

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

Sjätte nationella konferensen i svenska med didaktisk
inriktning

Muntlighetens möjligheter – retorik, berättande, samtal

Uppsala den 27–28 november 2008

Huvudredaktör
Anne Palmér

SMDI 6

Förord

Forskningsnätverket Svenska med didaktisk inriktning, SMDI, startade år 2003. Med målet att verka för forskning och forskarutbildning i svenska med didaktisk inriktning har nätverket varje år anordnat forskningskonferenser över diverse teman. Konferenserna har fått allt fler deltagare. Sedan 2005 har de haft en nordisk inriktning med gästföreläsare och deltagare från Danmark, Finland, Island och Norge, och nätverket ingår numera också i det nordiska nätverket för modersmålsdidaktisk forskning, NNMF.

Den sjätte konferensen i serien Svenska med didaktisk inriktning hölls i Uppsala i november 2008. Temat för konferensen – liksom för denna volym – var *Muntlighetens möjligheter – retorik, berättande, samtal*. De många presentationerna visade att ämnet hade inspirerat forskare med olika inriktningar, teoretiska och empiriska, retoriska och samtalsinriktade, språk- och litteraturdidaktiska med flera. Bidrag som låg utanför temat var också välkomna och ett par sådana finns representerade i denna volym.

Två av konferensens plenartalare bidrar med artiklar. Mads Th. Haugsted från Århus universitet resonerar om muntlighet i undervisning kontra undervisning i muntlighet. Medan muntlighet i undervisning framför allt är ett redskap för att nå olika allmändidaktiska, litteratur-, medie och skrivpedagogiska mål, handlar undervisning i muntlighet om själva det muntliga uttrycket. Undervisning i muntlighet är ett omfattande fält som kan beröra t.ex. muntliga textlandskap, frågor om språkbruk och pragmatik, retorik, drama och teater. Den andra plenartalaren, Synnøve Matre från Trondheim, diskuterar samtalens möjligheter i barns utveckling och lärande. Hon visar att yngre barn för såväl presenterande som lekande och utforskande samtal. Utforskande samtalstexter kommer till genom strategier som att ställa upp villkor, att opponera sig, att jämföra och att låna språkliga format av samtalspartnern. Samtal är mycket viktiga för barns språk- och kunskapsutveckling, och Matre ger handfasta exempel på hur man i undervisningen kan arbeta systematiskt med att utveckla barns samtalsfärdigheter.

Bland de övriga bidragen finns Anders Öhmans diskussion om det dialogiska klassrummet och Kent Adelmans resonemang om lyssnandet i didaktiska sammanhang. Två bidrag behandlar uttalat retoriska spörsmål, dels Anders Sigrells artikel om lärarens förebildlighet och elevers förmåga att efterbilda, dels Berit Lundgrens artikel om arbete med retorik i Sydafrika och Sverige. Bedömning av elevers muntliga kompetens är temat i tre av bidragen. Barbro Hagberg-Persson diskuterar hur elevers språkbehärskning kan mätas i de nationella proven för årskurs 3. I Anne Palmérs artikel studeras det muntliga nationella provet för Svenska B i gymnasiet efter förändringarna ht 2007 och samstämmigheten i lärares betygssättning. Maria Brännström redovisar en intervjuundersökning med svensklärare om det tidigare muntliga nationella provet i samma kurs.

Litteraturundervisning dryftas i två artiklar. Maria Ulfgård diskuterar, utifrån tre nordiska avhandlingar, forskning om och undervisning i litteratur med särskilt fokus på litteratursamtal. Litteraturundervisning på läkarutbildningen är ämnet i Margareta Peterssons och Annette Årheims bidrag. I ytterligare ett par artiklar behandlas skrivundervisning. Per Holmberg presenterar forskning inom projektet Text- och kunskapsutveckling i skolan (TOKIS), i en artikel om textsamtal i skrivundervisningen på gymnasiet. Elevers skrivande av insändare och webbtexers eventuella betydelse för detta är ämnet i Catharina Nyström Höögs artikel. Det sista bidraget i volymen är Bengt-Göran Martinssons artikel om den ämnesdidaktiska diskussion som har förts inom Svenskläraryöreningen.

Forskningsnätverket Svenska med didaktisk inriktning stöds ekonomiskt av Vetenskapsrådet. Vårduniversitet var de första tre åren Malmö högskola. Umeå universitet är värd t.o.m. år 2009 och därefter väntas Uppsala universitet ta över stafettpippen för värdskapet. Vi ser fram emot 2009 års konferens som kommer att vara nordisk och hållas i Malmö.

Konferenskommittén vill tacka Svenska akademien och Letterstedska föreningen för bidrag till konferensen och utgivningen av den här konferensvolymen.

De olika artiklarna utgör ett urval av konferensens plenar- och sektionsföredrag ordnade efter skribenternas namn. Allra först ges sammandrag av alla artiklar.

Uppsala i augusti 2009

Anne Palmér, Institutionen för nordiska språk (huvudredaktör)

Carina Fast, Institutionen för didaktik

Lena Kåreland, Institutionen för didaktik och Litteraturvetenskapliga institutionen

Eva Östlund-Stjärnegårdh, Institutionen för nordiska språk

Sammandrag av artiklarna i konferensvolymen

Lyssnandets betydelse för muntligheten. En introduktion till konsten att lyssna

Kent Adelman

Av skolans styrdokument framgår det att tala och lyssna, läsa och skriva är centrala moment i elevernas språkutvecklande arbete. Och säkert kan både elever och lärare ge goda exempel på hur de målmedvetet använder och utvecklar förmågan att just tala, läsa och skriva. Däremot har de förmodligen svårare att förklara hur det konkreta arbetet kring aspekten Lyssna ser ut.

Som stöd för dagens grundskollärare i svenska finns nämligen ingen tradition, ingen forskning, ingen litteratur, ingen begreppsapparat och inga kursplanemål eller betygskriterier för lyssundervisning och lyssutveckling. Dagens svensklärare har helt enkelt inte relevanta ämneskunskaper i hela ämnet Svenska, eftersom de saknar en adekvat utbildning för lyssaspekten.

Först när vi betraktar ämnesaspekten Lyssna som en receptionsdisciplin, i likhet med aspekten Läsa, och som ett språkligt redskap, jämbördig med undervisningsaspekterna Tala–Läsa–Skriva, framträder den ur sin didaktiska icke-existens. För första gången i Skandinavien ges nu en beskrivning av ett didaktiskt lyssnande med lysshistoria, lyssteori, lyssundervisning och lyssutveckling (Adelman 2009), med fokus på lyssnandets betydelse för muntligheten.

Svensklärares bedömning av muntlighet – likvärdig, jämlik eller olik? En studie av lärares bedömning av elevers prestationer på det muntliga delprovet i Nationella provet i Svenska B

Maria Brännström

Artikeln beskriver magisteruppsatsen (D-uppsats) *Bedömning och betygssättning – likvärdig, jämlik eller olik. En studie av lärares bedömning av elevers prestationer på det muntliga delprovet i Nationella provet i Svenska B*. Skolans styrdokument, däribland betygskriterier och nationella prov, har som mål att styra lärarnas arbete med det mål- och kriterierelaterade betygssystemet. Hur fungerar de nationella proven? I uppsatsen undersöks fem lärares arbete med den muntliga delen av gymnasieprovet. De fem informanterna beskriver i två olika intervjuer (stimulated recall) hur deras bedömningspraktik ser ut då de försöker uttyda betygskriterierna. I uppsatsen beskrivs och analyseras vad lärarna bedömer, hur lärarna bedömer samt varför lärarna bedömer som de gör. Uppsatsen, som har en kvalitativ ansats, redovisar brister i likvärdighet, ojämlika bedömningsituationer samt olika bedömningsgrunder när lärarna bedömer elevers muntliga prestationer.

Elevers muntliga språkbehärskning i tidiga skolår. Hur kan muntliga färdigheter observeras, diagnostiseras och prövas?

Barbro Hagberg-Persson

I juni 2008 antogs de nya målen i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3. Det innebär att samma mål, men olika kursplaner, gäller för de båda ämnena i slutet av det tredje skolåret. Samtidigt bestämdes att ett nationellt prov i svenska/svenska som andraspråk ska genomföras för första gången i årskurs 3 under våren 2009. Kommer dessa beslut att innebära någon förändring av den lärarbedömning som ska göras av elevers språkutveckling under de första skolåren, och hur kommer det i så fall att påverka den enskilda eleven? Då ännu ingen utvärdering skett av mål och prov i årskurs 3 resonerar jag i denna artikel utifrån två elevexempel som är hämtade från min avhandling *Barns mångfaldiga språkresurser i mötet med skolan* (Hagberg-Persson 2006). För att kunna följa elevernas muntliga språkutveckling från årskurserna 1–5 har vissa delar av resultatet från det nationella provet i årskurs 5 även samlats in och använts som underlag i artikeln.

I min avhandling gör jag en närstudie av fem fokusbarn. Två av dessa, Sirin och Malcolm, utgör elevexemplen i artikeln. Båda eleverna läser svenska som andraspråk och följer därmed kursplanen för detta ämne. Vid en jämförelse av målen för årskurserna 3 och 5 och elevernas muntliga språkbehärskning i de tidiga skolåren visar det sig att både Sirin och Malcolm uppnår två av de tre muntliga målen för årskurs 3, samt det muntliga uppnåendemålet för årskurs 5. I självvärderingen, som görs i samband med provet i årskurs 5, uppger Sirin att hon känner sig ganska osäker när hon ska berätta i klassen om något hon själv upplevt eller sett. Det gör däremot inte Malcolm som känner sig ganska säker när han ska berätta något, trots att hans lärare endast med viss tvekan tycker att han uppnått det muntliga målet i årskurs 5.

Sammanfattningsvis prövar de muntliga målen i årskurs 3 elevens vardagliga språk. Det gör att det nationella provet för årskursen inte syftar till att urskilja om en elev ska läsa svenska eller svenska som andraspråk. Däremot har provet för årskurs 3, tillsammans med nationellt prov för årskurs 5 och diagnosmaterialet *Nya Språket lyfter!*, ambitionen att stödja lärarna i arbetet med att föra eleverna mot de muntliga målen i svenska/svenska som andraspråk. Det poängteras också att eleverna själva ska vara delaktiga i denna process. Vidare kan materialen tjäna som diskussionsunderlag när det gäller tankar och funderingar kring undervisningens uppläggning i stort.

Mundtlighet, kommunikation og undervisning

Mads Th. Haugsted

Artiklen beskriver, hvorledes det er en væsentlig forudsætning for at kunne udvikle en mundtlighedsdidaktik, at man skelner mellem mundtlighed i undervisning og undervisning i mundtlighed. Mundtlighed i undervisning betegner i almenpædagogisk sammenhæng den mundtlige interaktion mellem lærer og elever, og mellem elever og elever i bred almindelighed. I en lærerfaglig sammenhæng betegner det ofte brugen, variationen eller kvaliteten af det mundtlige sprog i klassen. Undervisning i mundtlighed derimod betegner de situationer (eller det samvær) hvor det talte sprog er undervisningens genstand. Ved henvisninger til feltarbejde, udviklingsprojekter og anden forskning redegør forfatteren for teoretiske og praktiske tilgange til såvel lærerens rammesætning af dialogiske rum, som undervisningssituationer hvor de mundtlige tekster (som fx samtaler, chat, taler) er undervisningens centrale objekt.

Textsamtal för skrivande

Per Holmberg

Artikeln presenterar resultat från en större studie av hur två gymnasieklasser i svenska erbjuds stöd för sitt skrivande genom textsamtal. I den ena klassen hålls samtalen företrädesvis i helklass och inriktas mot att skapa en tydlig förebild för elevernas egna texter. I den andra klassen dominerar istället grupparbete och samtal om texters funktion. Trots de stora skillnaderna visar analysen på ett gemensamt problem: samtalen riskerar att handla om texter som man *föreställer* sig, istället för att handla om texter man *arbetar med* tillsammans.

Retoriken i den pedagogiska praktiken

Berit Lundgren

Studien som redovisas lyfter fram betydelsen av styrdokumentens och lokala arbetsplaners utformning samt lärares undervisning för att utveckla elevers kommunikativa förmåga uttryckt i förberett tal. I studien görs en retorisk analys av en elevtext, ett manus till ett förberett tal, från en sydafrikansk kontext. I manuset kan tre topos urskiljas, byggnader, samhälle/familj och kroppen, vilka utgör ramen för den retoriska analysen. Vidare visar analysen att eleven i sin text, *My name is HIV*, tydligt använder sig av retoriska grepp på ett övertygande, intressant och associativt sätt. Avslutningsvis för jag en didaktisk diskussion om undervisning i tal i en svensk kontext, där jag menar att ett kritiskt reflekterande över skrivande och i synnerhet tal måste övervägas.

