska, tolkar eleverna som att deras svenska skulle ha försämrats. Att de plötsligt skulle tala svenska sämre eller att de inte skulle kunna uttrycka sig i skrift utan svårigheter på svenska är för dem en absurd tanke. Det håller jag med om. Men jag vill understryka att frågan om hur elevernas kunskaper i svenska utvecklas snarare handlar om en eventuell avstannad utveckling än om en försämrad språkfärdighet. Till saken hör också att eleverna överlag är studiemotiverade, språkintresserade och har ett medelbetyg som ligger över snittet i Sverige, ofta en bra bit över. Det är alltså oerhört viktigt

hur frågorna till eleverna formuleras, ”som man frågar får man svar”. I samtal och intervjuer är det, till skillnad från i enkäter, möjligt att sätta in frågan i specifika sammanhang, och då kan också olika aspekter av språkfrågan tydliggöras.

Språkinlärningsteorier

Sprint väcker en mängd frågor av olika slag. De handlar till stor del om vilka effekter sprint kan tänkas ha på elevernas svenska, engelska och på deras ämneskunskaper. Sprint aktualiserar därmed bl.a. teorier kring språkinlärning och språkutveckling, andraspråksinlärning och tvåspråkighet. Intressant i sammanhanget är teorier om relationen mellan språk och tanke, om sambandet mellan språklig och kognitiv utveckling.

Jag vill påpeka att det inte är helt enkelt att resonera kring sprint i ett språkutvecklingsteoretiskt perspektiv. Svårigheterna kan relateras såväl till den specifika inlärningsprocessen som till inlärningsituationen. Språkinlärning kan ju gå till på olika sätt. Olika typer av språkinlärning genererar olika inlärningsprocesser. Modersmål, förstaspråk, andraspråk och främmandespråk aktualiserar olika inlärningsprocesser och inlärningsituationer. Därför är det viktigt att varje situation bedöms och diskuteras i förhållande till rådande omständigheter. Jag kommer här endast att redogöra kortfattat för några teoretiska utgångspunkter.

Kognitiv och språklig utveckling är beroende av varandra. Det föreligger en växelverkan mellan språk och tänkande, vilket innebär att tanken fungerar som en hjälp att utveckla språket och tvärtom.

Språk stöder varandra. Andraspråket är beroende av förstaspråket. En god språklig nivå i förstaspråket påverkar inläringen av andraspråket i positiv riktning. Barn som har ord och begrepp på sitt eget modersmål har lättare att fråga efter och lära sig ord på ett nytt språk. I dessa fall har man begreppet klart för sig och det är bara själva kostymen, dvs. själva ordet som är nytt. Förstaspråket bör dessutom stimuleras till fortsatt utveckling för att andraspråksinläringen skall bli så effektiv som möjligt (Ladberg 1996:32).

En avstannad utveckling i förstaspråket innebär ett avbrott i begreppsutvecklingen. Om den språkliga och begreppsliga utvecklingen har stannat av i det första språket blir följderna att både begrepp och etikett (själva ordet) måste läras in samtidigt i det andra språket. Inläringen försvåras då eftersom det nya språket inte fungerar effektivt som stöd för minnet eller tänkandet.

Språkkunnighet och skolresultat hänger samman. I det här sammanhanget är det relevant att relatera till forskning som tyder på en tydlig koppling mellan invandrabarns språkkunnighet och skolresultat. Enligt en rapport från Skolverket år 2002 argumenteras det för att modersmålets ställning bör stärkas (Flera språk – fler möjligheter). Man understryker modersmålets betydelse för de flerspråkiga barnens och ungdomarnas identitetsutveckling och att stöd på modersmålet inverkar positivt på elevernas kunskapsutveckling. Modersmålets grundläggande betydelse för kunskap och lärande betonas. ”Undervisning och studiehandledning på modersmålet är därmed ett fungerande verktyg för förbättrade resultat i alla ämnen. Anledningen är framför allt att det tar längre tid än vad de flesta tror att bli så bra på ett nytt språk att man kan lära på det i andra ämnen” (Flerspråkighet är en tillgång för Sverige. Pressmeddelande 2002-05-15. www.skolverket.se/publicerat/press/2002/press020515.shtml).

Interaktionens betydelse för språkutveckling. ”Den viktigaste förutsättningen för såväl första- som andraspråksinläring är att inläraren får möjlighet att använda språket i interaktion kring ett meningsfullt innehåll” (Lindberg & Sjöqvist 1996:100). Interaktionens funktion är, enligt en del forskare, att göra det språkliga inflödet mer begripligt och tillgängligt för inläring. Andra forskare menar dock att interaktionen har en mer direkt betydelse för språkutvecklingen (Swain 1985). Enligt dessa äger verklig språkutveckling rum först när inläraren pressas till att själv uttrycka sig, s.k. ”pushed output”. Språkutvecklingen beror då inte främst på vilket språkbruk de hör i sin omgivning utan på det språk som riktas till dem. Avgörande är med andra ord i vilka typer av språklig interaktion språkinläraren deltar och vilka roller som tilldelas barnet i de olika typerna av interaktion. Det finns all anledning att tro att detta även gäller den senare språkutvecklingen (Anward 1983).

I enlighet med dessa teorier kan man anta att det finns ett samband mellan interaktionsmönster och resultat i språkstudierna i skolan. Den språkliga formuleringen kan ses som en nyckel till elevernas språkutveckling (Lindberg & Sjöqvist 1996:104).

Interaktionens betydelse för inläring. Språkutveckling och kunskapsutveckling överlappar varandra. Det mest effektiva sättet att utveckla språk är effektiv språkanvändning. Språkutveckling sker i alla ämnen. På detta sätt är den språkliga formuleringen inte bara en nyckel till språkutveckling utan även till kunskapsutveckling. Interaktionen gör innehållet begripligt och tillgängligt för inläring. Den har betydelse för förståelse och bearbetning av ämnesinnehållet, och den kan då tänkas få en än mer betydelsefull roll då innehållet skall göras begripligt och tillgängligt genom ett annat språk.

Förutsättningarna för interaktion varierar beroende på vilka omständigheter som råder. Variabler som samtalsdeltagare, yttre kontext, innehållet i interaktionen och inte minst det språk som interaktionen sker på påverkar vilken typ av interaktion det blir. Det är t.ex. sannolikt att interaktionen påverkas negativt i en situation där elever och lärare har begränsade språkkunskaper.

Språket som redskap för tänkande är en viktig aspekt av språkkunnskap för kunskapsutveckling och inläring. En viktig del av att ”kunna ett språk” är att kunna anpassa det till olika förutsättningar och olika personer. Vi använder olika ord, uttryck och tonfall beroende på vem vi talar med. Men språket är som sagt inte bara kommunikation. Språket har också en nära relation till tanken. Tanken fungerar som en hjälp för språket, och på samma sätt kan också språket beskrivas som en hjälp för tanken, ett verktyg för tanken. Vi använder språket när vi tänker, drar slutsatser, planerar, löser problem eller försöker förstå hur olika saker hänger ihop. Med språkets hjälp är det lättare att känna igen och att komma ihåg sådant vi ser. Man lägger märke till mer och minns bättre om man har ord för det man ser. Det tar dock längre tid att tillägna sig ett språk som tankeredskap än som samtalsspråk. Många invandrabarn och invandrarungdomar kan t.ex. relativt snabbt komma i nivå med jämnåriga infödda barn när det gäller samtalsspråk. De talar flytande med bra uttal och tillägnar sig fort det ordförråd som

vardagliga samtal kräver. Däremot kan de ligga flera år efter infödda barn när det gäller tankespråk (Ladberg 1996:32).

BICS 'basic interpersonal communication' och *CALP* 'cognitive academic language proficiency' är två begrepp som har använts för att skilja på dessa olika typer av språkfärdigheter. *BICS* syftar på den typ av språkfärdighet som krävs i vardagliga samtal, dvs. kommunikation i informella situationer. Samtal av detta slag kräver ingen kognitiv ansträngning, och ibland har denna typ av språkfärdighet benämnts "surface fluency" och syftar alltså på ett slags ytflyt i språket. *CALP* innebär kommunikativ kompetens på en kognitivt krävande akademisk nivå (Cummins 1984).

Undervisning i skolan ställer oftast den senare typen av språkfärdighetskrav. Cummins varnar för att överskatta en persons *BICS*-kompetens, eftersom det finns en risk att detta ytflyt endast är en lingvistisk fasad bakom vilken brister avseende *CALP*-kompetens döljs. En god nivå på en persons samtalspråk behöver alltså inte automatiskt vara bevis för god språklig förmåga i mer kognitivt krävande sammanhang (Cummins 1984).

I skolan är språket nödvändigt som tankeredskap. Eleverna behöver ett välutvecklat språk för att kunna följa undervisningen och för att kunna läsa och förstå svårare texter (se t.ex. Lindberg 2002). Ju äldre man blir, desto mer bygger lärande på medvetna tankeprocesser. Barn kan lära sig väldigt mycket utantill utan att egentligen förstå. Denna förmåga minskar med åren, och man använder istället kunskaper och erfarenheter för att lära sig nya saker och dra egna slutsatser. Språket som redskap för tänkande och inläring blir alltså viktigare ju högre upp i skolåren eleven kommer. För eleven är det därför mest effektivt att bli undervisad på sitt modersmål eller sitt starkaste språk. Då har elevens förståelse bäst förutsättningar att gå på djupet. Det är då också lättare att ställa frågor, reflektera och dra slutsatser obehindrat.

I min studie är elevernas modersmål/förstaspråk svenska. Målspråket/andraspråket är engelska. Svenska är elevernas bästa språk, deras tankespråk. Det är på svenska som deras inläring och kunskapsutveckling hittills har skett. Det jag vill undersöka är vad som händer med elevernas modersmål, svenska, då det inte används eller används i mindre omfattning som skolspråk.

Projektet Sprint och svenskan i skolan⁹⁴

Syftet med föreliggande studie är dels att undersöka huruvida sprint, i detta fall engelskspråkig undervisning, inverkar på elevernas svenska i tal och skrift i vissa sammanhang, dels att undersöka elevernas attityder till svenska. De övergripande frågorna lyder alltså: Vilka konsekvenser får sprint för den svenska som eleverna talar och skriver? Hur utvecklar sig elevernas attityder till svenska språket, kunskaper i svenska och ämnesundervisning på svenska? Några underfrågor är: Kan eleverna uttrycka sig i tal och skrift kring ett ämnesrelaterat stoff? Kommer sprintelevernas svenska att utvecklas på ett mindre gynnsamt sätt än övriga elevers? Till sist, vad visar den språkliga aktiviteten under en skoldag om elevernas benägenhet att använda svenska respektive engelska i olika situationer?