Tilltal genom genrer. Svenskläraryrskriftens tidskrift och årskrift och det egna reviret

Bengt-Göran Martinsson

Artikeln utgår från en studie rörande tre ämnesföreningar (Svenskläraryrskriften, Biologilärares förening och Historielärares förening), men sätter Svenskläraryrskriften i centrum. Syftet är att analysera det tilltal genom val av genrer som föreningen gör i sin kommunikation med medlemmar och omvärlden 1965–2005. Fyra egentliga artikelgenrer identifierades. Dessa var vetenskapliga och ämnesdidaktiska artiklar samt opinionsartiklar och recensioner. Därutöver kunde ett antal mindre stabila och tillfälliga texttyper urskiljas, till exempel föreningsinformation, rese- och konferensrapporter, vilka fördes in i en övrig kategori. Kategorischemat bilade utgångspunkt för en kvantitativ analys av fem årgångar (1965, 1975, 1985, 1995 och 2005) av föreningens tidskrift och årskrift. Analysen visar att årskriften domineras av vetenskapliga artiklar och att ämnesdidaktisk diskussion och opinionsbildning främst ges plats i tidskriften. Vidare framgår att publikationerna för svensk-

och biologilärarna lämnar mer utrymme för ämnesdidaktik än historielärarnas. I den avslutande diskussionen tas likheter och olikheter mellan de olika ämnesföreningarnas publicistiska tilltal upp ur ett didaktiskt perspektiv.

Samtalens muligheter i barns utveckling og læring

Synnøve Matre

Artikkelen rettar søkelyset mot samtalar mellom barn, frå førskolealder og opp på mellomtrinnet. Forfattaren presenterer døme på ulike typar samtalar (presenterande, leikande, utforskande) og reflekterer over ulike kjenneteikn ved dei og korleis dei kan fungera som reiskap i barns læring og utvikling. Ho går nærare inn på kva språklege strategiar barn støttar seg til i samtalar med eit utforskande preg. Dei viktigaste strategiane er: bruk av vilkårssetningar, opponera, koma med samanlikningar, skapa nye ord og ordkombinasjonar, presisera og utvida noko som er nemnt like framanfor og det å nytta format-tilknytning. Den siste strategien, som inneber fokus på språkleg form, blir løfta fram som særleg interessant i samtalane til barn. Det ligg mykje støtte i å ha ei form å halda seg til når ein skal utføra kompliserte tankeoperasjonar, vert det hevda. På bakgrunn av denne gjennomgangen reflekterer forfattaren over kva lærings- og utviklingspotensial som kan liggja i barns samtalar. Artikkelen avsluttar med å gi innblikk i eit aksjonsforskningsprosjekt med eit undervisningsopplegg som viser korleis ein lærar arbeider med å stimulera samtaleferdigheitene til barn på tredje og fjerde trinnet i samband med lesing av ulike typar tekstar. På bakgrunn av erfaringar frå dette aksjonsforskningsprosjektet peikar forfattaren på at det å arbeida systematisk med å utvikla barns samtaleferdigheiter kan vera eit viktig bidrag i arbeidet med å få til sosial utjamning i skolen. Artikkelen byggjer på ei sosiokulturell forståing av utvikling og læring.

Avtryck av arbetsprocessen. Webbtexter som inspiration till insändare i skolår 5

Catharina Nyström Höög

Vid det nationella provet i svenska för skolår 5 förekom 2007 och 2008 en skrivuppgift där eleverna skulle skriva en insändare till skolans webbplats. Skrivandet föregicks av en gruppuppgift där eleverna tillsammans skulle besöka en eller flera webbplatser som behandlade det aktuella ämnet – miljöfrågor – och i samband med detta anteckna stödord. Vid ett senare skrivtillfälle skulle de använda stödorden i sitt skrivande.

De insändare som skickats in till Gruppen för nationella prov i svenska visar att man i några klassrum frångått den anvisade arbetsproceduren. I några av elevtexterna återfinns nämligen längre sammanhängande textavsnitt som hämtats från webbtexterna. Sammantaget visar det sig dock inte vara ett vanligt drag. Elevernas vanligaste strategi för att integrera källtexter i sina egna texter är omskapande, med en term hämtad från Nilssons undersökning av klassrumsforskning på högstadiet (2002). Omskapande innebär att eleverna gör egna bearbetningar på ord- och frasnivå. Skrivprocessen i några klassrum väcker frågor och kan inspirera till vidare undersökning, men sammanfattande kan man konstatera att eleverna klarar en svår skrivuppgift relativt väl.

Rättvis bedömning? Bedömaröverensstämmelse vid muntliga nationella prov i gymnasieskolan

Anne Palmér

Artikeln redovisar en undersökning av bedömaröverensstämmelse vid gymnasieskolans muntliga nationella prov. Undersökningen ingår i ett mer omfattande forsknings- och utvärderingsprojekt med namnet Att bedöma det muntliga, där det muntliga nationella provet studeras mot bakgrund av de förändringar av provet som genomfördes år 2007. Materialet är hämtat från en klassrumsundersökning genomförd ht 2008 i samband med det ordinarie muntliga provet i Svenska B. Det består av 32 elevanförenden från sju klasser på fyra olika gymnasieprogram och komvux. Varje anförande har bedömts av tre lärare som alla var närvarande vid framförandet.

I vilken mån överensstämmer de tre bedömarnas betyg med varandra? Frågan besvaras med hjälp av beräkningar av s.k. procentuell överensstämmelse (percent-agreement, Stemler 2004) av bedömarpar. När den aktuella fyrgradiga betygsskalan tillämpas visar beräkningarna på en relativt hög överensstämmelse för bedömarparens betyg: som lägst 0.69 och som högst 0.84. Vid utvärderingar av kvalitativ bedömning av det slag som görs i det nationella provet brukar en 70-procentig överensstämmelse anses motsvara en reliabel (tillförlitlig) bedömning. Författaren ser det aktuella resultatet som tecken på att en s.k. tolkningsgemenskap (Berge 2005) för bedömning av muntliga prov existerar i svensk gymnasieskola.

Läkarutbildning och litteratur

Margareta Peterson & Anette Årheim

På 1960-talet upptäcktes i USA att läkarstudenter tenderar att bli allt mindre empatiska under utbildningens gång, en upptäckt som ligger till grund för att man infört humanistiska strimmor med skönlitteratur som bas i utbildningen, inte bara i USA utan också i många andra länder. I Sverige har liknande kurser hållits vid samtliga läkarutbildningar utifrån föreställningen att skönlitteraturen kan bidra till att stärka läsarens empati, något som anses som en oundgänglig egenskap i läkarens möte med den kliniska vardagen. Som ett led i ett mer omfattande projekt följer vi två seminariegrupper i en obligatorisk kurs vid en av landets läkarutbildningar. Seminarierna leds av handplockade etablerade läkare med ett uttalat intresse för humaniora och litteratur.

I denna artikel presenteras material från några av dessa litteraturseminarier. En översikt över liknande kurser vid läkarutbildningar i Kanada visar att såväl kursernas form och innehåll som mål varierar mycket och beror av den enskilde handledarens erfarenheter, intressen och passioner. Därför har vi här valt att i en första analys av materialet undersöka de två handledande läkarnas anslag i mötet med läkarstudenterna och hur de senare svarar. Den ena seminariegruppen leds av en barnpsykiater och den andra gruppen av en allmänläkare. I båda grupperna fokuseras läkarstudenternas personlighetsutveckling,

personliga läsarter uppmuntras och man stimulerar de läsande studenternas inlevelseförmåga. Detta visar sig emellertid av de två handledande läkarna ske utifrån helt olika pedagogiska utgångspunkter och didaktiska överväganden, vilket i sin tur skapar olika attityder till den lästa litteraturen och till litteraturdiskussionerna i de båda grupperna. Vi diskuterar i artikeln olika dimensioner av personliga läsarter och deras didaktiska konsekvenser, samt hur materialet förhåller sig till utbildningens grundantagande att läkarstudenternas empati fördjupas genom skönlitteraturläsning och litteraturdiskussioner.

Lärarens förebildlighet och elevens förmåga att efterbilda

Anders Sigrell

Retorik är en gammal konst. Så är också konsten att undervisa i retorik. Ur en infallsvinkel föddes retorik som ämne ur en önskan att lära sig tala och skriva konstruktivt, eller i alla fall effektivt. Retorikens kanske mest grundläggande teoretiska utgångspunkt är att vi väljer språk fullständigt fritt. Retorikens vokabulär, med partesmodellen och triaden ethos, logos och pathos som tydliga exempel, finns för att hjälpa oss välja. Att vi väljer fullständigt fritt är en sanning med modifikation. Vi väljer fullständigt fritt från den repertoar vi har till förfogande; *copia* är den retoriska termen för denna repertoar. Så, ur en pedagogisk infallsvinkel finns retoriken för att hjälpa oss välja, och för att hjälpa oss utöka vår copia. Central för copia-tanken är begreppet *imitatio*, som bäst översätts med 'efterbildning'. Vi utökar vår repertoar genom att efterbilda goda exempel. Artikeln handlar om vilka didaktiska konsekvenser sådana antaganden kan få för vår lärargärning, t.ex. betydelsen av att vi själva alltid är ett exempel, och hur vi kan förhålla oss till det.

Vad samtalar man om i litteraturundervisningen?

Maria Ulfgard

Litteratursamtalet står i centrum för denna studie som anlägger ett nordiskt perspektiv genom att utgå från doktorsavhandlingar från Danmark, Norge och Sverige. Doktorsavhandlingarna är tre till antalet och de lades fram under åren 2005–2008. Studien visar att man genomför olika slags samtal om skönlitteratur i skilda skolkontexter. Skillnad föreligger mellan de exempel som redovisas från de tre länderna. Det finns också likheter mellan länderna och de olika skolkontexterna. En diskussion förs om elevernas utvecklande av ämneskunskaper och ämnesfärdigheter. De redovisade litteratursamtalen kan förmodas stimulera olika slags kunskap och färdigheter. I ett land framkommer i de redovisade exemplen en tydlig litteraturhistorisk inriktning; ett annat land visar genom sina exempel en tydlig erfarenhetspedagogisk ansats och i exemplen från ett tredje land betonas texttolkning. Inslag av textanalys förekommer i exemplen från samtliga avhandlingar. Olikheterna kan möjligen peka på nationella särdrag, men eftersom avhandlingarna fokuserar endast en liten del av all den litteraturundervisning som äger rum i de tre länderna, ges ingen möjlighet för generalisering utifrån nationella utgångspunkter. Vid litteratursamtalens genomförande varierar interaktionsformerna, elevaktiviteten och lärarstyrningen. Den forskning som presenteras i denna artikel ingår i en större studie som genomförs inom ramen för det VR-finansierade forskningsprojektet *Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning. Om läsning och litteraturundervisning*.

Det dialogiska klassrummet

Anders Öhman

Michail Bachtins teorier om det dialogiska har spelat en viktig roll i den didaktiska forskningen på senare år och har bland annat yttrat sig i föreställningar om en mera demokratisk lärandesituation, t.ex. i Olga Dysthes bok om det flerstämmiga klassrummet från 1995. Relationen mellan lärare och elev har ofta beskrivits som en maktrelation utifrån i synnerhet Pierre Bourdieus och Michel Foucaults teorier. Med Bachtins hjälp har man velat utforska alternativ till vad man sett som den monologiska relationen mellan lärare och elev. Jag menar dock att visionen om det dialogiska klassrummet inte har utnyttjat den potential som finns i Bachtins teori om dialogicitet. Det dialogiska är aldrig bara ett samtal mellan två personer, i detta fall lärare och elev, utan det är ett möte mellan olika värderande perspektiv. Det värderande perspektivet kommer till uttryck i det som samtalet handlar om, i den didaktiska situationen innebär detta för det mesta kunskapsstoffet. Därför är det så viktigt att läraren, med Bachtins begrepp, har *intonerat* sitt material, dvs. har skapat sig ett värdemässigt förhållande till materialet, för att kunna gå in i en dialog med elevernas perspektiv och så småningom få dem att *intona* det. Läraren får alltså inte vara rädd för att värdera och för att ge sitt perspektiv på det som ska läras ut. Det får naturligtvis konsekvenser både för hur man ser på den s.k. traditionella kunskapen och på frågan om lärarens makt och auktoritet i klassrummet. Uppsatsen ska ses som en inledning till en diskussion om det för didaktiken relevanta i Bachtins teori om dialogicitet.

Lyssnandets betydelse för muntligheten

En introduktion till konsten att lyssna

Kent Adelman

Å ena sidan förefaller det självklart *att* lyssnandet har stor betydelse för muntligheten och utvecklingen av muntligheten, oavsett om det gäller samtalet, berättandet eller retoriken. För talspråkets båda sidor, att tala och lyssna, är i praktiken varandras logiska förutsättning, och det är inte meningsfullt att tala om ingen lyssnar. Men om vi å den andra sidan ser till svensk skoltradition och vardaglig skolpraxis tycks det vara allt annat än självklart. Här framskyntar istället en tydlig hierarki i modersmålsundervisningen¹, där de skriftspråkliga aktiviteterna, att skriva och läsa, av tradition har högre status än talspråket, och där de talspråkliga aktiviteterna, att tala och lyssna, mest handlar om att tala (Adelman 2002 & 2009).