Material och materialinsamling

Projektets empiriska underlag kommer att samlas in på olika sätt i fyra naturvetarklasser på två gymnasieskolor under tre år. Databasinsamlingen omfattar klassrumsobservationer, klassrumsinspelningar, elevtexter, prov och betyg som visar elevernas språkkompetens i tal och skrift på svenska i olika sammanhang och ämnen. Vidare genomförs intervjuer och enkäter som syftar dels till att fånga elevernas attityder till språk och språkkunnighet, dels till att fånga elevernas egen inställning och bedömning av t.ex. olika undervisningsmoment och prov. Databasinsamlingen är fördelad över klassernas hela gymnasietid och sker under en fyraveckorsperiod per skola varje termin.

⁹⁴ Projektet finansieras av Vetenskapsrådet och leds av Hans Strand och Olle Josephson.

Tabell 1. Klasser och ungefärlig andel ämnesundervisning på engelska.

Skola 1:		Skola 2:	
Klass 1	Klass 2	Klass 3	Klass 4
50 % eng	0 % eng	100 % eng	0 % eng

På vardera skolan finns en klass med engelska som undervisningsspråk och en klass med ”vanlig” undervisning på svenska. Sprintklasserna har ca 50 % respektive ca 100 % av undervisningen på engelska. Klasserna med svenska som undervisningsspråk studeras på samma sätt som de engelskspråkiga klasserna. Den datainsamling som sker i klass 1 och 3 genomförs alltså på samma sätt i klass 2 och 4.

Datainsamlingen kan sägas ha två fokus: dels klasserna som helhet, dels enskilda elever i de olika klasserna. I varje klass har jag valt ut 5–6 elever att studera närmare. Informanterna har valts ut dels utifrån resultat från diagnostiska tester i svenska, engelska och matematik (gjorda i början av årskurs 1), dels utifrån observationer i klassrummet och samtal med lärare. Fördelningen av flickor och pojkar är jämn och betygsmässigt är eleverna fördelade på olika nivåer. Dessa elevers svenska kommer att utgöra huvuddelen av undersökningen. Genom elevernas texter i svenska och andra ämnen, inspelningar av gruppövningar, intervjuer och informella samtal försöker jag få en bild av deras språkliga kompetens och attityder.

De elever som ingår i denna longitudinella studie har svenska som modersmål. De talar svenska hemma och med sina kompisar. I stort sett sker all deras vardagliga kommunikation under en vanlig dag på svenska.

Eleverna har valt att läsa det naturvetenskapliga programmet med engelska som undervisningsspråk i alla ämnen respektive ungefär hälften av ämnena. Språkämnen och en del individuella val omfattas inte av sprint.

I stort sett innebär sprint för dessa elever att skolspråket svenska byts ut mot engelska. Undervisningsspråk, läroboksspråk och allmänt det språk som används i kommunikativa sammanhang (både i tal och skrift) med läraren och ibland klasskamrater är således engelska. Det

omfattar alltså muntliga presentationer, skriftliga uppgifter och interaktionen i klassrummet.

Det är utifrån detta jag ställer frågan: Vad händer med elevernas svenska?

De svenskspråkiga klasserna framstår i detta sammanhang som lika betydelsefulla för undersökningen. Genom att observera undervisningen, se och samtala med elever och lärare i de ”vanliga” klasserna tydliggörs (de språkliga) förhållandena i de engelskspråkiga klasserna. Vad kan man t.ex. vänta sig av motsvarande ”normalklasselever” i liknande situationer? Frågan blir då om elever som följer de engelskspråkiga programmen klarar ämnesspecifik kommunikation på svenska bättre, sämre eller lika bra som elever som har haft all ämnesundervisning på svenska⁹⁵.

Utgångspunkter och antaganden

Utifrån tidigare undersökningar och egna erfarenheter har jag formulerat några utgångspunkter och antaganden som ligger till grund för de frågor som ställs och som i viss mån styr inriktningen av datainsamlingens olika delar.

Min första hypotes, den övergripande, är att elevernas produktionsförmåga på svenska i tal och skrift påverkas (åtminstone i vissa sammanhang) av engelskspråkig undervisning, närmare bestämt att den är sämre än normalklassernas i vissa avseenden.

Det är dock inte troligt att elevernas allmänna språkfärdighet plötsligt kommer att bli sämre; däremot kanske den inte utvecklas på samma sätt som den skulle ha gjort (utvecklingen kan stanna upp, flytet bli sämre, blandspråk uppträda). Här tror jag heller inte det är någon skillnad mellan elever som har all undervisning på engelska och de som har engelskspråkig undervisning i mindre omfattning (i detta fall ca 50 %). Eleverna antyder att de ibland inte finner svenska ord för det de vill uttrycka och att de har en känsla av att det svenska ordförrådet har utarmats. När det gäller denna del av språkförmågan, så tror jag att

⁹⁵ Tidigare undersökningar har väckt frågan kring hur effektiv sprint är och hur mycket sprint som behövs. Delvis därför har jag valt att studera två klasser med olika omfattning av sprint.

variationen är stor mellan olika elever dels beroende på individuella skillnader, dels beroende på läraren och undervisningen. Språklig medvetenhet och attityden till svenska respektive engelska kan också antas ha betydelse i sammanhanget.

Det mest intressanta att undersöka blir således elevernas skolspråk, dvs. deras kompetens och utveckling av ämnesrelaterat språk. Jag antar alltså att det främst är elevernas produktionsförmåga i ämnesrelaterade sammanhang som inte utvecklas på samma sätt som i svensk-språkiga klasser. Den mest konkreta följd av engelskspråkig undervisning, uppger lärare och elever, syns i elevernas utveckling av terminologi och begrepp på svenska. När det gäller denna del av den språkliga kompetensen tror jag att förhållandena varierar dels beroende på vilken omfattning språket har, dels på den officiella språkpolitiken på skolan (om det finns någon) och på individuella skillnader mellan lärare och elever (attityder, personliga ställningstaganden, språkkompetens etc.). Här är det alltså relevant att göra flera antaganden.

För det första kan man anta att elever som har 100 % undervisning på engelska under gymnasiet, dvs. all ämnesundervisning på engelska, inte får möjlighet att i skolan tillgodogöra sig ett ämnesrelaterat språk på svenska så som eleverna i parallellklassen. Den kanske tydligaste effekten avspeglar sig på ordförrådet, särskilt vad gäller fackspråkliga termer, som antingen hämmas eller helt avstannar i utveckling. Vad denna avsaknad av termer kan ha för innebörd för elevernas förståelse och begreppsliga utveckling är det i nuläget endast möjligt att spekulera kring. Jag tror att brister och begränsningar som gäller terminologi handlar om något mer än den på ytan språkliga formuleringen, dvs. att det finns en risk att elevernas förmåga att (på ett djupare plan) kommunicera ämnesrelaterat innehåll påverkas i vissa situationer. Termerna är nämligen kopplade till begrepp. Innebörden av begreppen kan vara olika i olika sammanhang; de kan sägas ingå i olika diskursiva system. Den vardagligt förankrade innebörden i t.ex. termen *kraft* måste i en vetenskaplig diskurs bytas ut mot en alternativ innebörd som har andra utgångspunkter. På detta sätt avviker ofta (natur)vetenskapliga diskurser från vardagliga sätt att resonera och tänka. En avgörande skillnad mellan begreppsbildning i vardagsspråket respektive vetenskapliga språk är att i vetenskapliga språk bestäms ter-

mens innebörd av en explicit definition (Säljö & Wyndhamn 2002:29ff). Vidare är ord och termer betydelsebärande enheter och de förutsätter därmed en föregående inläring av begrepp som de refererar till. Begreppen blir centrala redskap för den konkreta språkliga formuleringen. Det finns alltså en ömsesidig relation mellan termer och begrepp (mellan den språkliga formuleringen och förståelse/betydelse) (Özerk 1998:83–87). Här aktualiseras frågan om språket som redskap för tänkande och inläring, begreppsutveckling och kunskapsutveckling.

Nästa antagande är att elever med partiell undervisning på engelska, i detta fall ca 50 %, har betydligt större möjligheter att tillgodogöra sig en funktionell parallellspråkighet i de olika ämnena. I dessa fall antas dock att faktorer som lärarnas språkliga medvetenhet och attityder, deras faktiska språkfärdighet i de aktuella språken samt yttre omständigheter som vilka ämnen som berörs, hur undervisningen är uppbyggd och ämnena strukturerade har ännu större betydelse än i 100 %-fallen. Antagande: Utvecklingen av elevernas svenska ämnesrelaterade språk kan hämmas i de ämnen som omfattas av sprint, särskilt när det gäller fackspråkliga termer. (Inga tidigare undersökningar har någon partiell sprint-form som underlag.) En negativ inverkan på de partiella sprint-elevernas ämnesrelaterade språk antas vara mindre än för 100 %-arna, men individanknutna omständigheters betydelse kan inte nog understrykas.

Vidare antar jag att den fortsatta undervisningen på svenska i vissa ämnen inverkar positivt på både språkutvecklingen i stort, både i tal och skrift, för 50 %-arna. Detta antagande har sin grund i föreställningen att språkutveckling sker i skolans alla ämnen, under alla lektioner, inte bara genom svenskämnet, samt att en fortsatt parallell utveckling av modersmålet/svenskan stimulerar både utveckling av det andra språket och inläring/kunskapsutveckling på det andra språket.

Elevernas ämnesrelaterade svenska

För att fånga elevernas produktionsförmåga i tal och skrift i ämnesrelaterade sammanhang kommer jag att samla in ett material som omfattar flera ämnen och moment. Här följer ett exempel från den första

materialinsamlingsperioden som belyser en liten del av elevernas ämnesrelaterade kommunikation.

Exempel. Jag sitter bredvid två flickor under en svensklektion. De skall arbeta med en text på engelska som handlar om energi. De skall först göra en tankekarta och utifrån denna skall de skriva ett referat på svenska av texten. Texten har de fått tid att läsa igenom tidigare under dagen på engelsklektionen, så alla vet redan vad den handlar om. Flickorna bredvid mig börjar därför direkt att arbeta med tankekartan. Det verkar alla andra också göra. Det blir ett febrilt användande av ordböcker. Eleverna småpratar och ropar saker till varandra i stil med: ”Vad heter det på svenska?” ”Hur översätter man det här?” ”Jag hittar inget bra ord på svenska, vad säger man egentligen?” De flesta har ingen aning.

Jag småpratar med flickorna bredvid mig om hur det är att arbeta med texten på detta sätt. Sofia svarar att det nog är bra. Hon säger: ”Det svåraste är nog direktöversättningarna, att översätta engelska ord till svenska. Det är svårt att hitta den rätta svenska motsvarigheten. Man förstår ju ungefär när man läser texten på engelska. Mest på grund av sammanhanget. Då förstår man ju.”

Jag frågar: ”Är det lättare att förstå och komma ihåg när man får exakta ord på svenska?” Sofia svarar: ”Ja ibland, men ibland försvårar det för det kanske inte blir alls som man har tänkt. När man läser på engelska kanske man har hoppat över något ord i en mening. När man sedan översätter kan det bli helt annorlunda. Det kan faktiskt göra ganska stor skillnad. På det sättet blir det mer exakt på svenska.”