I den svenska skolan är lyssnande ännu inte en accepterad receptionsdisciplin, fullt jämförbar med läsande och litteraturreception. I förhållande till den dominerande och normerande diskursen inom svenskämnet kan ämnesaspekten Lyssna i sin didaktiska icke-existens närmast beskrivas som marginaliserad. Och detta är vi i Sverige ingalunda ensamma om. Enligt filosofen och psykologen Gemma Corradi Fiumara (1990) möter vi genom hela den västerländska traditionens historia ett kunskapssystem som tenderar att ignorera lyssprocessen. Och den franske filosofen Roland Barthes (1991:43) uttrycker det så här: ”lyssnandet har ingen specifik plats i det förflutnas encyklopedier, det finns ingen erkänd disciplin”.

Men vilken är då lyssnandets betydelse för muntligheten? Enkelt uttryckt skulle jag vilja påstå att lyssnandet har en avgörande betydelse för utvecklingen av muntligheten av åtminstone fyra huvudskäl. För det första därför att i begynnelsen var lyssnandet; både i människans fylogenetiska utveckling och i hennes ontogenetiska utveckling kommer lyssnandet före talandet. För det andra därför att vi är både lyssnare och talare samtidigt, d.v.s. i ett socialt och relationellt perspektiv använder vi oss av ett simultant lyssnande som innebär att vi lyssnar mer eller mindre hela tiden. För det tredje därför att kampen om den offentliga arenan är en demokratifråga, där det tilldelade eller erövrade talutrymmet och lyssutrymmet är som två kommunicerande kärl. För det fjärde och sista, för att lyssutvecklingen avgör kvalitén på muntligheten, eller med andra ord; när du öppnar munnen så hörs det både *om* och *hur* du har lyssnat.

¹ Med modersmål menar jag alla modersmål, d.v.s. såväl svenska som alla andra modersmål.

Om det första argumentet för lyssnandets betydelse för muntligheten är historiskt och det andra är teoretiskt, så är det tredje demokratiskt och handlar om undervisningens och klassrummets offentlighet, medan det sista är kvalitativt och gäller elevernas lyssutveckling under skoltiden. I det följande ska dessa fyra huvudargument utvecklas och diskuteras under rubrikerna lysshistoria, lyssteori, lyssundervisning och lyssutveckling.

Lysshistoria

Att lyssna har i alla tider varit en kommunikativ och social del av all mänsklig samvaro. Vi blir helt enkelt sociala varelser bl.a. genom att lyssna på varandra. På så sätt skapar och skapas vi människor som sociala varelser. Att lyssna är med andra ord en språklig handling som skapar sociala band och stärkta relationer. Vi kan därför tala om den lyssnande människan.

Människans utvecklingslinje går minst fem miljoner år tillbaka i tiden, och de äldsta arterna inom släktet Homo uppträder för mer än två miljoner år sedan. Men det är först med Homo sapiens (ca 250 000 år före vår tid), d.v.s. den art inom släktet Homo som vi själva tillhör, som människan utvecklar ett verbalt språk (Gärdenfors 2000). Under mellan fyra och fem miljoner år av människans utveckling och mellan en och två miljoner år av släktet Homos utveckling saknade människan således ett verbalt språk.

Men frånvaron av verbal kommunikation är inte detsamma som frånvaron av kommunikation. Frånvaron av talat språk betyder inte frånvaron av ljud och ett icke-verbalt språk. På samma sätt som människan kan tänka utan ord, i bilder och modeller, kan hon kommunicera utan talspråk. De första människorna hade alltså en *språkförmåga*, men ingen *talförmåga*.

Redan i människans gryning kunde de första människorna lyssna och uttrycka sitt lyssnande icke-verbalt. Inte minst av överlevnadsskäl var de tvungna att använda och utveckla sin förmåga till såväl anatomiskt möjliga ljudläten och att härma som att mima och gestikulera. Men också av sociala skäl och för gruppens fortbestånd skapade en lyssnande hållning de nödvändiga emotiva band och sociala relationer som det gick att bygga vidare på, t.ex. vid behov av allianser av olika slag.

Under större delen av människans historia har hon således använt och utvecklat en kommunikationsform som bygger på att höra och se samt en icke-verbal men ljudande kommunikation (Adelmann 1998 & 2000). Ett rimligt antagande är därför att denna långa period av icke-verbal kommunikation och den verbala kommunikationens sena tillkomst satt sin prägel på människans kognitiva förmåga. Lyssnandets historiska betydelse för muntligheten framgår alltså av att vi i vår fylogenetiska utveckling av våra kommunikativa färdigheter utvecklade lyssnandet *först*.

Om vi nu skiftar perspektiv, från människans fylogenetiska utveckling till hennes ontogenetiska utveckling, d.v.s. från mänsklighetens till individens utvecklingshistoria, så visar det sig att mönstret upprepar sig. Hörseln är nämligen det sinne som är mest utvecklat hos fostret. Ganska tidigt kan fostret både höra ljud, som sin mammas röst, och skapa ljud genom sparkar i livmoderns fostervatten. Man kan säga att allting börjar med att du lyssnar, och blir lyssnad till.

I själva verket har den nyfödda babyn minst 12 veckors erfarenhet av lyssnande (Thomlison 2001). En del forskare hävdar t.o.m. att språk-utvecklingen börjar med att fostret lyssnar till sin moders röst inne i livmodern. Därför kan den nyfödda babyn genast skilja den moderliga rösten från andra röster. Detta tyder på att fostret, redan under tiden i moderlivet och före födseln, tillägnat sig en avancerad diskriminerande lyssförmåga.

Efter födseln fortsätter barnets språkutveckling med att den andra sidan av talspråket utvecklas, nämligen själva talet (Söderbergh 1993 & 1997). Det finns många närobservationer som visar hur barnet uppmärksamt lyssnar, iakttar och härmar i det ömsesidiga rollspelet med modern och den närmaste sociala omgivningen. Men lyssnandet till språket går alltså före den muntliga produktionen av ord. Man brukar säga att ontogenesen speglar fylogenesen, d.v.s. barnets utveckling speglar släktets utveckling.

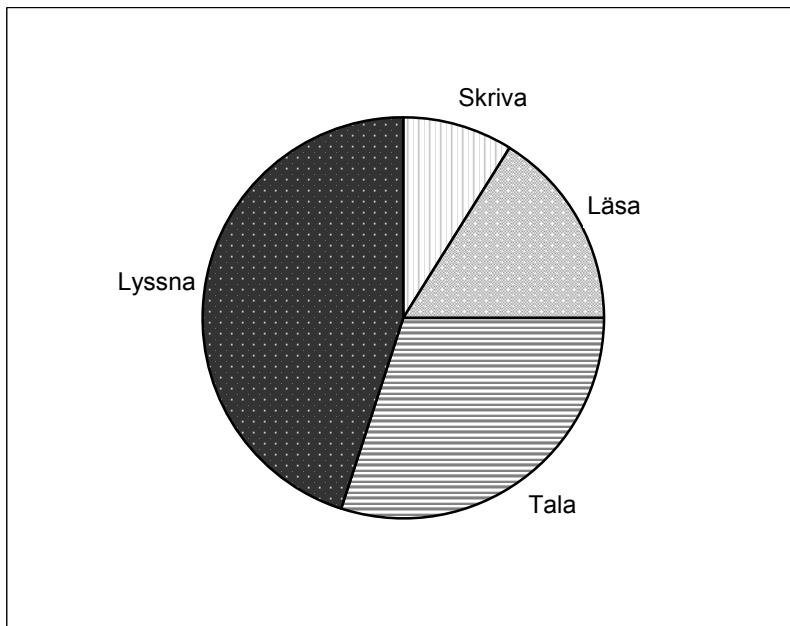
Att lyssna är alltså den språkliga aspekt som vi utvecklar först, och därför har den även en grundläggande betydelse för utvecklingen av de övriga språkliga aspekterna på modersmålet. Det innebär att utvecklingen av förmågan att tala, läsa och skriva är mer eller mindre beroende av förmågan att lyssna (Lundsteen 1979). Undersökningar visar också att de flesta elever sannolikt förstår läst text lika bra som avlyssnad text först i 13-årsåldern (Welwert 1984), vilket pekar på betydelsen av att elever högt upp i åldrarna får uppleva högläsning. Man skulle populärt uttryckt kunna tala om högläsningen och lyssnandet som den auditiva bröstmjölken.

Sammantaget menar lyssforskare att det barn som inte får goda förutsättningar att både lyssna och bli lyssnad till kan få problem i den fortsatta språk-utvecklingen, med att kommunicera och att lära (Wolvin & Coakley 1996). Lyssnandets historiska betydelse för muntligheten framgår alltså av att vi även i vår ontogenetiska utveckling av våra kommunikativa färdigheter utvecklar lyssnandet *först*.

Lyssteori

Paul T. Rankins amerikanska studie från 1926, en milstolpe i lyssforskningens historia, visar att vi använder nästan 70 procent av vår vakna tid till någon form av kommunikation. Huvuddelen av tiden ägnas åt de talspråkliga aktiviteterna, ca 45 procent lyssna respektive ca 30 procent tal, medan endast en mindre del av

tiden används för de skriftspråkliga aktiviteterna, 16 procent läsa respektive 9 procent skriva (se figur 1).



Figur 1. Paul T. Rankins undersökning (efter Wolff m.fl. 1983:3).

Det anmärkningsvärda med denna gamla studie är att relationerna mellan de fyra aktiviteterna i allt väsentligt har bekräftats av senare undersökningar (Adelmann 2002). Lyssnande är alltså tveklöst den kommunikativa aktivitet som vi använder *mest* i vardagslivet.

En mängd klassrumsobservationer visar att eleverna använder den mesta tiden i klassrummet till att lyssna. Det innebär att eleverna ägnar mer tid åt färdigheten Lyssna än åt färdigheterna Tala, Läsa och Skriva tillsammans. Även i ett mer dialogiskt klassrum, där flertalet av eleverna aktivt deltar i samtalet, även där lyssnar eleverna mest, om än mindre på läraren och mer på varandra. Den sammanlagda tid av den totala undervisningstiden som eleverna använder till att lyssna har dessutom en tendens att öka med undervisningsstadium. Lyssnande är alltså tveklöst den kommunikativa aktivitet som vi använder *mest* även i skollivet.

Nu är det emellertid så att flertalet av dessa mätningar och undersökningar bygger på en självvärdering, där informanten vanligen får välja mellan ett antal olika alternativ, t.ex. Läsa-Skriva-Tala-Lyssna. Detta föranleder den amerikanska lyssforskaren Judi Brownell (1996:44) att kommentera undersökningarna av lyssnandets omfattning på följande sätt:

Research that attempts to identify the proportion of time you devote to listening implies that when you are engaged in another communication activity, listening stops. This is clearly not the case.

Brownell pekar här på den vardagliga erfarenheten, att jag exempelvis inte slutar att lyssna för att jag plötsligt börjar tala. I ett modernt dialogiskt perspektiv framstår talspråkets båda aktiviteter, att tala och lyssna, alltså *inte* som diskreta aktiviteter, som enkelt går att avgränsa från varandra, utan snarare som en kontinuerlig process. Då blir det tydligt hur talarroll och lyssnarroll går ihop i ett ömsesidigt och dynamiskt samspel. När kommunikationen betraktas som en simultan process av expression och reception blir den traditionella uppdelningen mellan talar- och lyssnarroll närmast en fiktion.

I ett socialt och relationellt perspektiv är vi alltså samtidigt både lyssnare och talare. Detta stämmer väl med vår vardagliga erfarenhet av vad vi brukar kalla den inre dialogen, denna ström av minnen, associationer, infall, kritik, värderingar, synpunkter och farhågor som ständigt korsar vårt medvetande, interfolierar, pochar på uppmärksamhet, stör och lägger sig i.

Det stämmer också väl med den ryske språk- och litteraturforskaren Mikhail Bakhtins (1895–1975) dialogism², som omfattar såväl muntliga och skriftliga texter som inre och yttre dialog (1984 & 1999). För lyssaspekten innebär denna simultana kapacitet att vi tycks lyssna mer eller mindre hela tiden. Lyssnandets teoretiska betydelse för muntligheten framgår alltså av att både i vardagslivet och i skollivet lyssnar vi *mest*, men dessutom verkar vi lyssna mest hela tiden.

Lyssundervisning

Ett viktigt skäl till att synliggöra talspråksreceptionen med explicit lyssundervisning i svenskämnet är demokratiskt och hänger nära samman med den demokratiska värdegrund och icke-auktoritära kunskapssyn som ska genomsyra skolan: ”Skollagen (1985:110) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar” (*Lpo 94*, 2006:1). Det betyder att all lyssundervisning innehåller ett latent maktperspektiv.

Lyssundervisningen kan på olika sätt synliggöra outtalade men för det mesta inte helt okända maktförhållanden i klassrummets (och personalmötets) värld. Då blir vi kanske också medvetna om hur många röster och perspektiv som vi ofta går miste om till vardags: Hur fördelas och till vad används tal- och lyssutrymmet mellan såväl läraren och eleverna (eller chefen och de anställda) som eleverna (eller lärarna) sinsemellan? Vilka röster blir sällan eller aldrig hörda? Och varför?

Enligt Bakhtin (1984) blir interaktionen på det vardagliga slagfältet en arena för kamp mellan rösterna och därmed en ständig kamp om ordet. I klassrummets värld kan läraren på olika sätt förskjuta maktbalansen mellan å ena sidan de

² Begreppet kommer inte från Bakhtin utan från den amerikanske bakhtin-kännaren Michael Holquist, bl.a. i introduktionen *Dialogism. Bakhtin and his world* (1990).

röster som alltid hörs och *tar* mycket talutrymme, och å andra sidan de röster som aldrig hörs och *ges* mycket lyssutrymme. Det handlar således om kampen mellan det erövrade talutrymmet och det tilldelade lyssutrymmet. Att som lärare inte aktivt motarbeta talutrymmets ojämna fördelning i klassrummets offentlighet innebär då ett tyst godkännande av den starkes rätt att ta och behålla ordet.

Men har inte lyssnaren själv ett ansvar? Jo, inom den amerikanska lysstraditionen brukar man just understryka lyssnarens ansvar för en framgångsrik kommunikation genom att hävda att lyssnaren åtminstone delar ansvaret lika med talaren (Nichols & Stevens 1957) och kanske t.o.m. bör ta minst 51 procent av ansvaret för kommunikationen (Steil m.fl. 1983). Lyssnaren bär alltså själv en stor del av ansvaret för att kommunikationen ska lyckas.

Men många tysta/tystade lyssnare i klassrummet *kan* inte ta sitt lyssansvar för kommunikationen förrän läraren gjort detta möjligt, t.ex. genom att sanktionera klassrummets didaktiska spelregler för kommunikation (Adelmann 2009). Men under hand som läraren faktiskt *gör* det möjligt betyder det också att kraven på både lyssnaren och talaren successivt ökar. För lyssnaren handlar det främst om att bryta tystnaden, bli respekterad och lyssnad till, med läraren och klassen som socialt skyddsnät. Och för talaren handlar det mycket om att göra ett välvalt urval av inlägg, och att därmed ta ansvar för *sin* respons och *sin* del av kommunikationen.

Ur ett lärarperspektiv är det närmast en skyldighet att försöka tillvarata klassrummets alla röstresurser av demokratiska, pedagogiska och kunskapsmässiga skäl. På så sätt kan man säga att läraryrket är ett röstyrke, inte bara enligt logoped och talpedagoger i en teknisk betydelse, utan också utifrån didaktiskt lyssnande i en social mening.

I samma utsträckning som alla röster blir hörda, i samma utsträckning blir det möjligt för läraren att lyssna in sig på alla sina elever. Först då kan vi tala om inte bara respekt *från* lyssnaren, utan även *för* lyssnaren. Att låta lyssnaren ta *sin* del av ansvaret för kommunikationen i ett klassrumsperspektiv handlar med andra ord om en lång och varsam men målmedveten process för alla aktörerna. För det som inte fungerar i klassrumsoffentligheten fungerar förmodligen inte heller på samhället offentliga arena.

Men vad är det då i talspråksreceptionen som ska synliggöras med explicit lyssundervisning? Mycket konkret handlar det om sådant som exempelvis att uppmärksamma lyssnarrollen och lyssaktiviteter i olika situationer och läromiljöer, att skapa positiva lyssnarvanor och en stödjande lyssmiljö i klassrummet, att arbeta med lyssreception av olika slag, att rikta och fokusera uppmärksamheten i tid och rum, att arbeta med olika typer av lysshinder och blockeringar, att lära sig att lyssna på olika sätt samt att ge konstruktiv och lyssanpassad respons (Adelmann 2009). Alla dessa ämneskunskaper *om* aspekten Lyssna pekar på betydelsen av allt det som föregår den öppna responsen, d.v.s. hur du använder ditt tilldelade eller erövrade lyssutrymme *innan* du börjar tala.

Om vi verkligen menar att demokrati är en självklar och omistlig del av vår gemensamma värdegrund, och om vi därmed också anser att värden som demokrati måste få någon form av genomslag i vår vardagliga klassrumspraktik, då är det ett brott mot värdegrunden att inte lyssna. Att inte lyssna till varandras röster är vare sig förenligt med yttrandefrihet eller lyssansvar. Att inte lyssna är helt enkelt odemokratiskt. Lyssnandets demokratiska betydelse för muntligheten framgår alltså av att vi i lyssundervisningen bl.a. uppmärksammar fördelningen av både tal- och lysstid samt aktivt medverkar till att alla röster hörs i klassrummets offentlighet.

Lyssutveckling

Som undervisande lärare i svenska ska jag inhämta ett underlag för bedömning av elevernas språkutveckling, såväl när det gäller individuella utvecklingsplaner och omdömen vid utvecklingssamtal som betygssättning i de senare årskurserna. Det betyder att jag bl.a. måste kunna observera, dokumentera, analysera, presentera, bedöma och sätta upp mål för elevens individuella språkutveckling. Det betyder också att elevens förmåga till observationer och dokumentationer, analyser och presentationer, självskattning och språkutveckling i förhållande till de individuella målen är föremål för min bedömning.

I detta språkutvecklande arbete finns det ingen svensk lärare som på allvar skulle ifrågasätta läsandets betydelse för skrivutvecklingen, utan istället skulle man sannolikt betona att läs- och skrivutvecklingen följs åt, att läsandet och skrivandet går hand i hand. Men varför skulle detta då inte gälla för lyssnandet och talandet? Varför är det sällsynt att någon svensk lärare betonar att lyss- och talutvecklingen går hand i hand? Varför ifrågasätts därmed indirekt lyssnandets betydelse för muntligheten?

Som nämndes inledningsvis har aspekten Lyssna, till skillnad från aspekten Läsa, som också handlar om reception, ännu inte lyckats bli någon allmänt accepterad och respekterad receptionsdisciplin (Barthes 1991:43). Men om vi nu för ett ögonblick tänker oss att aspekten Lyssna skulle behandlas som ett språkligt redskap, på samma villkor som Tala-Läsa-Skriva, och dessutom skulle betraktas som en receptionsdisciplin, på samma sätt som läsande och litteraturreception, så innebär det enligt min mening en oerhörd utvecklingspotential för talspråket och muntligheten.

Som alla nu vet ägnar eleverna i skolan mer tid åt att Lyssna, än åt att Tala-Läsa-Skriva tillsammans. Men det intressanta är inte *att* eleverna lyssnar, utan *hur*. Hur använder eleverna sitt tilldelade eller erövrade lyss-utrymme? Lyssnaren kan bearbeta verbal information t.ex. genom *inre tal* tre till fyra gånger snabbare än talarens genomsnittliga samtalshastighet (Adelmann 2002 & 2009). Den tidsdifferensen mellan tal och tanke kan locka oss som improduktiva lyssnare till mentala utflykter eller till att vi går händelserna i förväg. Men som

konstruktiva lyssnare kan vi också använda tidsöverskottet produktivt till att exempelvis repetera, parafrasera, summera, jämföra, söka mönster, förbereda frågor, lyssna mellan raderna eller anteckna. Frågan är alltså: Hur använder (du och) dina elever tidsdifferensen mellan tal och tanke?

Naturligtvis blir det en helt annan kvalité på samtalet eller diskussionen om eleverna har använt sitt lyssutrymme på ett mer produktivt sätt än till att göra mentala utflykter och kanske fastna i den inre dialogen. På samma sätt skapar positiva lyssnarvanor, medveten lyssreception, riktad och fokuserad uppmärksamhet, bearbetning av lysshinder och blockeringar samt förmågan att kunna lyssna på olika sätt goda förutsättningar för konstruktiva och lyssanpassade talspråksaktiviteter. Det här är alltså några exempel på vad läraren kan välja att behandla i lyssundervisningen för att på olika sätt främja elevernas lyssutveckling och därmed kvalitén på muntligheten.

I styrdokumentens uppnåendemål för årskurs 5 och 9 uttrycks inte något specifikt om aspekten Lyssna. Lyssaspekten kan istället sägas vara dold och underförstådd med formuleringar som att ”aktivt kunna delta i samtal och diskussioner och sätta sig in i andras tankar” (*Kursplaner och betygskriterier* 2000:3). Inte heller i den allmänna delen av *Lpo 94* sägs något specifikt om att lyssna, men enligt läroplanens strävansmål syftar undervisningen i grundskolan bl.a. till att varje elev ”lär sig att lyssna” (2006:10), medan uppnåendemålet avser att varje elev ”kan lyssna /.../ aktivt” (2006:10). Det finns alltså ett tydligt stöd i styrdokumentet för lyssundervisning, och precis som de övriga aspekterna i svenskämnet är lyssaspekten en ämnesfärdighet som både kan användas och utvecklas, medvetet och långsiktigt.

Inget hindrar oss således från att sätta upp kompetensmål för elevens individuella lyssutveckling, arbeta i lyssundervisningen för att uppnå dessa mål och bedöma var i sin lyssutveckling som eleven befinner sig. Kompetensmålen bör vara konkreta och utvärderingbara samt omfatta såväl lysskunskaper som lyssbeteende och lyssattityd. Lyssundervisningen kan exempelvis ta sin utgångspunkt i att alla röster ska höras i klassrummets offentlighet och att eleverna ska använda sin lysstid produktivt. Med hjälp av enkla bedömningsmallar, slutligen, kan vi då och då dokumentera elevernas prestationer och presentationer, vilket gör det möjligt att analysera och *tala* om elevernas lyssutveckling (Adelmann 2009).

Genom att på detta sätt arbeta med didaktiskt lyssnande i skola och utbildning, kan vi skapa en ökad respekt för talspråket och en grogrund för en kvalitativ höjning av klassrummets båda talspråksaktiviteter, att tala och lyssna. Lyssnandets kvalitativa betydelse för muntligheten framgår alltså av att vi uppmärksammar och utvecklar allt det som *föregår* den öppna responsen, d.v.s. lyssutveckling och talutveckling går hand i hand.

Avslutning

Jag har här betonat lyssnandets betydelse för muntligheten och utvecklingen av muntligheten genom att bl.a. peka på det till synes självklara faktum att lyssnandet står för receptionen i talspråk, precis som läsandet står för receptionen i skriftspråk. Inte desto mindre skulle jag vilja påstå att lyssaspekten hittills varit en marginaliserad ämnesaspekt med en didaktisk icke-existens inom det traditionella svenskämnet.

Med samma självklarhet som vi idag pratar om elevernas läs- och skrivinlärning eller läs- och skrivutveckling borde vi i framtiden kunna tala om elevernas lyss- och talinlärning eller lyss- och talutveckling. På samma sätt som litteraturvetarna med självklarhet betraktar litteraturreception som en viktig del av skriftspråket, borde vi svensklärare betrakta talspråksreception som en viktig del av talspråket. För oavsett om muntligheten gäller samtalet, berättandet eller retoriken så finns det alltid minst en närvarande lyssnare och med den en alltid pågående lyssreception. Det är med andra ord upp till oss som svensklärare om vi vill använda den forskningsbaserade kunskap som finns inom lyssnarfältet (Adelmann 2002) och acceptera lyssnandet som en receptionsdisciplin.

En viktig del av ”muntlighetens möjligheter”, som är den här konferensens tema, är enligt min mening således beroende av i vilken utsträckning som lyssnandets möjligheter tillvaratas och utvecklas. Enkelt uttryckt kan vi säga att lyssprocessen handlar om dels allt det som *föregår* den öppna responsen, under lyssnarens lyssnande, och dels allt det som *pågår* under den öppna responsen, under lyssnarens talande.

Den explicita responsen pekar i bakhtinsk anda (Bakhtin 1984 & 1999) således både bakåt och framåt; bakåt säger responsen något om lyssnarens lyssnande, när talaren hade ordet, och framåt säger lyssnarens talande något om vad responsgivaren förmår att göra av talarens talande (Adelmann 2002). När du använder ditt talutrymme framgår det alltså indirekt hur du har använt ditt lyssutrymme. Lyssnandets avgörande betydelse för muntligheten ligger alltså just däri, att responsen medverkar till det stora avslöjandet; det *hörs*.

Litteratur

- Adelmann, Kent, 1998, ”Nedslag i lyssnandets historia”. I: K. Adelmann, A-L Göransson, G. Rudvall & A.M. Ursing (red.), *Tors bok. Svenska med didaktisk inriktning*. Malmö: Institutionen för ämnesmetodik och ämnesteorier samt Regionalt utvecklingscentrum, Lärarhögskolan i Malmö, s. 13–34.
- Adelmann, Kent, 2000, Lyssnarens lyssnande, intertextualitet och repertoar. Lyssnarperspektiv i svenska med didaktisk inriktning. *Rapporter om utbildning* 2/2000. Malmö: Regionalt utvecklingscentrum, Lärarutbildningen vid Malmö högskola.