Kommentar. Så å ena sidan tycker eleverna att det inte är någon skillnad att ha undervisning på engelska. Det är som på svenska fast på engelska. Man förstår lika bra, eller i varje fall efter ett tag, man vänjer sig. Å andra sidan säger de också att de inte förstår allt, men att det inte gör något. Av sammanhanget förstår de ju ungefär vad det handlar om. Under denna svensklektion hade eleverna tillgång till ordböcker, både tvåspråkiga och enspråkiga. Men det betyder inte att det alltid blir enklare med denna hjälp eftersom det inte är säkert att det blir rätt ord i sammanhanget bara för att det finns med i ordboken. Ord (och termer) kan ju ha olika innebörd i olika sammanhang. I ämnesspecifika texter i skolan är det troligt att många termer har en fack-

språklig betydelse, även om de på ytan har en allmänsspråklig motsvarighet. Det är inte alltid lätt att finna den relevanta innebörden eller tolkningen i sammanhanget. Svårigheterna kan också tänkas öka om texten/undervisningen är på ett annat språk.

Jag tror att kruxet är att eleverna inte är medvetna om vad de eventuellt går miste om och när. Om man nöjer sig med att förstå ungefär och inte bryr sig om att ta reda på vad orden betyder, kan man rimligtvis inte veta om och när man har förstått fel, inte heller urskilja små nyanser.

Exempel. Ett annat exempel kan jag ta från intervjun med Jannika, där hon talar om svårigheten med matematiken. Hon säger att hon inte skulle klara ett matteprov på svenska (hennes modersmål) för att hon inte skulle ha någon aning om vad frågorna handlade om.

Kommentar. Här handlar det konkret om den språkliga formuleringen, och i detta fall skulle den med största trolighet inverka på elevens prestation. Jannika kan inte lösa uppgifterna för hon förstår inte vad som efterfrågas i uppgifterna. Det finns ytterligare (minst) en dimension i denna diskussion, som har kommit att handla om språkkunighet och prestationsförmåga. I forskning kring språkbild och andraspråksinlärning visar en del resultat att språket på vilket eleven testas har betydelse för hur väl eleven presterar. Resultaten visar att eleverna presterar sämre om de testas på målspråket/andraspråket. Detta är intressant att reflektera över med tanke på att svenska elever, enligt vad de själva uppger, i många fall skulle använda engelska, dvs. målspråket, om de fick välja. Enligt eleverna själva beror det på att de saknar svenska ämnesrelaterade termer och uttryck. Om man i enlighet med internationella forskningsresultat antar att eleverna presterar sämre på målspråket, skulle eleverna vinna på att använda sitt modersmål, dvs. svenska. Men eleverna har egentligen inget riktigt val eftersom de inte har tillgång till ett ämnesrelaterat språk på sitt modersmål. Jämförelser bör dock göras med försiktighet eftersom omständigheterna kring undervisningsformen skiljer sig avsevärt mellan olika länder.

Undervisning och interaktion i klassrummet

Till stor del sker kommunikationen kring ämnesrelaterat stoff genom undervisning och övningar i klassrummet. Därför fyller observationer

av kommunikationen i klassrummet en betydelsefull roll för förståelse och analys av elevernas ämnesspecifika kommunikation (eller möjligheter till språkanvändning i olika sammanhang). Jag antar i detta sammanhang att undervisningen/lektionerna påverkas av att undervisningsspråket är ett annat än modersmålet (svenskan). Detta antagande omfattar interaktionen, ämnesinnehållet och dynamiken (spontaniteten och flexibiliteten) i klassrummet.

Många faktorer påverkar interaktionen i klassrummet, t.ex. lärarens undervisningsstil, lektionstyp, innehåll och språkbruk. Det gäller för övrigt oavsett vilket språk undervisningen sker på.

Det förefaller som om de flesta lärare som undervisar på engelska har svenska som modersmål. Språkkompetensen på engelska varierar. En del är mycket duktiga, talar flytande och till synes utan bekymmer. Andra har en mer begränsad uttrycksförmåga och talar långsamt och osammanhängande. Även de lärare som behärskar engelska mycket bra uppger att det inte är samma sak som att undervisa på svenska. Undervisningen påverkas och det gäller framför allt dynamiken i klassrummet, men även innehållet och metodiken. Lärarna upplever att de är mindre flexibla och spontana när de undervisar på engelska. De har inte lika lätt att hålla diskussionen i gång eller att följa upp frågor från elever. Elevernas språkliga aktivitet upplevs dessutom som lägre då de inte får använda svenska. Många lektioner präglas av den traditionella katederundervisningen. Läraren talar, ställer då och då korta ”hänger-ni-med”-frågor och eleverna svarar nästan enstavigt på frågorna. En stor del av interaktionen under engelskspråkiga lektioner kretsar kring vad termer och begrepp betyder och innebär. Vad betyder det? Och vad heter det på svenska? Det leder till att kodväxlingsfrekvensen är ganska hög under vissa delar av lektionerna. Det är faktiskt inte ovanligt att både lärare och elever skiftar språk både mellan turer och inom turer. Dessa interaktionssekvenser ger ett intryck att vara mycket fragmentariska och osammanhängande. Jag har varit med under många lektioner i olika ämnen, och kan därför konstatera att den här typen av interaktion inte är ovanlig.

En rad frågor aktualiseras då man sitter med under dessa lektioner. En fråga som dyker upp gäller t.ex. elevernas utveckling i målspråket. Vad tjänar egentligen eleverna på att ha undervisning *på* engelska om

det här är undervisning på engelska, dvs. lär de sig verkligen så mycket mer engelska genom att lyssna på mer eller mindre tafflig svengelska? Och kommer diskussionen någonsin vidare bakom det språkliga uttrycket? Kan elever och lärare föra mer komplexa ämnesrelaterade diskussioner? Vidare kan man undra: Varför ser interaktionen ut på detta vis? Finns det ett syfte med kodväxlingen, kanske i enlighet med övergripande mål på den aktuella skolan? Eller handlar det om enskilda lärares medvetna eller omedvetna undervisningsstrategier?

En del kanske nu undrar om det ändå inte är så att det brukar vara lärare som har engelska som modersmål som håller i ämnesundervisningen på engelska och om det i vilket fall som helst inte vore bättre med infödda sådana. Min bestämda uppfattning är att de flesta lärare som undervisar på engelskspråkiga program i Sverige har svenska som modersmål⁹⁶. Lärare med engelska som modersmål borde rimligtvis påverka elevernas målspråksutveckling i positiv riktning. Det är dock inte säkert att det bara har positiva konsekvenser. När läraren har engelska som modersmål löper undervisningen på som den normalt gör på svenska. Problemet då är att det är svårt att veta om eleverna hänger med. Varken lärare eller elever är säkra på det. Det uppger de själva. Lärarna funderar ofta på det. Många elever tror dock att de förstår allt. När man talar lite mer ingående med eleverna kommer det ofta fram att de faktiskt inte förstår allt, att de ibland har kommit på när de slår upp ord att betydelsen och sammanhanget blir något helt annat, att det kan skilja sig ganska mycket. En annan aspekt med att ha en icke-svensk lärare är att en del ämnen eller delar av ämnen i någon mån har ett kulturellt präglat innehåll vilket påverkar innehållet och perspektivet.

När det gäller lektionerna finns det alltså en rad faktorer som inverkar på undervisningen och dialogen i klassrummet. Det är givetvis svårt att säga vad det är som påverkar undervisningen och interaktionen i klassrummet vid olika tillfällen. Är det undervisningsspråket eller är det olika lärares specifika undervisningsstilar eller är det äm-

⁹⁶ Det föreligger en viss skillnad mellan en del innerstadsskolor i Stockholm och skolor belägna i förorter eller i mindre städer. Men generellt har övervägande delen lärare inte engelska som modersmål, liksom det finns en ökande andel elever med annat modersmål på sprint-program.

nesinnehållet vid det aktuella tillfället eller är det samspelet/relationen mellan lärare och elever? Förmodligen är det komplexa kombinationer av alla aspekter vid varje enskild situation. Detta är alltså en av anledningarna till att helheten i undersökningen är viktig. Helheten blir en förutsättning i en eventuell diskussion kring enskilda lektioner, moment, ämnen och elever. Jag får tillfälle att se samma lärare i olika situationer, i olika typer av lektioner. Ibland även i olika ämnen med samma klass och ibland i samma ämnen eller i olika ämnen med olika klasser. Jag får även se eleverna i olika situationer, i olika ämnen och i samspel med olika lärare.

Diskussion

Det jag vill undersöka är alltså hur den muntliga och skriftliga produktionen ser ut för elever som har haft all undervisning på svenska och för elever som har haft större delen av undervisningen på engelska samt för elever som har haft ca hälften av undervisningen på engelska under gymnasietiden. Elevernas språkanvändning i olika situationer kommer vidare att beskrivas och analyseras i ett longitudinellt perspektiv.

Det man kan vänta sig är att de elever som enbart har haft svenska som undervisningsspråk är bättre på att kommunicera t.ex. fysik och historia på svenska (de har ju haft all språklig kommunikation i ämnen på svenska). De elever som har haft engelska som undervisningsspråk skulle då vara sämre på att kommunicera sina ämneskunskaper på svenska, men bättre på att göra det på engelska än de ”svenska” eleverna (eftersom de har haft mer eller mindre del av ämnesundervisningen på engelska). Det behöver dock inte betyda att de ”engelska” eleverna är bättre på att kommunicera innehållet på engelska än på svenska. Svenska är trots allt elevernas förstaspråk och starkaste språk. Här kan det också visa sig vara en skillnad mellan de elever som har 50 % respektive 100 % av undervisningen på engelska. Man kan också tänka sig att effekterna visar sig vara mer djupgående. Och det vore förstås mer intressant om de företeelser som studeras är mer principiella och grundläggande. Det som i nuläget är oklart är hur man konkret kommer åt hur sprintelevernas produktionsförmåga på

svenska utvecklas i jämförelse med normalklasselevernas. Frågan är hur skillnaderna kommer till uttryck i elevernas språkbruk, dvs. vad exakt borde jag titta på i elevernas tal och texter, vilka språkliga kategorier är mest intressanta och givande?

Ett alternativ är att resonera kring elevernas tal och texter utifrån de feltyper som Teleman (1977, 1979) urskiljer som avvikelser från normerna för det s.k. offentliga språket. Överhuvudtaget kan det vara relevant och givande att anknyta till resonemanget om ett offentligt och ett privat språk. Man kan med fördel dra paralleller mellan Telemans olika språksfärer och Cummins begreppspar som används för att skilja på olika typer av språkfärdigheter.

Teleman talar alltså om ett offentligt språk till skillnad från det språk som används i privatsfären. Det offentliga språket är ett språk som är både generellt och specifikt.