- Adelmann, Kent, 2002, *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Akademisk avhandling. Malmö: Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola.
- Adelmann, Kent, 2009, *Konsten att lyssna. Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bakhtin, Mikhail, 1984 [1929/1963], *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Andra upplagan. Theory and History of Literature, del 8. Utgivning och översättning Caryl Emerson. Inledning Wayne C. Booth. Manchester: Manchester University Press.
- Bakhtin, Mikhail, 1999 [1986], *Speech Genres and Other Late Essays*. Översättning Vern. W. McGee. Utgivning Caryl Emerson och Michael Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- Barthes, Roland, 1991, ”Lyssna”. I: *Kris*, nr 43–44, s. 38–43.
- Brownell, Judi, 1996, *Listening. Attitudes, Principles, and Skills*. Boston: Allyn and Bacon.
- Corradi Fiumara, Gemma, 1990, *The other side of language. A philosophy of listening*. New York: Routledge.
- Gärdenfors, Peter, 2000, *Hur Homo blev sapiens. Om tänkandets evolution*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Kursplaner och betygskriterier*, 2000, Svenska, Grundskolan, Skolverket. (2007–10–05) www.skolverket.se
- Lundsteen, Sara W., 1979 [1971], *Listening: Its Impact on Reading and the Other Language Arts*. Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Council of Teachers of English (NCTE).
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*, 2006 [1998]. Stockholm: Fritzes. (2007–10–05) www.skolverket.se
- Nichols, Ralph G. & Leonard A. Stevens, 1957, *Are You Listening?* New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- Rankin, Paul T., 1926, *The Measurement of the Ability to Understand Spoken Language*. Akademisk avhandling. Michigan: University of Michigan.
- Steil, Lyman K., Larry L. Barker & Kittie W. Watson, 1983, *Effective listening: Key to your success*. New York: McGraw-Hill.
- Söderbergh, Ragnhild, 1993, *Barnets tidiga språkutveckling*. Andra upplagan. Malmö: Gleerups.
- Söderbergh, Ragnhild (red.), 1997, *Från joller till läsning och skrivning*. Malmö: Gleerups.
- Thomlison, T. Dean, 2001, Where listening begins: The incredible listening abilities of the human fetus, newborn and infant. Paper presenterat vid International Listening Associations (ILA) konvent i Chicago, Illinois, USA, 22 mars 2001.
- Welwert, Claes, 1984, *Läsa eller lyssna? Redovisning av jämförande undersökningar gjorda åren 1890 – 1980 rörande inlärning vid auditiv och visuell presentation samt ett försök till utvärdering av resultaten*. Akademisk avhandling. Malmö: LiberFörlag/Gleerup.
- Wolff, Florence, Nadine C. Marsnik, William S. Tacey & Ralph G. Nichols, 1983, *Perceptive Listening*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Wolvin, Andrew D. & Carolyn Gwynn Coakley, 1996 [1982], *Listening*. Femte utgåvan. Boston, Massachusetts: McGraw-Hill.

Författarpresentation

Kent Adelmann är fil. doktor i Svenska med didaktisk inriktning med avhandlingen *Att lyssna till röster* (2002) och aktuell med läroboken *Konsten*

att lyssna (2009). Han har mångårig erfarenhet som adjunkt på högstadiet i svenska och SO-ämnena och är sedan 2003 verksam som lektor på enheten Kultur-Språk-Medier vid Lärarutbildningen på Malmö högskola.

Svensklärares bedömning av muntlighet – likvärdig, jämlig eller olik?

En studie av lärares bedömning av elevers prestationer på det muntliga delprovet i Nationella provet i Svenska B

Maria Brännström

När jag för första gången kontaktar Lärare B för att fråga honom om han kan tänka sig att delta i en studie om bedömning av det muntliga nationella delprovet i Svenska B i gymnasieskolan säger han spontant att det muntliga provet medför en regression för honom och hans elever. Han anser provet vara för lätt. Detta motiverar han med att kraven som ställs i det nationella provets bedömningsmall är för låga. Hans elever är redan duktiga på att argumentera och att analysera och därför anser han att det nationella provet ställer för låga krav. Men han genomför provet i klassen.

Vid den första intervjun i undersökningen uttrycker Lärare D hur mycket hon gillar det nationella provet. Hon säger att ”den där listan man får, där man kan kryssa i om de haft en bra inledning och om de använder olika redskap /.../ Skulle jag inte haft en sådan så vet jag inte hur jag skulle sätta betyg faktiskt”. När jag återkommer för min andra intervju sitter Lärare D med bedömningsmallen framför sig för att försöka göra en så rättvis bedömning hon kan med hjälp av det kommentarmaterial Skolverket bifogat det nationella provet.

Även Lärare E talar om nationella provets bedömningsmallar i den första intervjun men hon menar att hon gör bättre mallar själv. Hon är den lärare som arbetat minst med muntlighet av informanterna och säger sig ha en egen informell bedömning där kriterier som förberedelser inför nationella provet samt hur mycket eleverna deltagit i diskussionerna kring texterna i texthäftet vägs in.

Tre skilda lärarröster visar hur de ser på bedömningen av det muntliga nationella delprovet och vilket stöd de finner till sin betygssättning. Rösterna tillhör tre av de informanter som deltagit i den studie jag avslutade 2008 av hur svensklärare bedömer muntlighet i det nationella provet i Svenska B, *Bedömning och betygssättning – likvärdig, jämlig eller olik. En studie av lärares bedömning av elevers prestationer på det muntliga delprovet i Nationella provet i Svenska B*. Informanterna visar att de ofta ser målen och kriterierna som tydliga och själva anser sig förstå dem, men detta betyder inte att de betygssätter

likvärdigt och undersökningen stödjer därmed Skolverkets beskrivning av hur lärarna uppfattar mål och kriterier i en rapport från 2004.

Problemet är snarare att det inte är säkert att olika lärare som tycker att mål och kriterier är tydliga sinsemellan är eniga om tolkningen. Så länge den egna tolkningen inte konfronteras med alternativa tolkningar framstår den lätt som tämligen oproblematiske i det samtalsbaserade system vi har, där tolkningen av mål och kriterier förutsätter ett ständigt pågående professionellt samtal (Skolverket 2004: 97).

Kan man se det nationella provsystemet som ett bidrag till en likvärdig och rättvis betygssättning av eleverna? I rapporten anges att något säkert svar inte kan ges. ”Det tycks för närvarande finnas klara indikationer på att det finns brister i likvärdigheten. Slutsatsen blir att vi har ett betygssystem där likvärdigheten och rättvisan kan ifrågasättas” (Skolverket 2004:102).

Nationella proven

I rapporten från 2004 pekar Skolverket på fyra olika syften med det nationella provsystemet. De nationella proven har enligt regeringsuppdraget till syfte att ”stödja en likvärdig bedömning och betygssättning (betygsstöd), konkretisera kursmål och betygskriterier (kommentarmaterial), visa på elevernas starka och svaga sidor (diagnostisk funktion) samt genom insamling av resultat ge en bild av i vilken utsträckning kunskapsmålen nås (uppföljning)” (Skolverket 2004:34). Med de nationella proven medföljer kommentarmaterial vars uppgift är att genom instruktioner, typexempel och beskrivningar förtydliga bedömning och betygssättning för lärare och elever. Med andra ord hör till proven betygskriterier, vars uppgift är att skapa lika grund för betygssättning av alla elever som läser kursen Svenska B och i denna kurs genomförs den muntliga provdelen.

I studien *Lika chanser på gymnasiet – en studie om betyg, nationella prov och social reproduktion* visar Korp (2006) att det finns ”en stor variation i lärares hantering av nationella prov i alla led av processen från förberedelser till betygssättning” (Korp 2006:261). Korp drar slutsatsen i sin studie att lärarnas olika praktiker leder till att betygssättningen inte är likvärdig.³

³ Ht 2007 genomgick den muntliga delen i det nationella provet vissa förändringar. Min studie behandlar det muntliga nationella provet såsom det var utformat innan förändringarna genomförts.

Studiens förutsättningar – metod och material

Mitt syfte med studien är att närmare undersöka hur några lärare talar om sin bedömning av elevers prestationer på den muntliga delen av nationella provet i svenska B och därmed öka förståelsen för det komplexa i att bedöma och betygssätta muntlighet.

Fem lärare, Lärare A, B, C, D och E, är informanter i studien och dessa arbetar på samhällsvetenskapsprogrammet och undervisar samtliga i kursen Svenska B. Det empirinära arbetssättet genomfördes med hjälp av en variant av *stimulated recall*.

Alexandersson (1994) skriver att *stimulated recall* är en metod där informanten påminns om hur han eller hon tänkt under en tidigare episod i sitt arbete. Informanterna har deltagit i två halvstrukturerade intervjuer vardera (se exempelvis Kvale 1997), och mellan de båda intervjutillfällena har det muntliga nationella delprovet genomförts.

Begreppet *muntlighet* används genomgående i uppsatsen istället för begreppet *retorik* när muntlighet i klassrummet beskrivs. Begreppet muntlighet kan delas upp i två delar, förberedd muntlighet och oförberedd muntlighet. I denna studie står den förberedda muntligheten i fokus då det nationella provet medger förberedelsetid för den muntliga presentationen både när det gäller bearbetning av stoffet och den tid eleven kan ägna åt sina förberedelser. Begreppet muntlighet för tankarna till muntlig framställning, presentationsteknik, och det är så jag oftast uppfattar lärares tolkning av den muntliga situation de är satta att bedöma.

Jag menar att begreppet retorik rymmer mer av både teori och analys än det lärarna beskriver att de gör och observerar i klassrummet när de arbetar med muntliga presentationer. ”Retoriken är det allmänna studiet av mänsklig kommunikation som målinriktad och situationsanpassad handling” (Mral 1999) lyder den definition där retoriken får en ämnesbeskrivning som akademisk disciplin. I denna definition beskrivs retorikens helhetssyn på kommunikation som intresserar sig för alla moment i den kommunikativa handlingen och som samtidigt riktar sig till förnuftet och vädjar till sinnena, känslan och viljan. Retoriken försöker alltid förena praktik och teori, betonar form och innehåll, intresserar sig för retorikens persuasiva sida samt det etiska förhållningssätt som diskuterar människans ansvar för sitt språk och sina handlingar. Man kan se retoriken på fyra olika sätt beroende på vad retoriken ska brukas till (se till exempel Hellspong 2004 [1992]). Retoriken kan ses som en vetenskaplig teoretisk retorik, som ett analysredskap, som ett planeringsstöd för tal och skrift samt som ett talarstöd. De två förstnämnda menar Hellspong är teoretisk retorik medan planeringsstöd och talarstöd är praktisk retorik där *retorikens arbetsmodell* är central i arbetet med att förbereda ett tal.⁴ I studien används

⁴ Retorikens arbetsmodell, även kallad partes, innehåller i den nutida retoriken sex olika faser som metodiskt stöder talaren i förberedelserna inför talandet. De olika delarna är intellectio (att förstå uppgiften), inventio (att hitta uppslag), dispositio (att ordna stoffet), elocutio (att

begreppet *retorikens arbetsmodell* för att beskriva det praktiska arbete som utförs i samband med förberedelserna och genomförandet av det muntliga nationella provet.

Vilka problem finns när svensklärare bedömer de muntliga presentationerna?

Intressant är att notera att benämningen bedömningsmall används av samtliga informanter istället för den titel som Skolverket givit underlaget för notationer i samband med de muntliga presentationerna, nämligen noteringsunderlag. Det är alltså detta noteringsunderlag som informanterna syftar på i artikelns inledning. I undersökningen ser det ut som om lärarna inte medvetet skiljer på begreppen bedömning och betygssättning. I begreppet bedömning ryms den process som består av en lärares arbete med att bilda sig en uppfattning om elevens totala utveckling vad gäller kunskap, språk, känslomässigt samt socialt (Selghed 2004) vilket är den formativa bedömningen (bedömning som utgångspunkt för elevens fortsatta lärande). Men den summativa bedömningen (avstämning av uppställda krav), vilken är den betygssättande, är den som i första hand genomförs av läraren. Noteringsunderlaget använder alltså lärarna mer som en betygssättningsmall som då uppfyller ett av de syften Skolverket satt upp för det nationella provet: att med hjälp av det nationella provet sätta betyg på elevens muntliga presentation.

Korp (2003) menar att det fortfarande är så att proven inriktar sig på resultat i stället för på processer. Förmodligen kan synen på proven som resultatinriktade bidra till att lärarna byter namn på noteringsunderlaget och kallar det bedömningsmall. Begreppet noteringsunderlag innebär inte med nödvändighet att läraren måste bedöma eller betygssätta den muntliga presentationen medan en bedömningsmall är konstruerad för just bedömning och betygssättning (då lärarna inte skiljer på begreppen). Bedömningsmallen kräver resultat vilket lärarna utgår från att det nationella provet ska bidra med, summativ bedömning, medan ett noteringsunderlag kan användas som en del i en process, som del i en formativ bedömning.