Det offentliga språkbruket gäller planläggning, analys, kontroll. Det är ett språk på vilket samhälleligt vetande om natur och teknik skrivs ut, språket som den kulturella eliten använder för att formulera de för samhällets fortbestånd nödvändiga myterna, religionerna, ideologierna, poesierna. Det är det språk som politiska och ekonomiska diskussioner för på i statliga organ, i partierna, tidningarna, vid företagsledningarnas sammanträden. Det är också det språk varigenom befolkningens majoritet erfar speglingar av politiska och ekonomiska diskussioner och beslut, förhållningsregler, världsförklaringar, framtids-versioner – så att de kan och vill fungera vidare som goda medborgare, producenter och konsumenter (Teleman 1979:32).

Det är detta språk som skolan skall lära ut. Målet är att eleverna skall kunna tala och skriva det offentliga språket senast då de går ut gymnasiet. Teleman betonar att skolan lär ut det offentliga språket under alla lektioner. ”Lika lite som man kan lära sig kemi med geografins ordförråd, lika lite kan man tillägna sig det samhälleliga vetandet i skolan utan att överskrida privatsfärens ordförråd” (Teleman 1977:6). Lära-

ren och läroböckerna talar det språket. Att det offentliga språket lärs ut under alla lektioner stämmer väl överens med att språkutveckling sker i skolans alla ämnen, under alla lektioner, inte bara under svensktimarna.

De orsaker till fel Telemans urskiljer är: 1) normkonflikt, 2) normlucka och 3) maskineriet strejkar. Mycket kortfattat handlar normkonflikt om brott mot det offentliga språkets etikett, dvs. ett slags stilbrott. Feltyp 2 och 3 kallar Telemans objektiva brister, varav nummer 2 anses vara den viktigaste. Normluckefel beror på att eleven inte har tillägnat sig det offentliga språkets uttrycks- och tankemedel. Denna typ av fel handlar ofta om luckor i begreppsförrådet och det är svårt att sätta fingret på dem, eftersom de oftast inte yttrar sig som konkreta fel utan snarare som uteblivna tankar. Telemans säger: ”Man ser inte det man inte kan benämna och man förstår inte det man saknar begrepp för” (1977:7). Feltypen ”maskineriet strejkar” går ut på att eleven känner till reglerna men bryter mot dem oavsiktligt. Dessa fel beror på oförmåga att hantera det språkliga maskineriet i den speciella situationen, och det finns olika anledningar till att sådana fel uppstår. Både feltyp 2 och 3, men särskilt typ 2, skulle kunna vara intressanta att analysera i sprintelevernas texter. Båda feltyperna kan nämligen ofta ha betydelse för innehållet, eftersom fel av de här slagen kan ge upphov till en diskussion av det som orden står för. Sanningen och rimligheten i det eleven försökt förmedla kan alltså påverkas av dessa fel. Brister (fel) i form av uteblivna tankar och luckor i begreppsförrådet stämmer också överens med min uppfattning om vad som händer med elevernas svenska. En del av problematiken kring (en ungefärlig) förståelse och språkkompetens på olika nivåer (i olika situationer) kan relateras till detta. Att man inte ser det man inte kan benämna och att man inte förstår det man saknar begrepp för belyser också elevernas och lärarnas (oreflekterade) inställning till och uppfattning av sprintundervisning.

Det ämnesrelaterade skolspråket eller skolspråket i största allmänhet skulle med Telemans termer vara lika med det offentliga språket. Läraren och läroböckerna talar detta språk, och det är det som skolan har som uppgift att lära ut till eleverna. Med språkinlärningsteoretiska begrepp skulle det offentliga språket innebära en kognitiv akademisk

språkfärdighet, CALP, vilket innebär att man behärskar språket i ett kontextoberoende och kognitivt krävande sammanhang. Men vad kännetecknar ett kontextoberoende och kognitivt krävande språk?

Wiklund (2002) analyserar i sin avhandling, *Social networks and proficiency in Swedish*, bl.a. frekvensen av olika språkliga drag, nämligen verbal komplexitet, nominalisering och passivkonstruktioner, 1:a persons pronomen och negationer. Kortfattat utgår Wiklund från att vissa språkliga särdrag är mer vanliga i texter som producerats av personer med CALP-kompetens. Verbal komplexitet mäts t.ex. genom frekvensen långa ord, ordens medellängd, antalet upprepade ord och hur stor ordvariationen är. Ju mer avancerad språkfärdighetsnivån är desto högre frekvens av dessa lingvistiska drag. Vidare är förekomsten av nominalisering och passivkonstruktioner viktiga markörer för ett kontextreducerat språk, medan 1:a persons pronomen och negationer är vanligare i mer kontextberoende konkreta situationer. En analys av sådana språkliga drag skulle kunna vara ytterligare ett sätt att angripa elevernas svenska i tal och skrift.

I det fortsatta arbetet kommer jag att göra nedslag i olika ämnen som omfattar elevernas såväl muntliga som skriftliga aktiviteter.

För att komma åt elevernas muntliga produktion kommer gruppövningar och laborationer att spelas in. Det ger en bild av hur eleverna diskuterar kring ett specifikt innehåll och hur skillnaderna yttrar sig mellan de olika klasserna. När det gäller gruppövningar i de engelskspråkiga klasserna är det möjligt att eleverna kommunicerar på engelska. En tidigare undersökning visar dock att eleverna under gruppövningar mestadels talar svenska, med vissa inslag av engelska (Falk 2001). Jag kommer också att fortlöpande intervjua och samtala med eleverna om både ämnesinnehåll och språk.

När det gäller elevernas skriftliga produktion har jag tillgång till de flesta inlämningsuppgifter, prov och uppsatser, men materialet behöver kompletteras. Eleverna som har all undervisning på engelska producerar ju inget på svenska i något annat ämne än svenska. Och eleverna med ungefär hälften av undervisningen på engelska har en del ämnen där de inte använder svenska. Ett alternativ är att konstruera kortare skrivuppgifter till eleverna. En uppgift i fysik skulle t.ex. kunna formuleras så här: "Förklara brytningsindex för en icke naturvetare.

Använd termer och uttryck du har lärt dig i fysiken men var noga med att förklara innebörden”. Eleverna skulle också kunna få i uppgift att förklara specifika begrepp och termer. Dessa skriftliga uppgifter skulle också kunna genomföras i en muntlig version i anslutning till lektioner där det specifika innehållet har behandlats.

Jag tänker mig att om eleverna har begripit innehållet, så kan de också redogöra för det på svenska även om de inte har de aktuella termerna på svenska. Man skulle kunna lägga till i instruktionen till uppgiften något i stil med: ”Skriv på svenska. Om du inte kan svenska termer använd då de engelska men försök att på svenska resonera kring vad de innebär”. Man skulle kunna tänka sig att låta de engelskspråkiga eleverna välja vilket språk de vill svara på, eftersom de trots allt har haft ämnesundervisningen på engelska. Detta alternativ förefaller dock i den här undersökningen som mindre givande eftersom det är elevernas svenska jag vill studera. Min uppgift är inte att i första hand undersöka om eleverna presterar bättre om de testas på svenska eller engelska, utan huruvida elevernas språkliga produktion på svenska kring specifika innehåll påverkas.

Litteratur

- Alvtörn, Lovisa. 2000. *Språk- och innehållsintegrerad undervisning under gymnasiet – en fallstudie*. Lunds universitet: Institutionen för nordiska språk.
- Anward, Jan. 1983. *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund.
- Cummins, Jim. 1984. *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Multilingual matters. Clevedon. Avon.
- Ekman, Bengt. 1993/1994. *Engelskspråkig variant av samhällsvetenskaplig linje. Utvärdering av en ny utbildningsväg vid Katrinelunds gymnasieskola i Sundsvall*. Rapport 1, 2 och 3. Sundsvall: Skolkontoret.
- Falk, Maria. 1999. *Undervisning på sveng i skolan*. MINS 49. Stockholms universitet: Institutionen för nordiska språk.
- Falk, Maria. 2001. *SPRINT – hot eller möjlighet?* Skolverket.

- Falk, Maria. 2002. *Språk- och innehållsintegrerad inlärnin g och undervisning i praktiken: meningsfull målspråksträning?* MINS 51. Stockholms universitet: Institutionen för nordiska språk.
- Flera språk – fler möjligheter*. Dnr 01-01:2751. 2002:8. Skolverket.
- Flerspråkighet är en tillgång för Sverige*. Pressmeddelande 2002-05-15. Hämtat från www.skolverket.se/publicerat/press/2002/press020515.shtml
- Hall, Per. 1996. *Teaching content through a foreign language. Synpunkter från elever, lärare och ledare*. Mitthögskolan: Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Hägerfelth, Gun. 1992. Skolundervisning på främmande språk. I: *Språkvård*. 3. S. 26–28.
- Ladberg, Gunilla. 1996. *Barn med flera språk*. Stockholm.
- Lindberg, Inger. 2002. Myter om tvåspråkighet. I: *Språkvård*. 4. S. 22–28.
- Lindberg, Inger, Sjöqvist, Lena. 1996. Språkutvecklande andraspråksundervisning för minoritets elever. I: K. Hyltenstam, O. Brox m.fl.: *Tilpassat språkopplaering for minoritets elever*. Rapport från konsensuskonferensen. 9–10 januari 1996.
- Mål i mun. Förslag till handlingsprogram för svenska språket*. SOU 2002:27.
- Swain, Merrill. 1985. Communicative competence. Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. I: S. Gass, C. Madden: *Input in second language acquisition*. New York.
- Säljö, Roger, Wyndhamn, Jan. 2002. Naturvetenskap som arena för kommunikation. I: H. Strömdahl (red.): *Kommunicera naturvetenskap i skolan – några forskningsresultat*. Lund: Studentlitteratur.
- Teleman, Ulf. 1977. Rätt och rätt i språket. I: *Språkvård*. 3. S. 3–11.
- Teleman, Ulf. 1979. *Språkrätt*. Lund: Liber.
- Wiklund, Ingrid. 2002. *Social networks and proficiency in Swedish*. Stockholms universitet: Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Özerk, Kamil Z. 1998. Olika språkuppfattningar, begreppsteorier och ett undervisningsteoretiskt perspektiv på skolämneseinlärnin g. I: I. Bråten: *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Teater som upplevelse, kunskapskälla och kunskapande praktik

Några tankar kring högstadieungdomars möte med teatern

Eva-Kristina Olsson

Vi är inte fria, himlen kan ännu falla ner över våra huvuden, och teatern är i första hand skapad att lära oss det.

*Antonin Artaud*⁹⁷

Bort med gloende ögon och lyssnande öron. Ni är alla mina komedianter, scenen befinner sig just där ni själva är och här där jag själv står. Vår teater är enheten mellan sken och verklighet!

*Jakob Levy Moreno*⁹⁸

Vad kan ungdomar lära av att uppleva och skapa teater? I vilken mån kan teatern med skolans hjälp fungera som kunskapskälla och kunskapande praktik för ungdomar? Syftet med denna artikel är att göra några nedslag i skolans och teaterns respektive verkligheter med dessa frågor för ögonen; inte för att besvara dem, men för att belysa dem från olika håll.