Skolorna kan själva välja när det nationella provet i Svenska B ska förläggas, höst- eller vårtermin. Lärarna i studien genomförde det nationella provet på vårterminen under samhällselevernars sista skolår och det kan vara en förklaring till att det nationella provet då blir mer summativt bedömt än om provet hade givits på höstterminen då eleverna har en hel termin kvar i skolan. Genomförs provet under höstterminen i årskurs 3 är möjligheten större att lärarna i praktiken bedömer provet formativt. Om eleven fortsätter med svenska B under

utforma talet), memoria (att lära in talet) samt pronuntiatio/actio (att framföra talet) (Hellspång 2004[1992]).

vårterminen kan lärare och elever i sitt fortsatta arbete få stöd av provens diagnostiska funktion som främst innebär att ”läraren av elevernas redovisningar kan få en uppfattning om vilka förtjänster och brister den enskilda eleven har i sitt kunnande” (Skolverket 2005:41).

Noteringsunderlaget används som bedömningsunderlag och läses hierarkiskt

Noteringsunderlaget används av lärarna i olika grad, alltifrån Lärare D som anser underlaget vara oundgängligt till Lärare B som tycker det är för krävande att använda noteringsunderlaget i den muntliga situationen. Lärare E använder noteringsunderlaget på sitt eget sätt. Skillnaden är stor mellan vad lärarna säger att de ska göra i den första intervjun och vad de sedan gör, enligt vad de säger i den andra intervjun efter genomförda prov. När lärarna vid det andra intervjutillfället talar om hur de bedömer sina elever, med noteringsunderlaget som bas, riktar de i flera fall sin uppmärksamhet i första hand mot actio och pronuntiatio. Detta trots att läraren i den första intervjun säger sig ha för avsikt att fokusera samtliga delar i den retoriska arbetsmodell som bedömningsmallen lyfter fram.

Skolverkets noteringsunderlag och kriterier innehåller samtliga delar i den retoriska arbetsmodellen för hur talsituationen planeras och sedan genomförs. Som första punkt i Skolverkets noteringsunderlag (ht 2007) bedöms framförandet (actio/pronuntiatio). När bedömningen av en presentation inleds med bedömning av framförandet, med underavdelningarna kontakt med åhörarna, säkerhet och engagemang, menar jag att läraren ser i huvudsak till just detta. Allt det förberedelsearbete eleven utfört för att presentationen ska bli verklighet bedöms antagligen först i andra och tredje punkten, struktur och innehåll. Den språkliga bedömningen är placerad sist på noteringsunderlaget, manus/hjälpmiddel kommer dessförinnan.

Jag anser att arbetsgången i bedömningen är missvisande. Även om punkterna i noteringsunderlaget kan bedömas i den ordning läraren och medbedömarna i klassrummet själv önskar är det likväl så att texter i Sverige vanligtvis läses uppifrån vänster och ner till höger precis på samma sätt som bedömaren förmodligen läser bedömningsunderlaget, eller i värsta fall endast bockar av i bedömningsunderlaget. Fokus borde i högre grad ligga på innehållet i presentationen för att eleverna ska komma vidare i sin utveckling som talare. Fokusering riktad mot actio/pronuntiatio drabbar de elever som är ängsliga för att tala inför publik. Riktas fokus på talets innehåll så riktas uppmärksamheten på något som ligger utanför eleven (Olsson Jers 2005) och eleven blir tryggare i

talsituationen. Lärare som i hög grad riktar sin bedömning mot actio/pronuntiatio kan skrämja de redan talängsliga eleverna till tystnad.⁵

Två syften med det nationella provet är att förtydliga målen och visa på elevernas starka och svaga sidor (diagnostisk funktion) samt att bidra till ökad måluppfyllelse för eleverna. Bedömningen bör då vara av formativ karaktär för att eleven ska kunna utvecklas och nå ökad måluppfyllelse. Hoel (2001) betonar vikten av responsformulär, ett noteringsunderlag. Respons- och bedömningssituationen är densamma oavsett bedömningen gäller muntlighet eller skriftlighet. Eleven skriver en text eller håller ett framförande och läraren ska på något sätt bedöma den genomförda uppgiften. Skolverkets noteringsunderlag för muntlighet är en konkretisering av betygskriterierna för muntlighet. Dysthe, Hertzberg och Hoel (2002) använder begreppet respons liktydigt med begreppet bedömning vilket medför att responsformuläret skulle kunna användas i en bedömningssituation. Dessa noteringsunderlag (bedömningsmallar) är Skolverkets förlängda arm när det gäller normerna för skrivande och talande. Dessutom kan de fungera som stöd när eleverna arbetar med sin text eller sitt tal. Inte minst hjälper bedömningsmallen till att skapa medvetenhet om ett metaperspektiv på skrivande och talande (Hoel 2001: 205).

När muntligheten i gymnasieskolan formaliseras och Skolverket presenterar någon form av stödstruktur för bedömning av muntligheten, t. ex. genom bedömningsmallen, hämtas den från den praktiska retoriken. Kunskap om talprocessen utifrån det retoriska perspektivet, som behövs för att den muntliga presentationen ska kunna bedömas och betygssättas, presenteras däremot inte i provmaterialet. När kursmål och betygskriterier om muntlighet ska formuleras menar jag att den teoretiska nivån bör diskutera kommunikation och synen på kommunikation. Om den retoriska arbetsmodellen brukas på pragmatisk nivå borde retoriken vara den grund på teoretisk nivå, med sin helhetssyn på kommunikation, varpå arbetet med muntlighet i skolan vilar.

Förberedelser inför det nationella provet

Att professionellt kunna bedöma en muntlig presentation kräver både teoretiskt kunnande och praktisk erfarenhet. Lärare A och D, som arbetar mest med muntlighet i klassrummet, är mycket medvetna om att eleverna behöver träning och att eleverna även behöver tala om sina muntliga presentationer. De arbetar medvetet med kriterier innan eleverna talar och låter eleverna delta i responsgivning efter de muntliga presentationerna som förberedelse till det

⁵ Fr. o. m. läsåret 2007/2008 förändrades delar av det nationella provet. Tre provdelar har blivit två, en muntlig och en skriftlig del. Noteringsunderlagets struktur är också något förändrad: först kommer innehåll, därefter struktur, framförande och språk, med olika underrubriker. Den muntliga provdelen viktas till 0,4 av det sammanlagda provbetyget.

mundliga nationella provet. Lärare D är också den lärare som ligger närmast Skolverkets betygskriterier i sin bedömning och betygssättning av eleverna.

Jag vill framhålla att den muntliga presentationen bör vara så välkänd och ständigt återkommande för eleverna genom skolåren att både den som talar och den som lyssnar fokuserar på den muntliga presentationens innehåll och inte enbart på eleven som talare. Hertzberg (1999) erfar att ett återkommande arbete med muntlighet i en klass medför att fokus förflyttas från actio till innehållet i presentationen.

Övriga tre lärare i studien visar materialet för eleverna men arbetar inte med det. Den lärare som själv beskriver hur hon arbetar med betygskriterierna och bedömningsmallen tillsammans med sina elever ser ut att nå god överensstämmelse med sina elever om hur de ska tolka betygsstegen. Min fundering är att eleverna verkar förstå bättre hur läraren tänker eftersom de samtalar med varandra om bedömningsarbetet. Kanske bidrar det också till att läraren förstår bättre själv hur hon ska tolka kriterierna i och med att uttolkningsarbete även förs med eleverna i klassrummet.

Medbedömning – likvärdighet

Sivesind (2003) beskriver *Lpf 94* som en läroplanstyp där målbeskrivning och målstyrning är allmänt hållna. En sådan politiskt normerande läroplanstyp kräver att målen tolkas lokalt ända ner på den enskilda skolan. I intervjuerna svarar dock informanterna att de inte samtalar om mål och kriterier för det nationella provet med kollegorna. Om det görs så talar kollegorna om skriftlighet och inte om muntlighet. I det nationella provets informationsmaterial rekommenderas medbedömning av det skriftliga nationella provet men inte medbedömning av det muntliga delprovet. Samtidigt påpekas i kommentarmaterialet att ett tal är flyktigt och att det är både svårt och grannlaga att bedöma en talares prestation. ”Läraren måste ju på kort tid göra sin bedömning och ta ställning till många kvalitetsdrag i elevens framträdande” (Skolverket 2007). Behovet av att lärare tillsammans talar om sina bedömningar av muntligheten är stort för att betygen ska kunna bli mer likvärdiga. Det fjärde syftet med det nationella provet, att provresultaten ska ge en bild av i vilken utsträckning kunskapsmålen nås, blir inte rättvisande då provresultaten varierar beroende på vilka kunskapsmål lärarna bedömer och betygssätter. Svårigheten ligger också i att förstå hur kunskapsmålen ska graderas. Provresultaten samlas trots allt in och jämförs skolor emellan i hela nationen för att påvisa en slags kunskapsstandard, men jag menar att en sådan egentligen inte kan förstås eftersom samtliga lärare i studien säger att de inte diskuterar muntliga betygskriterier tillsammans med sina kollegor.

Vilka är orsakerna till att det är lättare att få ett högre betyg i muntlighet än i skriftlighet?

Skolverket (2006a) visar i en jämförande studie mellan betyg givna i det muntliga delprovet och den skriftliga B-uppgiften att eleverna får högre betyg i muntlighet än i skriftlighet. Särskilt stor är skillnaden mellan betyget VG i muntlighet och VG i skriftlighet. En orsak till att betygsättningen ger högre betyg i muntlighet är att kriterierna är lättare att uppnå i det muntliga delprovet än i det skriftliga, menar två av lärarna i studien. Lärarna, som med stor erfarenhet bedömer skriftliga alster, kan vid bedömningen av den muntliga presentationen infoga de förväntningar de har på de olika betygsnivåerna för skriftlighet. Vid denna jämförelse ter sig de muntliga kraven lägre för lärarna och eleven får ett högre betyg. Jag menar att de muntliga kraven kan ses som lägre om man inte ser talprocessen bakom. Bedömningen av det muntliga kan man tolka som att fokus i hög grad ligger på talaren själv (då actio, pronuntiatio och i viss mån intellectio kommer i förgrunden) och i mindre grad på själva talet (då inventio, dispositio, memoria och elocutio kommer i bakgrunden). En risk finns att interaktionen mellan talaren och det som talas kommer i obalans i bedömningen då den muntliga texten inte i så hög grad kommenteras och analyseras.

Lärarna i föreliggande studie pekar på olika anledningar till att de resonerar som de gör kring sin bedömning av det muntliga nationella delprovet. Lärare B menar att provet är lätt. Han betygssätter sina elever ett betygssteg för lågt i de lägre betygen i jämförelse med Skolverkets betygskriterier. Den muntliga presentation som enligt kriterierna skulle betygssättas med ett VG ger Lärare B ett G. Han menar att Skolverkets betygskriterier kräver för lite. Lärare C anser också kriterierna vara mindre krävande. I de enkätsvar lärare skickar in till Skolverket kommenterar vissa lärare i Sverige att det nationella provet är för lätt, att t. ex. G-gränsen är för lågt satt (Skolverket 2006b). Tre lärare i studien vidhåller att skriftlighet är svårare för deras elever och de lyfter då främst fram syntax och stilistisk nivå. De muntliga betygskriterierna är mer allmänt hållna och kräver inte den språkliga bearbetning som kriterierna för skriftlighet gör. Dessutom känner sig en del lärare mer osäkra på sin muntliga bedömning och blir då ”snällare” i sin bedömning. Lärare C menar att ”man kan inte vara helt säker på dem [de muntliga presentationerna] och då är man nog oftast lite snällare än sträng. Det är ju självklart när man inte har det svart på vitt”. Den skriftliga bedömningen kan kontrolleras på ett enklare sätt i och med att den skriftliga texten är mer beständig än den muntliga förutsatt att den muntliga presentationen inte filmats.

Lärare C säger även att de mer allmänt hållna kriterierna för bedömning av muntlighet gör att han ger högre betyg på den muntliga delen av det nationella provet. Han anser att eleverna lägger mer tid på det skriftliga, t ex vad gäller den språkliga bearbetningen, än de lägger på den muntliga för att betygskriterierna

för skriftlighet kräver detta. Han menar att fem minuters muntlig presentation inte går att jämföra med en halv dags skrivande och att betygskriterierna för muntlighet faktiskt kräver mindre. Trots detta får eleverna ett högre betyg på den muntliga presentationen eftersom betygskriterierna är allmänna och ger utrymme för högre betyg i muntlighet.

Två av lärarna efterlyser svårare uppgifter för det muntliga delprovet och ger exempel på sådana, medan en lärare tycker att utmaningen för eleverna är tillräckligt hög. Att det skulle ta kortare tid att förbereda en muntlig presentation, som lärare C menar, visar att arbetet med muntligheten inte är strukturerat och inte retoriskt förankrat. Den analys som en talsituation kräver, kräver också eftertanke och tid.

Skolverkets statistik visar att de kvinnliga elevernas betyg generellt är högre än de manliga elevernas på samtliga delprov men en iakttagelse görs i statistiksammanställningen att i det muntliga delprovet är dock VG det vanligaste betyget också för män vilket inte är fallet i de övriga delproven (Skolverket 2003). Det vanligaste betyget i det muntliga delprovet är VG, så även för pojkar. I intervjuerna ger Lärare C exempel på vilka kvalitetsskillnader som kan ligga till grund för de högre betygen. Lärare C menar att pojken som får VG visar ett stort självförtroende i talsituationen medan flickan som får VG inte kan få ett högre betyg då hon brister i självförtroende. Trots att pojkens presentation är tunn och flickan är väl påläst.

Flera av lärarna talar om pojkarnas muntliga prestationer i sina klasser som att de emellanåt obekymrat kan stiga upp framför klassen och hålla en muntlig presentation utan att vara förberedda. Lärarna säger att flickorna aldrig skulle göra så. De pojkar som går fram oförberedda är de som kanske kan förvänta sig ett G i betyg. De duktigare eleverna, varken pojkar eller flickor, skulle inte gå fram oförberedda när de ska tala menar informanterna. Min fundering är att de pojkar som inte förbereder sig kanske har tolkat sina lärare på så sätt att *actio* spelar stor roll och att eleven inte nödvändigtvis behöver ägna sig åt *intellectio*, *inventio*, *dispositio*, *memoria* och *elocutio* innan det är dags för den muntliga presentationen. Den muntliga texten belönas inte i den grad att eleven anser den värd att satsa på. Ser eleven arbetet med förberedandet av muntlighet som något oekonomiskt och icke lönsamt utför eleven inte arbetet. Är dessutom kriteriet för G tolkat till den nivå att det räcker att ställa sig framför klassen och säga något för att bli godkänd behövs ingen förberedelse för den som har målet G för ögonen. Kan en pojke med sin större självkänsla än flickornas göra detta ekonomiska val och veta att han belönas? Studien visar att lärarna premierar *actio* i så hög grad att det t. o. m. räcker med ett stort självförtroende för ett VG även om innehållet är tunt. Björnson (2005) menar att pojkar i Sverige har en hög tilltro till sin prestationsförmåga medan flickorna har liten tillit till den. I *actio/pronuntiatio* är ett självförtroende tydligt exponerat, ännu tydligare än vid skriftlighet. Skillnaden mellan tal och skrift är att avsändaren är sitt eget medium i talsituationen, att kontexten spelar stor roll samt att allt sker här och

nu (Hertzberg 1999), vilket är krävande för självförtroendet. Pojkarna med den större tilltron belönas och flickorna med den mindre belönas inte. Bedömningen visar sig varken vara likvärdig eller jämlik.

Vilket värde har den muntliga provdelen för betygssättningen?

De tre delproven viktas enligt Skolverkets direktiv så att läraren ska kunna räkna samman delprovets olika resultat för att sedan kunna presentera ett gemensamt provbetyg. Det muntliga delprovet anses i direktiven ha ett relativt begränsat underlag då det bedöms. Samtidigt poängteras att skriftlighet inte är viktigare än muntlighet. När lärare ska kunna tolka intentionerna med detta resonemang anser jag att det endast kan bli till muntlighetens nackdel. Viktningen är värderad till 0,3 för det muntliga och 0,7 sammanlagt för det skriftliga. Lärarna sätter högre betyg på det muntliga delprovet men provet anses inte vara lika mycket värt för lärarna och eleverna eftersom det inte viktas högre. Det nationella provets syfte är att vara förebildligt och denna förebildlighet blir något missvisande när Skolverkets instruktioner är otydliga vad gäller betydelsen av viktningen samt underlagets bedömningsbredd. Trots direktiven i Skolverkets kommentarmaterial ser två av lärarna muntlighet och skriftlighet som lika tungt vägande vid betygssättning oavsett om de sätter ett nationellt provbetyg eller ett kursbetyg. Samtidigt säger en, Lärare D, att den elev som inte genomför det muntliga delprovet inte kan få G på det sammanräknade provresultatet medan Lärare E menar att den som har genomfört de skriftliga delproven kan få G trots att eleven inte genomfört det muntliga. Enligt anvisningarna måste en elev ha fått betyg i samtliga provdelar för att få ett sammanvägt provbetyg.

Lärare B, C och E anser att det skriftliga väger tyngre än det muntliga och följer således den viktning som anges i kommentarmaterialet. I en tidigare genomförd studie (Palmér 1999), om lärares bedömning av muntlig framställning, visas hur lärare viktat muntlighet och skriftlighet när betyg ska sättas. Tre av fem lärare i Palmérs studie tycker att muntlig förmåga väger lika tungt som skriftlig när betyg sätts, en lärare håller på att förändras mot synen att talet är lika viktigt som det skriftliga medan den femte läraren menar att "muntlig förmåga är något annat än språklig kompetens, varför det främst är elevernas skriftliga prestationer som bör ligga till grund för betyget" (Palmér 1999:47). Min studie, genomförd åtta år och åtskilliga nationella prov senare, tyder inte på att muntligheten fått större betydelse vid betygssättningen än den hade då, varken för viktningen i det nationella provet eller när lärarna sätter kursbetyg. Det är t o m så att i denna studie anser tre av fem lärare (Lärare B,C och E) att skriftligheten väger tyngre vid betygssättning medan två av fem lärare (Lärare A och D) låter muntligheten väga tyngre oavsett om de sammanställer det nationella provet eller sätter kursbetyg. Muntligheten verkar inte ha fått en

starkare roll trots att lärarna arbetat med det obligatoriska muntliga nationella delprovet sedan 1990-talet.

Studien visar också att de intervjuade lärarnas syn på muntlighet färgas av lärarnas egna intressen. Vilka delar i muntligheten som är mest värda att lyfta fram och vilka delar som ska vara föremål för träning avgörs mer av lärarnas privata intresseområden än av de områden som lyfts fram av Skolverket. Lärare med intresse för teater fokuserar actio, lärare med starkt språkintresse fokuserar elocutio medan läraren som själv är talskrivare arbetar med dispositio. Hur muntligheten sedan bedöms färgas också av lärarna själva. Arbetet med muntlighet ser olika ut hos de fem lärarna då de ofta utgår från sina egna praxisteorier.

Grundutbildningen för lärare, i synnerhet svensklärare, borde innehålla utbildning i praktisk retorik. Retorikens arbetsmodell är en stödstruktur som skulle kunna vara den gemensamma utgångspunkten för hur lärare och elever arbetar med muntlighet i skolan. Arbetsmodellen kan bidra med det metaspråk som stöder metakognitionen. Arbetsmodellen kan vara den stödstruktur som evalueringen (bedömningen), hämtar sina begrepp från.

De nationella provens uppgift är bl. a. att konkretisera styrdokumentet för lärarna. Användningen av materialet samt förståelsen för detsamma skiljer sig åt mellan studiens lärare. Deras olika tolkningar utgår i högre grad från egna erfarenheter och i mindre grad från gemensamma tolkningar i lärarkollegiet. Lärarna har alltså svårt att uppfylla syftena med det nationella provet: att stödja en likvärdig och rättvis betygssättning, att förstå och konkretisera kursmål och betygskriterier samt att visa på elevers starka och svaga sidor. Min undersökning visar att det muntliga nationella delprovet i svenska B inte bedöms likvärdigt och inte jämlikt. Dessutom bedöms provet olikt.

Litteratur

- Alexandersson, Mikael (1994). *Metod och medvetande* (Göteborg Studies in Educational Sciences 96). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Björnson, Mats (2005). *Kön och skolframgång. Tolkningar och perspektiv*. Stockholm: Liber Distribution.
- Brännström, Maria (2008). *Bedömning och betygssättning - likvärdig, jämlik eller olik. En studie av lärares bedömning av elevers prestationer på det muntliga delprovet i Nationella provet i Svenska B*. D-uppsats, Lärarutbildningen Malmö högskola.
- Dysthe, Olga & Hertzberg, Frøydis & Hoel, Torlaug Løkensgard (2002). *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellspong, Lennart (2004 [1992]). *Konsten att tala. Handbok i praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hertzberg, Frøydis (1999). *Vurdering av muntlig - det går an*. I: Hertzberg, Frøydis & Roe, Astrid *Muntlig norsk*. Oslo: AIT Otta AS.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (2001). *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper* Lund: Studentlitteratur.
- Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning - hur, vad och varför?* Stockholm: Fritzes.
- Korp, Helena (2006). *Lika chanser på gymnasiet - en studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Malmö: Lärarutbildningen Malmö högskola.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Mral, Brigitte (1999). *Retorik i Sverige - en lägesbeskrivning*. I: *Rhetorica Scandinavica* nr 12 s. 48.
- Olsson Jers, Cecilia (2005). *Mållös eller mål med mening. Respons(situationen) efter muntlig framställning*. D-uppsats, Lärarutbildningen Malmö högskola.
- Palmér, Anne (1999). *Tankar om tal - lärares och elevers syn på muntlig framställning i undervisning och bedömning*. I: *Svenska i utveckling nr 10* (FUMS rapport nr 193): Uppsala universitet.
- Selghed, Bengt (2004). *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Malmö: Lärarutbildningen Malmö högskola.
- Sivesind, Kirsten, Bachmann, Kari & Afsar, Azita (2003). *Nordiske læreplaner*. Oslo: Læringssenteret.
- Skolverket (2003). *Bedömning och betygssättning. Kommentarer med frågor och svar*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (2004). *Det nationella provsystemet i den målstyrda skolan – Omfattning, användning och dilemman*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2005). *Nationella prov – frågor och svar*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2006a). *Gymnasieskolans kursprov vt 2006. En resultatredovisning* (2007-10-07) <http://www.skolverket.se/content/1/c4/20/08/kursprovrappport%20vt06.pdf>
- Skolverket (2006b) *Sammanställning av uppgifter från lärarenkät vid kursprovet Leva livet, vt 2006* (2007-10-07) <http://www.nordiska.uu.se/natprov/gymnasiet/lararenkatvt06.pdf>
- Skolverket (2007). *Kursprov Svenska/Svenska som andraspråk.B. Vårterminen 2007 Lärarinformation. Moderna tider*. Stockholm: Liber distribution.

Författarpresentation

Maria Brännström är licentiand vid forskarskolan inom svenska med didaktisk inriktning på Malmö högskola/Lunds universitet.

Elevers muntliga språkbehärskning i tidiga skolår

Hur kan muntliga färdigheter observeras, diagnostiseras och prövas?

Barbro Hagberg-Persson

I juni 2008 antogs de nya målen i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3. Det innebär att samma mål, men olika kursplaner, gäller för de båda ämnena i slutet av det tredje skolåret. Samtidigt bestämdes att nationellt prov i svenska/svenska som andraspråk ska genomföras för första gången i årskurs 3 under våren 2009. Kommer dessa beslut att innebära någon förändring av den lärarbedömning som ska göras av elevers språkutveckling under de första skolåren och hur kommer det i så fall att påverka den enskilda eleven? Då ännu ingen utvärdering skett av mål och prov i årskurs 3 resonerar jag i denna artikel utifrån två elevexempel som är hämtade från min avhandling, *Barns mångfaldiga språkresurser i mötet med skolan* (Hagberg-Persson 2006). För att kunna följa elevernas muntliga språkutveckling från årskurserna 1–5 har vissa delar av resultatet från det nationella provet i årskurs 5 även samlats in och använts som underlag i denna artikel.

Vardagsspråk, skolspråk och kunskapsinriktat språk

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

Det står dock klart att många elever klarar sig relativt bra med sitt vardagliga språk under de första skolåren och att de först därefter ställs inför högre språkliga krav i olika skolsammanhang (Hyltenstam 2007:52). Detta framhävs även i målformuleringarna för årskurs 3 där begrepp som *vardagliga*, *bekanta* och *elevnära* används för att signalera att målen prövar ett språkbruk som eleven har erfarenhet av och möter på fritiden, i hemmet och i skolan. Viktigt att poängtera är dock att uppnåendemålen i årskurs 3 anger den lägsta godtagbara kunskapsnivån för årskursen. Det gör däremot inte kursplanernas strävansmål som anger undervisningens inriktning (Skolverket 2009a:29 f.).

För elever med svenska som andraspråk är det än viktigare att framhäva den skillnad som finns mellan att lära sig ett andraspråks grundläggande kommunikativa funktioner och att använda språket i mer kunskapsrelaterade sammanhang (Cummins 1996:62 f.). Cummins hävdar att denna skillnad kan uppgå till flera år för en andraspråksinlärare, där två år anses utgöra en gräns för att behärska språket på en vardaglig nivå och 5–7 år för att behärska språket kunskapsinriktat. Orsaken till inlärningsskillnaden ligger bl.a. i att vardagsspråket åtföljs av mer ögonkontakt, mimik och intonation än vad ett kunskapsinriktat uttryckssätt gör. Dessutom påpekar Cummins att alla barn tidigt i livet utvecklar en språklig bas på sitt modersmål till skillnad från ett mer skol- och kunskapsrelaterat språkbruk som eleven, oavsett modersmål, utvecklar under hela sin skoltid.