Den professionella svenska barn- och ungdomsteatern har världsruchte och lång tradition. Som teaterforskaren Karin Helander påpekar speglar alltid barnteatern samtidens syn på barn. Trenderna har pendlat mellan pedagogik, förströelse och konst: vid premiären på Humperdincks *Hans och Greta* i Stockholm 1895 var de båda syskonen omgivna av skära och vita änglar, på 40-talet av nationalsymboler som

⁹⁷ Holm (1969), s. 302.

⁹⁸ Holm (red., 1981), s 117.

Grännapelare och dalmasar; på 70-talet bodde de hos sin ensamstående pappa.⁹⁹

Genom åren har barn- och ungdomsteatern fungerat som impulsgivare till och förnyare av den svenska teatern i stort, både språkligt, tematiskt och sceniskt. I vår samtid samsas klassiker med nyskriven dramatik, barnopera med nycirkus, dockteater, mim, dans och musikal på barnteaterscenen. Carolina Frände, konstnärlig ledare för Unga Riks, säger sig vilja vidga motivsfären från familjens horisont till världens och producera politisk teater för barn och ungdom.¹⁰⁰

Genom att flertalet grundskoleelever under många år genom skolans försorg har fått se professionellt producerad teater, har skolteatern har fungerat som en folkteater i ordets rätta bemärkelse. Decentraliseringen, skolornas eget budgetansvar och "knapphetens ekonomi" har emellertid medfört konsekvenser av negativ art för barn- och ungdomsteatern och dess publik. Under bara några få år har antalet elever som får se professionell teater minskat drastiskt.¹⁰¹

"Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola [...] fått ett ökat intresse för att ta del av samhällets kulturutbud", kan man läsa i LPO 94.¹⁰² I det system som kallas mål- och resultatorienterad styrning ska de nationella målen visserligen vara styrande för skolutvecklingen - men inte på något enkelt och rätlinjigt sätt. De nationella utbildningsmålen är inte nedbrytbara i lokala undervisningsmål, och kursplanerna ska inte ange stoff eller metoder. Hur målen ska uppnås är den enskilda skolans problem. Inga pengar är längre öronmärkta för inköp av teater. Detta bäddar för stora lokala variationer. I värsta fall får väl kulturintresset tänkas uppstå genom ren och skär brist.

Svenskämnet är skolans största ämne och av tradition det centrala bildningsämnet. Redan i första stycket av kursplanen i svenska lyfts teatern fram som källa till kunskap och upplevelser:

⁹⁹ Helander, s. 239 ff.

¹⁰⁰ Skawonius, DN 2003-01-03.

¹⁰¹ Gislén, s. 73.

¹⁰² LPO 94, s. 12.

*Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater.
[---] Ämnet ska ge läs-, film- och teaterupplevelser och tillfällen att utbyta erfarenheter kring dessa.¹⁰³*

"Skönlitteratur, film och teater" upprepas som ett mantra genom den fortsatta texten. Dessa tre kulturella riddare bär en del av kulturarvet, förmedlar kunskaper och värderingar, bidrar till att forma identiteter, öppnar nya världar och hjälper människan att förstå sig själv och andra. Men vid resans mål - strävansmålen och uppnåendemålen - tronar litteraturen i ensamt majestät. De båda andra riddarna har uppenbarligen fallit av sina hästar på vägen.

Om man undantar hästolyckan på slutet, utgör kursplanen hoppfull läsning. Svensklärarna ska på något sätt se till att eleverna får se teater, antingen rektor satt undan några pengar till ändamålet eller ej. Eleverna ska till på köpet både få uppleva och lära av teatern, och dessutom utbyta erfarenheter kring teaterupplevelsen. Om verkligheten ser ut som läroplanen är allt gott och väl. Men gör den det? Ställer inte den tanken orimliga krav på svenskläraren, krav som hon inte har utbildning för?

Kunskapskälla och kunskapande praktik

All teater är givetvis inte professionell teater. Sverige har ett oerhört rikt amatörteaterliv. Teater spelas av barn, ungdomar och vuxna i föreningar, på fritidsgårdar och sist men inte minst i skolor. Den teater som skapas av elever och amatörer har ett stort värde såväl för publiken som för de agerande själva. De grundläggande förutsättningarna för att kunna skapa teater är desamma för amatörteatern som för den professionella teatern: skådespelare, publik och någon form av berättelse. Teaterns essentiella verktyg är och förblir skådespelarens kropp, med eller utan användning av rösten; och det sceniska rummet. Teater

¹⁰³ LPO 94, kursplan i svenska, inrättad 2000-07, s. 1 av 5, www3.skolverket.se, hämtad 2003-02-03

handlar om människor i ett rum. Augusto Boal, forumteaterns grundare, brukar citeras med denna något elakt klingande aforism: "Alla kan spela teater, till och med skådespelare." Avsikten är med all sannolikhet inte att förringa den professionella skådespelarens yrkeskunskap, utan snarare att visa på parallellerna mellan liv och teater. Vi är också människor i ett rum, vi agerar, interagerar, pratar, skrattar och sörjer precis som rollfigurerna på scenen.¹⁰⁴ Detta ger teatern särskilda kvaliteter som kunskapsform och kunskapskälla. Som åskådare kan vi leva oss in i rollfigurernas liv och få perspektiv på våra egna erfarenheter, som skådespelare kan vi skapa roller och situationer utifrån våra erfarenheter eller vår fantasi och gestalta mänskligt liv. Detta möte mellan liv och teater kan äga rum såväl i teatersalongen som i klassrummet eller på fritidsgården.

Litteraturvetaren Louise Rosenblatt försöker i sitt utforskande av läsakten förena en "Keats-känsla" för konstens unika värde med en "Shelley-känsla" för konstens sociala rötter och verkningar.¹⁰⁵ Jag har funnit hennes begrepp användbara även för att beskriva reception av teater. Rosenblatt understryker att läsaren har en aktiv och skapande funktion, läsaren "väcker till liv" (*evokes*) det *poem* som så att säga slumrar i texten. Ett *poem*¹⁰⁶ är enligt Rosenblatt den estetiska transaktion¹⁰⁷ som äger rum mellan text och läsare. Poemet är en händelse i tiden, en erfarenhet i läsarens liv. Både text och läsare är i någon mening aktiva i läsakten: textens strukturer är vägledande för skapandet av poemet samtidigt som läsarens tidigare erfarenheter och aktuella sinnesstämning är avgörande.

Läsaren kan närma sig texten på olika sätt. Rosenblatt skiljer mellan *effe-rent* och *estetisk* läsning. I en icke-estetisk, *effe-rent* läsakt fokuserar läsaren på det som stannar kvar efter läsningen - informatio-

¹⁰⁴ Jfr det inledande citatet av Moreno. Att jag hävdar att teater i någon bemärkelse liknar livet innebär dock inte på något sätt att jag bekänner mig till en mimetisk teatersyn.

¹⁰⁵ Rosenblatt (1994), s. xi.

¹⁰⁶ Rosenblatt tydliggör att termen *poem* kan stå för litterära verk inom alla genrer; såväl dikter som romaner, noveller eller dramer.

¹⁰⁷ Gun Malmgren påpekar i förordet till den svenska utgåvan av Rosenblatts bok *Litteratur som utforskning och upptäcktsresa* (2002) att det engelska ordet *trans-action* kan översättas med "händelse".

nen, svaret, lösningen. Termen *efferent* är avledd från latinets *effere*, "att bortföra". Läsaren bortför - extraherar, hinkar upp - ur texten den information hon behöver. Man skulle kunna säga att han använder texten som en kunskapskälla. I en *estetisk* läsakt riktas uppmärksamheten däremot mot själva läsandet, mötet med texten och de tankar, bilder, känslor och stämningar som uppstår under genomlevandet av läsakten. Fokus ligger här på läsandet som kunskapande praktik.¹⁰⁸ Rosenblatt betonar att samma text kan läsas såväl efferent som estetiskt. För att ett poem ska väckas till liv ur en skönlitterär text krävs en insats från läsarens sida i form av estetisk läsning.¹⁰⁹ Skiljelinjen mellan efferent och estetisk läsning är dock inte skarp. En läsakt orienterar sig - och flyttar sig - i ett kontinuum mellan den estetiska och den efferenta polen. Transaktionen med en text berör både affektiva och referentiella aspekter av medvetandet. Läsaren söker i litteraturen tillfredsställelse av flera olika slag. Läsare är olika: en del läser instinktivt mera estetiskt, andra har aldrig tillägnat sig detta sätt att läsa. Men, påpekar Rosenblatt, i utbildningssammanhang finns det en tendens att se den efferenta läsarten som det "normala", grundläggande sättet att läsa. I en traditionell litteraturundervisning reduceras litteraturen till ett kunskapsstoff som ska förmedlas. Kunskapskällan omvandlas till en vattenledning, läraren kontrollerar källan och reglerar flödet.¹¹⁰

Rosenblatt vill se läsandet som en upplevelse, som kan bli föremål för reflektion. När verket väl frammanats estetiskt kan det analyseras enligt kritiska och vetenskapliga metoder. För att ytterligare lära känna det litterära formspråket och det litterära skapandets premisser, rekommenderar Rosenblatt att studenterna själva får pröva på att skriva fiktion. Användandet av litteraturen som kunskapskälla bör alltså föregås av en erfarenhet av litteraturens kunskapande praktik. Att undervisa i litteratur blir med denna inställning att lära studenter uppträda i förhållande till en text. Litteraturläraren är vägledande i en

¹⁰⁸ Observera att termerna "kunskapskälla" och "kunskapande praktik" härrör från artikelförfattaren, inte från Rosenblatt.

¹⁰⁹ Jfr Rosenblatt (1994), s. 28.

¹¹⁰ Jfr beskrivningen av lednings- eller överföringsmetaforen hos Säljö, s. 25.

kunskapande praktik - Rosenblatt liknar henne vid en simlärare.¹¹¹ Den didaktiska litteraturforskningen (Malmgren 1993, Molloy 2002) har pekat på sambandet mellan elevers läsutveckling och deras skrivutveckling. Det ligger nära till hands att tänka sig att det finns en liknande koppling mellan ungdomars dramatiska skapande och deras teaterreception.

Teatern som kunskapande praktik

Jämfört med läsakten är teaterhändelsen av mera komplex karaktär. Teaterhändelsen rymmer såväl individuella som kollektiva aspekter. Individerna i publiken samspelar och påverkar varandra (Holm 1969). Flera olika sceniska språk ingår i den transaktion som äger rum mellan skådespelare och åskådare, flera sinnen tas i bruk. Teaterns kunskap är "tyst" i flera bemärkelser. Det sceniska språket kan anta många former, varav endast vissa är auditiva. Teatern rymmer liksom alla yrkesområden ett tyst hantverkskunnande, och teaterns praktik kan också fungera som ett redskap för att inhämta annan kunskap.¹¹² Det sistnämnda är precis vad som sker när vi använder teatern som kunskapskälla.

All teater är i någon mening interaktiv eller transaktiv.¹¹³ Dagens teater innehåller i stor utsträckning inslag från andra konstformer som video, mim, dans och nycirkus, vilket skapar nya former för såväl publik tilltal som användning av rummet. En föreställning med teater/nycirkusgruppen Cirkus Cirkör kan innehålla allt från läskiga gestalter som kryper omkring bland publiken till lindansare högt över våra huvuden. I stand-up-shower blir publiken direkt medagerande, och i levande rollspel är gränsen mellan publik och aktörer fullständigt uttraderad.

Gunnar Bäck, som är skådespelare och litteraturvetare, har utgått från människan som minsta gemensamma nämnare i sin definition av teater.¹¹⁴ Hans beskrivning av teaterhändelsen har stora likheter med

¹¹¹ Rosenblatt (2002), s. 215.

¹¹² Jfr Polanyis definition av tyst kunskap, Rolf, s 28.

¹¹³ För en diskussion av skillnaden mellan interaktion och transaktion, se Malmgrens förord till Rosenblatt (2002), s 10.

¹¹⁴ Bäck, s. 17-50.

Rosenblatts analys av läsakten. Bäck menar att teatern, själva teaterhändelsen, uppstår just i mötet mellan människor i rummet: skådespelare och åskådare. Om ett möte kommer till stånd, uppstår mellan dessa två poler ett relationsfält, ett fält för utbyte av energier som samtidigt är ett kommunikativt fält. Utan publik finns alltså ingen teater. Fältet upprätthålls genom en insats från båda parter - av skådespelaren krävs det vi brukar kalla scenisk närvaro, en kombination av mental, muskulär och känslomässig ansträngning. Det krävs också att han gestaltar någon typ av handling. Man skulle kalla det en aktiv intention. Av åskådaren krävs uppmärksamhet - aktiv reception. Upplevelse kräver alltså ansträngning. Fältet har en kvalitativ aspekt: skådespelarens prestationer måste vara så intressanta att de kan fånga publiken, etablera fältet och vidmakthålla det. Fältet är lättstört, särskilt när publiken inte har kommit av fri vilja, vilket oftast är fallet när det gäller barn- och ungdomsteater.

Fältet - som alltså är teatern - innebär en transformation av tid, rum och människor. Vi är med om att skapa en fiktiv värld tillsammans. Vår uppfattning om världen förändras. Den påtagliga förändringen av tid och rum tar visserligen slut i applådtacket och världen återtar sitt gamla utseende och uppförande. Men något finns kvar: spåren efter en upplevelse, den kunskap som är resultatet av att ha vistats i en kunskapande praktik.

Såväl produktion som konsumtion av teater innebär alltså ett arbete och ett lärande. Det är ingen oöverstiglig skillnad mellan skådespelare och åskådare i den teatermodell som har skisserats ovan - i själva verket kan de hur snabbt som helst byta plats. Detta skifte är snarare regel än undantag när teater skapas av amatörer eller skolelever. Man spelar för varandra, ibland till och med samtidigt, ofta utan speciella rumsliga eller tekniska arrangemang. Skådespelarna gestaltar en roll, och de övriga i gruppen agerar publik. Med denna definition blir teatern ett förhållningssätt hos aktör och åskådare, en parallell till attityden hos Rosenblatts estetiske läsare. Det handlar om att träda in i fältet som skådespelare, åskådare eller bådadera. När man gör det blir man en del i teaterns kunskapande praktik. Precis som vid litteraturläsningen blir man delaktig av en upplevelse, som man sedan kan reflektera över, om man vill.

Kunskap och upplevelse

Bengt Wahlström beskriver i sin bok *Guide till upplevelsesamhället* (2002) upplevelsesamhället som en av flera framtidstrender. "I en tid som präglas av vetenskap och rationalism, analys, effektivitet och pragmatism blir längtan efter och behovet av irrationalitet, fantasi och drömmar den givna mottrenden", skriver Wahlström.¹¹⁵ Framtidsforskaren Rolf Jensen (1999) spår att 2000-talets viktigaste råmaterial blir sagor och berättelser: om några decennier är Australiens största exportvara aboriginernas legender. Och framtiden har redan börjat: istället för tjänster köper vi i allt högre grad upplevelser: resor, konsertbesök, dataspel, spa-besök, kulinariska upplevelser... Upplevelseköparna avsätter både tid och pengar för att aktivt delta i en händelse eller en serie av händelser som utlovar njutning, spänning eller andra slag av sensationer. För att beskriva hur upplevelseföretaget arbetar använder Wahlström teatern som metafor: företagets medarbetare fungerar som "ensemblemedlemmar som producerar en komplett produktion av bilder, ljud, smaker, aromer och strukturer som sammantaget bidrar till en unik upplevelse".¹¹⁶

Upplevelsen kan vara riktad mot underhållning, eskapism, estetik eller utbildning. Birgitta Frejhagen, vd för ett utbildningsföretag som driver gymnasier, menar att läraren numera är en del av upplevelseindustrin:

*Lärarna behöver utveckla sin professionella yrkesroll. Inom varje ämne och område krävs beredskap och metoder för att kunna leda vid handen, förmedla, främja kunskapssökande och iscensätta arenor, dvs. upplevelsepedagogik.*¹¹⁷

Skolkommittén diskuterar i betänkandet *Skolfrågor. Om skola i en ny tid* varför det är av särskild vikt idag att eleverna tycker att det är "roligt att gå i skolan". Kommittén hänvisar till de förändrade mönstren

¹¹⁵ Wahlström, s. 28.

¹¹⁶ Wahlström, s. 25.

¹¹⁷ Wahlström, s. 40 f.

för socialisation, frågan om skolans legitimitet och den förlängda ungdomstiden. Kompisar, musik och medier har enligt ungdomarna konkurrerat ut såväl föräldrar som skola som identitetsskapande faktorer. Socialisationen in i vuxenvärlden kännetecknas idag av en ökad individualisering och reflexivitet och en ny syn på tid, framtid, förändring och auktoriteter. Skolkommittén citerar Zygmunt Bauman och Thomas Ziehe:

Att vägra "låsa sig" på ett eller annat sätt. Att inte bli bunden till en plats. Inte viga sitt liv till ett kall. Inte svära trohet eller lojalitet till något eller någon. Att inte kontrollera framtiden, och att vägra inteckna den. [...] Att aldrig låta det förflutna belasta nuet. (Bauman 1994)¹¹⁸

Det finns t.o.m. en friställning vad gäller bilder i våra huvuden - medierna, reklamen, medvetandindustrin frigör inom oss explosioner av bilder, drömmar och fantasier som inte ens kunnat förutsägas av de mest radikala utopisterna under förra århundradet. (Ziehe 1984)¹¹⁹

En av kommitténs huvudpoänger gäller de förändrade förutsättningarna för skolan som lärandemiljö. Man betonar flera gånger att det inte finns "rena" kunskaper. "Kunskap är det som utvecklas i ett visst sammanhang och i en viss verksamhet"¹²⁰ - alltså resultatet av en social praktik. "Man lär sig olika saker genom att vara aktiv i sociala praktiker; det går inte att skilja mellan innehåll och form, mellan kunskap och social interaktion. Alltsammans är nedsänkt i en praktik."¹²¹ Med detta perspektiv blir lärandemiljön avgörande för kunskapsutvecklingen. Kunskapandets förutsättningar är inbyggda i lokaler, utrustning, läroböcker, prov och sist men inte minst i det talade och skrivna skolspråket. Upplevelsevärdet står i de flesta skolmiljöer inte alltför högt i

¹¹⁸ Wahlström, s. 40 f.

¹¹⁹ Ziehe, s 156. Jfr. *Skolfrågor* s. 36.

¹²⁰ *Skolfrågor*, s. 21.

¹²¹ *Skolfrågor*, s. 72.

kurs: kommittén medger att skolan är abstrakt, orytmisk och stressande, att elever har för lite inflytande, att kopplingen till deras egna erfarenheter är för svag och att de alltför sällan får använda sina händer eller sin fantasi.

Den kanadensiske pedagogikforskaren Andy Hargreaves menar att dagens skola är en anakronism.¹²² Den bygger på ideal som sedan lång tid är underminerade: målrationalitet, ett positivistiskt kunskapsbegrepp, anpassning till ett stabilt yrkesliv. Liknande tankar möter man hos den danske kulturforskaren Jørgen Glerup. Han menar att masskulturen har tagit över en del av skolans läroprocesser. Skolan reduceras till en kuliss för den bearbetning av jaget som pågår i kamratgruppen, i seriekulturen och i musiken.¹²³

Upplevelse och makt

I Sverige har forskning kring teaterreception bedrivits sedan 40-talet. Merparten av de undersökningar som gjorts är kvantitativt inriktade. Sauter/Isaksson/Janson (1986) har följt sex föreställningar i Stockholm och intervjuat 180 vuxna personer i publiken, varav majoriteten hade en viss teatervana. De fann att ålder, utbildning och teatervana påverkade receptionen, men att den avgörande faktorn var teaterföreställningens karaktär.

Regionteatern Blekinge-Kronobergs stora satsning på barn- och ungdomsteater har under senare år varit föremål för omfattande receptionsforskning. För närvarande bedrivs ett utvecklings- och samarbetsprojekt mellan teatern och Centrum för Kulturforskning vid samhällsvetenskapliga institutionen på Växjö universitet. Projektet syftar till att belysa såväl teaterns betydelse för unga människor som den unga publikens betydelse för teaterns eget utvecklingsarbete. Det utgör en del i Regionteaterns nationella uppdrag, som pågår mellan 2001 och 2003 och som har till syfte att vidareutveckla relationen mellan forskning och barn- och ungdomsteater. Samarbetet har resulterat i en rad rapporter från Centrum för kulturforskning.

¹²² Hargreaves, s. 39. Jfr Andersson m.fl., s. 34.

¹²³ Glerup, s. 39-40. Jfr Andersson m.fl., s. 35 f.

Mats Trondman, Malin Hjorth och Anna Lund är tre av de forskare som deltagit i projektet. De beskriver en ungdomspublik som ännu inte haft möjlighet att skaffa sig någon större teatervana. Deras närvaro i salongen eller på läktaren är i de flesta fall föranledd av att skolan köpt in en viss föreställning, och alltså normalt sett inte resultatet av ett frivilligt beslut. Forskarna betraktar mötet mellan ungdomspubliken och teatern ur ett sociokulturellt maktperspektiv. Teatern analyseras i egenskap av samhällsinstitution. Trondman betonar att all konst måste ses i sitt historiska, sociala och politiska sammanhang.¹²⁴ "Konst för konstens egen skull" är i själva verket konst för en grupp människor som definierar sin smak som just "konst för konstens egen skull". Trondman betraktar mötet mellan konst och publik som centralt. Teatern behöver "rätt" publik och "rätt" bedömare för att kunna erövra symboliskt kapital. Trondman går så långt att han frågar sig om inte barn- och ungdomspubliken sitter i vägen för det verkliga erkännande som produceras på journalisternas och akademikernas fält och av celebriteter i de internationella teaterfestivalernas juryer.

I receptionsanalysen av Regionteaterns uppsättning *Kära Jelena*,¹²⁵ som spelades för ungdomar i gymnasieskolan och grundskolans årskurs 9 under hösten 1997, urskiljer Hjorth & Lund tre olika typer av stämningar: den tysta, den koncentrerade och den stökiga.¹²⁶ Stämningen på åskådarplatserna har återverkningar på spelet. Om publiken är alltför tyst skapas en känsla av frustration hos skådespelarna. De får ingen respons och skådespeleriet blir ambivalent. När majoriteten av åskådarna utgörs av teaterintresserade ungdomar, till exempel elever vid estetiska programmet, blir stämningen uppskattande och skådespeleriet koncentrerat. Denna publik behärskar salongsbeteendet till fullo, uppmärksamheten är total och såväl skratt som applåder kommer på "rätt" ställen. Domineras publiken istället av elever från de yrkesinriktade programmen eller killar från årskurs 9, tenderar stämningen ofta att bli stökig. Eleverna iscensätter en motkultur genom att busvissla och applådera på "fel" ställen. Mötet med publiken blir till en makt-

¹²⁴ Trondman, s. 147 ff.

¹²⁵ Manus: Ludmila Razumovskaja.

¹²⁶ Hjorth & Lund, s. 22-42.

kamp, skådespelarna känner sig motarbetade och skådespeleriet blir introvert. Hjorth & Lund förklarar publikens uppförande med att teatern för dem representerar en kulturyttring som de inte kan eller vill identifiera sig med. Teaterns praktik omfattas inte av deras habitus, och de tänker sig inte heller att den skulle kunna göra det i framtiden. "Dom som inte har så mycket att göra på fritiden, dom kan ju gå och titta på teater. Vi har ju så mycket annat att göra [...]" säger en av de killar som uppträtt som ett "störande moment" under föreställningen.¹²⁷

Under en av de stökiga föreställningar som Hjort & Lund besökt härmar två killar det som händer på scenen och förstorar det med hjälp av fysiska uttryck. Forskarna tolkar detta som ett ifrågasättande av teatern och det den representerar. Det som slår mig är det paradoxala i att killarna markerar motstånd mot teatern just genom att - spela teater! Det finns en intressant kluvenhet i detta enligt min erfarenhet ganska vanliga uppförande. Kanske döljer motkulturen ibland en slags vilsen nyfikenhet? I föreställningar som har ett uttalat interaktivt publiktilltal kan skådespelarna ibland lyckas vända "stöket" till intresse genom att inleda ett samspel med det "störande momentet". *Kära Jelena*s formspråk medgav troligen inte den typen av interaktion.

Hjorth och Lund påpekar att erfarenheten av en enda föreställning har stor betydelse för elevernas generella inställning till teater. Skolan tenderar dessutom att förstärka skillnaderna mellan elevernas inställningar genom att välja "rätt" publik till "rätt" pjäs, vilket kan betyda att eleverna på de yrkesförberedande programmen inte får se komplexa föreställningar som *Kära Jelena* utan bara enklare, underhållande föreställningar med ett tydligt budskap. Elever med teaterhabitus gynnas och klasskillnaden förstärks.

Vanor grundas i högre grad på fritiden än i skolan. Enligt pedagogen Per Nilssons studie av unga människors kultur- och fritidsvanor i Sverige, *Fritid i skilda världar* (1998) är de vanligaste fritidsaktiviteterna för ungdomar i åldern 13-25 år mediekonsumtion, umgänge med familj och vänner samt idrott och motion.¹²⁸ 98 % lyssnar på musik

¹²⁷ Hjort & Lund, s. 27.

¹²⁸ Nilsson, s. 76.

varje vecka, 81 % läser böcker eller tidningar och 44 % idrottar. Trondman tolkar dessa aktiviteter som relations- och reflexivitetens inriktade och konstaterar att populärkulturen tydligt dominerar över den legitima kulturen.¹²⁹ Endast 17 % av ungdomarna har spelat teater det senaste året. 39 % har varit på teater, opera eller balett någon gång under samma tid.¹³⁰ De flesta av dessa är döttrar till högtbildade föräldrar. Mellan teaterproduktion och teaterreception finns ett tydligt samband.

Att receptionsmonstren trots allt inte är helt förutsägbara visar Anna Lunds intervju svar från publiken till *Var Man*,¹³¹ som spelades på Regionteatern våren 2002.¹³² Här ger kartläggningen av receptionen en helt annan bild än vad som var fallet med Kära Jelena. Detta är en pjäs som gått hem även bland de elever som gått till föreställningen med inställningen att "det här är ingenting för mig". Många känner igen sin vardag och blir starkt engagerade av det nynazistiska tema som pjäsen tar upp. De få kritiska röster som hörs kommer faktiskt från de välanpassade villaungdomarna, de som annars brukar gilla teater. De känner inte igen sig och tycker att man har samlat för många problem i en och samma föreställning. Intressant är att många upplevde pjäsen som verklig, trots den uppenbara bristen på yttre realism. "Det kändes verkligen verkligt" var en typisk kommentar, som förmodligen ska tolkas som ett positivt kvalitetsomdöme. Åskådarna blev intresserade och fältet etablerades. Därigenom skapades nödvändiga förutsättningar för såväl upplevelse som kunskapande. En av åskådarna sa det själv efter föreställningen: "Det är kul att man för en gångs skull lär sig nåt i skolan."¹³³

Pjäsen *Var Man* grundar sig på ett mycket gediget researcharbete. Arbetet tog två år och involverade gymnasieungdomar på byggprogrammet, individuella programmet och estetiska programmet. Drama-

¹²⁹ Trondman, s.159 ff.

¹³⁰ Nilsson, s. 82

¹³¹ Manus: Greta Sundblad.

¹³² Pågående forskning, presenterad på symposiet Konst och vetenskap 22-23 maj i Växjö, dokumenterad av journalisten Birgitta Stribe (2002) i rapporten "Gnistrande möten mellan vetenskap och konst". Rapporten går att ladda ner från Regionteaterns hemsida www.regionteatern.org.

¹³³ Stribe (2002) s. 3-4.

tikern samtalande med ungdomarna, frågade dem vad de tyckte var viktigt och vad de ville se teater om. Hon lät också eleverna improvisera framför en videokamera och provspela utkast till scener som hon hade skrivit, innan manuset färdigställdes.

Upplevelse i skolan

Medieforskaren Kirsten Drotner är en av de som påpekar faran med att estetisk produktion och estetisk reception har skilts åt i det moderna samhället. "Konst" har blivit ett ord som skiljer de utvalda konstnärerna från oss vanliga dödliga. Därför talar Drotner hellre om estetik. Hon menar att alla människor kan - och de flesta vill - uttrycka sig estetiskt. Vår förmåga att skapa symboler grundläggs i barndomen genom leken och finns kvar hela livet. Drotner betonar att estetiska processer är lärandeprocesser och att den kunskap som finns i dessa processer är väsentlig i såväl bildning som utbildning. Hon utgår i sitt resonemang från den ursprungliga betydelsen av begreppet estetik (gr. *Aisthētikos*), "sinnlig kunskap", och talar om att "tänka med händerna". I den estetiska processen förenas sinnesintryck, känsla, tanke och handling till en helhet.¹³⁴

Drotner presenterar i *At skabe sig - selv* en dansk undersökning (Fridberg, 1994) av ungdomars kultur- och fritidsvanor. Tyngdpunkten i ungdomarnas fritidsaktiviteter ligger precis som i Nilssons resultat på media, bilder, kropp och musik; men Drotner tolkar siffrorna annorlunda än Trondman, hon undviker att ställa legitim kultur mot populärkultur och intresserar sig istället för hur ungdomars estetiska skapande och estetiska konsumtion - båda i vid mening - vuxit under senare år.

Den estetiska upplevelse som utgör kärnan i såväl produktion som reception är svår att beskriva. Drotner talar om entusiasm, förändrad tids- och rumsuppfattning och utvidgning av de inre gränserna. Intresset för det estetiska når för många ungdomar sin höjdpunkt i puberteten. Drotner menar att estetiska läroprocesser kan återskapa en symbiotisk upplevelse och på så vis utfylla den grundläggande brist på me-

¹³⁴ Drotner, s. 59 ff.

ning som den kulturella friställningen har skapat. Estetiken kan alltså ha en terapeutisk eller pedagogisk funktion, men Drotner betonar att estetiken bara kan fungera som medel för andra ändamål om man tar den på allvar som ett mål i sig själv: "De unge kommer for at lave video, ikke for at få løst deres personlige problemer."¹³⁵

Drotner skriver om ungdomars estetiska aktiviteter på fritiden. Estetisk praktik inom skolans väggar är en delvis annan sak. Jan Thavenius (1995, 2001) understryker vikten av att en estetisk, tidsenlig, icke-kanonisk bildning får utrymme i skolan.¹³⁶ Om skolan skulle ta de nya kulturella uttrycksformerna på allvar, borde det estetiska vara ett perspektiv i all undervisning, menar Thavenius. En sådan estetisk praktik måste förena teori med praktik och förnuft med känsla. Dessutom måste den vara medveten om sin historiska och sociala grund. Eftersom människans värld är ofrånkomligt social, har konsten i varje samhälle instrumentella uppgifter. Detta reducerar dock inte på något vis dess värde, menar Thavenius. Det estetiska måste hela tiden omprövas - men också försvaras. Thavenius ser dock tydliga hinder för den utopi han skisserat: den pedagogiska rationaliteten och den begränsande skolkulturen sätter käppar i hjulet för den estetiska lusten och friheten.

Hur ser då de konkreta förutsättningarna för teaterns estetiska praktik ut i skolan? Under rubriken Skolans uppdrag i LPO 94 hittar man följande stycke:

*Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text, och form skall vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna ska tillägna sig.*¹³⁷

¹³⁵ Drotner, s. 19.

¹³⁶ Thavenius (1995) s. 244 f och (2001) s. 199 f.

¹³⁷ LPO 94, s. 8.

I stycket kopplas elevernas skapande till såväl bildning som kunskap. Formuleringen signalerar, om än något vagt, att eleverna i grundskolan ska få syssla med dramatiskt gestaltande. Vagheten tilltar ju närmare verkligheten vi kommer. Bland uppnåendemålen finner man följande punkter:

*Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola [---]
* har utvecklat sin förmåga till kreativt skapande och fått ett ökat intresse för att ta del av samhällets kulturutbud,
* kan utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt som språk, bild, musik, drama och dans,¹³⁸*

På den mest konkreta styrmedelsnivån, kursplanen i svenska, står det ingenting (!) om undervisning i drama.¹³⁹ En möjlig anledning till denna tystnad kan vara den förändrade ansvarsfördelning som den mål- och resultatorienterade styrningen innebär: skolverket ska endast ange målen för skolans undervisning, inte styra undervisningens former eller innehåll. Att kursplanerna på den nationella nivån är organiserade i ämnen betyder inte att undervisningsmålen behöver följa dessa ämnesgränser. En annan möjlig förklaring är de praktiska problemen med att hantera undervisning i drama. För praktiskt dramaarbete krävs ändamålsenliga lokaler, kompetenta pedagoger och elevgrupper av lagom storlek. Svensklärare eller andra lärare på högstadiet har troligen inte alltid tid, lust, ork och utbildning för att arbeta med drama. Risken är uppenbar att skolverkligheten gör dramatiskt skapande omöjligt.

Om kommunen har en kulturskola, ett barnkulturcentrum eller en amatörteaterverksamhet kan skolan kanske få hjälp i arbetet med drama och teater av en dramapedagog. Den dramapedagogiska traditionen i Sverige har anor sedan början på 1900-talet, men har fram till för

¹³⁸ LPO 94, s.12.

¹³⁹ För en förtjänstfullt utredande diskussion om termerna drama, pedagogiskt drama, dramapedagogik och teater se Hägglund, s. 32.

några år sedan varit dåligt dokumenterad.¹⁴⁰ Anita Lindvågs avhandling från 1988 var länge den enda i sitt slag. Under de senaste åren har det dock kommit flera doktorsavhandlingar som behandlar dramapedagogens arbete ur olika aspekter. Kent Hägglund (2001) och Berit Lindberg (2000) har utforskat den svenska och nordiska dramapedagogikens rötter, Viveca Rasmusson (2000) har analyserat debatten om drama som konst eller pedagogik, Istvan Puztai (2000) har studerat hur Konstantin Stanislavskijs metod för skådespelarträning har påverkat modern dramapedagogik och Mia Marie F. Sternudd (2000) har undersökt dramapedagogikens potential för demokratisk fostran, ställd i relation till fyra svenska läroplaner från 1962 och framåt. Hon definierar fyra olika dramapedagogiska perspektiv: det konstpedagogiska, det personlighetsutvecklande, det kritiskt frigörande och det holistiskt lärande.¹⁴¹

Ett konstpedagogiskt perspektiv kan innebära att tillsammans med publiken pedagogiskt förbereda eller efterbearbeta en teaterföreställning. Ett sådant arbetssätt är sedan ett antal år tillbaka etablerat på Dalateatern, där två dramapedagoger är anställda för att möta publiken i för- och efterarbete (Roos Sjöberg 2000). Men mötet mellan konstnärer och pedagoger sker inte alltid friktionsfritt. Medan den professionella teatern som institution av naturliga skäl tenderar att utgå från konstnärliga intentioner och "rena" estetiska kvalitéer, fokuserar skolan enligt ofta på instrumentella kvalitéer - teaterföreställningens budskap, innehåll eller nytta. Suzanne Osten, som genom åren arbetat mycket nära barn- och ungdomspubliken med researcharbete och diskussioner i skolorna och som nu i sitt arbete på Unga Klara samarbetar med dramapedagoger, har uttryckt en rädsla för att konsten ska "pedagogiseras". Lärare kan ibland begränsa barnens upplevelser och associationer genom sin ambition att göra teaterbesöket till något "nyttigt och lärorikt", menar Osten:

¹⁴⁰ Hägglund menar att det finns skäl att misstänka existensen av ett negativt samband mellan dramapedagogik och skrivande. Många dramapedagoger känner sig inte hemma med det skrivna ordet. Hägglund påpekar att skrivandet är nödvändigt för erfarenhetsutbytet inom området.

¹⁴¹ Sternudd, s 47 f.

- Konst är till för konstens egen skull och ska inte rättfärdigas genom sin nytta. Kringverksamheten är ett sätt för Unga Klara att diskutera olika ämnen med sin publik. Det ska fördjupa, förlänga och förstärka konsten men konsten ska också kunna stå för sig själv.¹⁴²

Konstnärernas misstro mot pedagogerna blir ställd på sin spets när de i nedskärningens tid måste konkurrera om skolornas pengar:

Detta har öppnat för en flora av små grupper och konstellationer av amatörer och pedagoger som konkurrerar med föreställningar till priser som de professionella grupperna aldrig kan komma i närheten av. Och skolans krav på teater som på olika sätt har anknytning till skolans problem och undervisning har fått fritt spelrum. Det heter forumteater, vetenskapsteater, ämnesteater när det inte bara, oftast i förskoleverksamheten, är helt intetsägande sagor berättade med små hattigt förda dockor. Inklusive garantistämpel på ofarlighet. Det finns naturligtvis undantag, men det mesta är så uselt att man bara efter en föreställning kan tycka att det faktiskt är bättre att barn inte får se någon teater alls än någonting av detta.¹⁴³

Att undersöka hur skilda begrepp om upplevelse, kunskap och kvalitet konstrueras hos teaterfolk, elever, lärare och andra är en av flera angelägna frågor på det komplexa forskningsfält som jag skisserat ovan. Kanske kan forskningen bidra till att de olika aktörerna i det dynamiska relationsfältet mellan skola och teater förstår varandras undertexter lite bättre.

¹⁴² Suzanne Osten intervjuad av Gunilla Edemo i Fotnoten 1/03, s. 21.

¹⁴³ Gislén, s. 73.

Litteratur

- Andersson, Lars Gustaf; Persson, Magnus och Thavenius, Jan (1999) *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Bauman, Zygmunt, "Från pilgrim till turist", i *Moderna tider* nr 47, 1994.
- Bäck, Gunnar (1992), *Ord och kött. Till teaterns fenomenologi med larssons och Kyrklunds Medea*. Göteborg: Daidalos.
- Drotner, Kirsten (2001), *At skabe sig - selv*. Ungdom, æstetik, pædagogik. København: Gyldendal Uddannelse.
- Edemo, Gunilla, "Med fokus på skolan", *Fotnoten* 1/03.
- Fridberg, Torben (1994) *Kultur- og fritidsaktiviteter 1993*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Gislén, Ylva (2000), "En ganska imponerande täckning och livaktighet - ändå skulle jag vilja påstå att läget är kärvt". I: *Och nu då? Barnteatern inför 2000-talet*. Statens kulturråd/Svenska ASSITEJ.
- Gleerup, Jørgen (1991), *Opbrudskultur*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Hargreaves, Andy (1998), *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Helander, Karin (1998), *Från sagospel till barntagedi. Pedagogik, förströelse och konst i 1900-talets svenska barnteater*. Skrifter utgivna av Svenska barnboksintitutet nr 65, Stockholm: Carlssons.
- Holm, Ingvar (1969), *Drama på scen. Dramats former och funktion*. Stockholm: Bonniers.
- Holm, Ingvar, red. (1981), *Teater 3. Publik Organisation Samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Huss, Pia (2000), "Alla barn jag hittills mött skiljer på teater och verklighet". Samtal med Suzanne Osten. I: *Och nu då? Barnteatern inför 2000-talet*. Statens kulturråd/Svenska ASSITEJ.
- Hjorth, Malin & Lund, Anna (1999), *Fostran till kulturkonsument. Ungdomars möte med en teaterföreställning*. Växjö: Centrum för kulturforskning, Växjö universitet.
- Hägglund, Kent (2001), *Ester Boman, Tyringe Helpension och teatern. Drama på en reformpedagogisk flickskola 1909-1936*. Studies in Educational Sciences 47, Stockholm: HLS Förlag.

- Jensen, Rolf (1999), *The Dream Society. How the coming shift from information to imagination will transform your business*. New York: McGraw-Hill.
- Lindberg, Berit (2000), *Kvinnor - vakna, våga! En studie kring pedagogen och samhällsvisionären Honorine Hermelin Grønbech*. Lund, Univ., Pedagogiska institutionen. Diss.
- Lindvåg, Anita (1988), *Elsa Olenius och Vår teater*. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet, 29. Stockholm : Rabén & Sjögren. Diss. Lund: Univ.
- LPO 94, www.skolverket.se, hämtad 2003-02-03.
- Malmgren, Gun (2002), förord till Rosenblatt, *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan (1993) *Litteraturläsning som lek och allvar : om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Lund : Studentlitteratur
- Molloy, Gunilla (2002), *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan. Diss. Stockholm: Univ.
- Nilsson, Per (1998), *Fritid i skilda världar. En undersökning om ungdomar och fritid i ett nationellt och kontextuellt perspektiv*. Ungdomsstyrelsens utredningar, 11.
- Pusztai, Istvan (2000), *Stanislavskij-variationer. Skådespelarövningar som didaktiskt instrument i pedagogiskt drama*. Stockholm, Univ., Teatervetenskapliga institutionen. Diss.
- Rasmusson, Viveka (2000), *Drama - konst eller pedagogik? Kampen om ämnet speglad i den nordiska tidskriften Drama 1965-1995*. Lund: Univ. Diss.
- Rolf, Bertil (1991) *Profession, tradition och tyst kunskap. En studie i Michel Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Övre Dalkarlshyttan: Nya Doxa.
- Roos Sjöberg, Jeanette (2000), *I gränslandet mellan scen och publik: nycklar till teater - med drama som metod*. Falun: Dalateatern.
- Rosenblatt, Louise (2002), *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, övers. Sven-Erik Torhell, Lund: Studentlitteratur.

- Rosenblatt, Louise (1994), *The Reader the Text the Poem. The transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale och Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Skawonius, Betty, "Nu ska barnen få politisk teater", Dagens Nyheter 2003-01-03
- Skolfrågor. Om skola i en ny tid*. Slutbetänkande av Skolkommittén. SOU 1997:121.
- Sternudd, Mia Marie F. (2000), *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv. Dramapedagogik i fyra läroplaner*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in education 88. Diss.
- Stribe, Birgitta (2002), "Gnistrande möten mellan vetenskap och konst", www.regionteatern.org, hämtad 2003-01-20.
- Säljö, Roger (2000), *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Thavenius, Jan (1995), *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Thavenius, Jan (2001), *Det oavslutade och andra essäer om estetik*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Trondman, Mats (2000), "Teaterns skilda värld - om ungdomskulturen och den professionella teatern". I: *Och nu då? Barnteatern inför 2000-talet*. Statens kulturråd/Svenska ASSITEJ.
- Wahlström Bengt, (2002), *Guide till upplevelsesamhället. Från musik & muséer till sushi & spa*. Stockholm: SNS förlag.
- Ziehe, Thomas (1984), "Kulturell friställning och narcissistisk sårbarhet" i Fornäs, J., m.fl. (red.), *Ungdomskultur - Identitet och motstånd*. Stockholm: Akademilitteratur.

Texter om svenska med didaktisk inriktning

Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning

Redaktörer: Caroline Liberg och Kent Adelman

1. *Första nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Växjö den 8 – 9 januari 2003.* Jan Einarsson & Gun Malmgren (utg.). Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. Malmö 2003.