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

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

Kursplaner i svenska/svenska som andraspråk

Målen för årskurs 3, som ingår i kursplanerna för svenska och svenska som andraspråk, uttrycker en lägsta kunskapsnivå (Skolverket 2009a). De muntliga

färdigheter som eleverna lägst ska ha uppnått i slutet av det tredje skolåret uttrycks på följande sätt i de båda kursplanerna:

Eleven ska beträffande *tal och samtal*

- kunna berätta om och beskriva vardagliga händelser så att innehåll och handling på ett tydligt sätt framgår,
- kunna ge och ta emot enkla muntliga instruktioner, och
- kunna samtala om frågor och ämnen hämtade från egna och andras erfarenheter, texter och bilder genom att ställa frågor, framföra egna åsikter och ge kommentarer. (s. 30 och s. 38)

När det gäller målen som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret formuleras de på ett något olikartat sätt i de båda kursplanerna. I kursplanen för svenska sägs att ”Eleven skall kunna muntligt berätta och redogöra för något så att innehållet blir begripligt och levande” (s. 30). I kursplanen för svenska som andraspråk framhålls att ”Eleven skall på ett sätt som motsvarar elevens åldersmässiga mognad och förkunskaper kunna delta aktivt i samtal samt kunna muntligt berätta och redogöra så att innehållet blir begripligt för åhöraren” (s. 38).

Sammanfattningsvis prövar de muntliga målen i årskurs 3 elevens vardagliga språk. Ord som *vardagliga händelser*, *enkla instruktioner* samt *egna och andras erfarenheter* lyfts fram för att framhäva detta. I målen för årskurs 5 poängteras i de båda kursplanerna att eleverna ska kunna *berätta* och *redogöra så att innehållet blir begripligt*. Ordet *redogöra* skulle här kunna tolkas som ett krav på att eleven nu ska kunna använda sig av ett mer kunskapsinriktat språk.

Sirin och Malcolm – två fokusbarn

I min avhandling gör jag en närstudie av fem fokusbarn. Två av dessa barn, Sirin och Malcolm, får utgöra elevexempel i denna artikel. Sirin och Malcolm har var och en på sitt sätt en unik språkbakgrund. Sirin, som har sorani som modersmål, invandrar med sina föräldrar under förskoleåren till Sverige. Vid 5–6 års ålder påbörjar hon sin svenska språkutveckling. Malcolm är däremot född i Sverige och har föräldrar med arabiskt ursprung. Av olika skäl väljer föräldrarna att enbart tala svenska hemma, vilket gör att Malcolm har svenska som modersmål. Båda barnen bedöms befina sig i utveckling mot åldersadekvat språkbehärskning under våren i årskurs 1. Under de tre första läsåren undervisas både Sirin och Malcolm i svenska som andraspråk parallellt med den ordinarie undervisningen i svenska. Sirin deltar även i modersmålsundervisning på sorani och Malcolm får kontinuerligt stöd av en speciallärare.

I slutet av årskurs 3 görs en ny bedömning av barnens muntliga språkbehärskning. Barnen får bl.a. berätta till en bildserie och sedan återberätta händelsen utan bildstöd. Bildserien, som består av fem bilder, handlar om en

man som ska fotografera en flicka och en pojke på en parkbänk. När mannen ska fotografera ramlar han i en närliggande blomsterrabatt. Samtidigt far kameran i marken. Flickan plockar upp den och fotograferar mannen i stället. Sista bilden visar ett fotografi på mannen i blomsterrabatten.

I samband med att barnen berättar till bildserien spelas de in, först med bildstöd och sedan utan. Därefter transkriberas och analyseras det inspelade materialet. Denna analys samt klasslärarens bedömning utgör underlag för prövningen av barnens muntliga språkbehärskning i slutet av årskurs 3.

Sirins muntliga språkbehärskning i relation till uppnåendemålen för årskurs 3 och årskurs 5

Sirins lärare anser att Sirin i slutet av årskurs 3 har svårt att berätta och beskriva så att sammanhang och handling tydligt framgår. När hon ska återberätta bildseriens händelse gör hon det på följande sätt:

först så sa pappa / att dom ska ta kort / eh / å sen så tog dom kort på flickan å pojken / å sen så ramla poj / pappan i blommorna / sen så tog dom kort på pappa / sen så var kortet här

I språkanalysen visar jag att Sirin både kan berätta och återberätta ett händelseförlopp, men att hon använder sig av enkla konstruktioner när hon berättar. Hon förenklar också vissa ord, t.ex. *blommorna* i stället för *blomrabatten*. Då både lärarbedömningen och språkanalysen visar att Sirin fortfarande har vissa svårigheter att berätta med tydlig handling innebär det att Sirin ännu inte har uppnått målet: *kunna berätta om och beskriva vardagliga händelser så att innehåll och handling på ett tydligt sätt framgår.*

När det gäller målet att kunna ge och ta emot enkla muntliga instruktioner visar Sirin redan under årskurs 1 att hon är förmögen till detta. Under de inspelade smågruppsaktiviteterna framkommer bl.a. att hon använder vissa givna mönster när det är hennes tur att instruera. Hon drar med andra ord nytta av och imiterar hur gruppkamraterna tidigare har instruerat.

Sirin visar även förmåga att kunna interagera i grupp redan i årskurs 1. Hon hävdar sig väl, vågar ta risker och är språkligt aktiv på olika sätt. I min avhandling sammanfattas hennes medverkan i smågruppsaktiviteterna med orden:

Hon är genomgående en risktagare under smågruppsaktiviteterna. Det innebär att hon gärna upprepar vad kamraterna säger, vid behov vågar ställa frågor och begära förklaringar och att hon i det stora hela är språkligt aktiv. (s. 154–155)

Sammantaget innebär det att Sirin har nått kravnivån för två av de tre målen som rör elevers muntliga språkbehärskning i slutet av årskurs 3. I slutet av årskurs 5 visar Sirins kunskapsprofil att hon nu har nått det muntliga målet, såsom det är uttryckt i kursplanen för svenska som andraspråk. Läraren framhåller i kunskapsprofilen att Sirin når målet att kunna berätta och redogöra så att innehållet blir begripligt för åhöraren och att hon vågar prata i stor och liten grupp, men att hon bör bli en bättre lyssnare.

Sirins egna tankar om sin muntliga förmåga i slutet av årskurs 5 framkommer i den självskattning som görs i samband med nationella provet i årskursen. Här framkommer det att Sirin känner sig ganska säker när hon ska berätta om något hon sett på teve eller när hon ska tala in ett meddelande på telefonsvararen, men att hon känner sig ganska osäker när hon ska berätta i klassen om något hon själv upplevt. På frågan hur hon gör när andra också vill prata kryssar hon för alternativet: *Jag väntar tills det blir min tur att berätta.*

Malcolms muntliga språkbehärskning i relation till uppnåendemålen för årskurs 3 och årskurs 5

Malcolms berättelse till bildserien i årskurs 3 kännetecknas av att han med bildstöd kan berätta och hålla en röd tråd i sin berättelse, även om han inte utvecklar bildberättelsen i så hög grad. Nedan följer Malcolms berättelse till bildserien med bildstöd:

ja ska säga en kille till två små barn att dom ska sitta på bänken åsså ska han ta kort / å sen ramlar han / ner på bä / i blommorna / å sen / springer tjejen / fram å tar kameran å tar kort innan / när han / sitter / å sen har hon kortet

När Malcolm ska återberätta bildserien utan bildstöd blir det svårare. Läraren får då genom stödfrågor lotsa honom igenom händelseförloppet bit för bit. Här ges exempel på Malcolms berättelse utan bildstöd:

Malcolm: han ramla / han skulle ta kort å så ramla han / / /

Läraren: hände det nåt mer

Malcolm: å sen tog / först försökte han ta kort men sen ramla han å sen tog den dära tjejen kortet / på honom / /

Läraren: vad blev det då på fotografiet

Malcolm: när han raml / när han satt där nere på / blommorna

Analysen av Malcolms berättelse till bildserien och klasslärarens bedömning av hans muntliga språkbehärskning stämmer väl överens med varandra. Klassläraren uppger att Malcolm kan redogöra för enklare texter i slutet av årskurs 3, men att han fortfarande uppvisar svårigheter när han ska återberätta

t.ex. en saga. Malcolm har därmed inte heller uppnått målet att: *kunna berätta om och beskriva vardagliga händelser så att innehåll och handling på ett tydligt sätt framgår.*

Liksom Sirin har han dock uppnått de två övriga målen som rör muntlig språkbehärskning i årskurs 3. Han visar redan under årskurs 1 prov på att under de inspelade smågruppsaktiviteterna både kunna ta emot och ge korta enkla instruktioner i sin grupp samtidigt som han genomgående är språkligt aktiv under de tre smågruppsaktiviteterna.

Av Malcolms kunskapsprofil i slutet av årskurs 5 kan man utläsa att Malcolm med viss tvekan bedöms nå det muntliga uppnåendemålet för årskursen. I samma kunskapsprofil framgår det att Malcolm gärna pratar och berättar, både i liten och i stor grupp, och att han kan berätta begripligt trots litet ordförråd. Det framgår också att Malcolm ibland klarar av att lyssna på andra och ibland inte.

Malcolms självskattning av sin muntliga förmåga visar att han känner sig säker när han ska tala in ett meddelande på telefonsvararen och ganska säker när han ska berätta i klassen om något självupplevt eller om något han sett på teve. Vidare framkommer det att Malcolms strategi när han vill berätta något i konkurrens med andra i klassen är att antingen prata högt eller att invänta sin tur.

Sirins och Malcolms muntliga språkutveckling från årskurs 1 till årskurs 5

Både Sirin och Malcolm läser svenska som andraspråk och ska alltså följa den kursplanen. Beslutet att låta Sirin och Malcolm läsa enligt denna kursplan grundar sig på skrivningen att en elev har rätt att följa kursplanen i svenska som andraspråk till dess att eleven har uppnått förstaspråksnivå i svenska. I samma kursplan framgår det att en strävan är att andraspråkseleven ska kunna utveckla en språklig säkerhet som gör att hon/han både vill, vågar och kan använda sitt talade språk i en mängd olika sammanhang (Skolverket 2009a:34).

Som tidigare nämnts invandrade Sirin till Sverige under förskoleåldern och har således svenska som sitt andraspråk. Hon har under sin skoltid fram till femte klass genomgått en intensiv muntlig språkutveckling på svenska. I första årskursen kan hon med viss möda hålla en röd tråd i sitt berättande, och flera andraspråksdrag framträder i analysen av hennes muntliga förmåga (Hagberg-Persson, 2006:152). Två år senare kan hon mer precist uttrycka sig men använder fortfarande mycket enkla språkliga konstruktioner i sitt berättande (s. 154). Därutöver framgår det att Sirin vill och vågar prata svenska under sina tre första skolår, att hon är en risktagare som både kräver och ges talutrymme. I slutet av årskurs 5 bedömer läraren att Sirin har uppnått det muntliga målet för årskursen. Sirin uppger dock själv att hon är ganska osäker när hon ska berätta i klassen om något hon själv upplevt eller sett.

För Malcolms del tar skolan tidigt ett beslut om att Malcolm ska läsa enligt kursplanen i svenska som andraspråk, trots att föräldrarna uppfostrar honom på svenska och att han då kan sägas ha svenska som modersmål. Beslutet grundar sig på att Malcolms båda föräldrar har olika varieteter av arabiska som modersmål. Dessa omständigheter kan samspela med att Malcolm ännu inte har uppnått en funktionell behärskning av det svenska språket i nivå med elever som har svenska som modersmål (Skolverket 2009a:34).

Malcolm visar dock redan i årskurs 1 att han är en risktagare när han i samband med studiens smågruppsaktiviteter intar en framträdande roll. Under dessa aktiviteter är han genomgående språkligt aktiv och hävdar sig väl, dvs. han vill, vågar och kan uttrycka sig i interaktion med sina kamrater på olika sätt (Hagberg-Persson 2006:149). Han har däremot inte i tillräckligt hög grad utvecklat sin förmåga att kunna hålla en röd tråd när han ska berätta något under sina tre första skolår (s. 146 f.). Fortfarande i slutet av årskurs 5 uppvisar han vissa svårigheter med att kunna berätta och redogöra för något så att innehållet blir begripligt och levande. Det gör att Malcolms lärare anser att han uppnått detta mål med viss tvekan. Malcolm själv känner sig dock ganska säker när han ska berätta något inför klassen som han själv upplevt eller sett.

Observation, diagnos och bedömning av elevers muntliga språkförmåga

I informationen till ämnesprovet i svenska/svenska som andraspråk för årskurs 3, 2009, poängteras att materialets ”provkaraktär” ska tonas ner och att provet så långt som möjligt ska integreras i den vardagliga undervisningen (Skolverket 2009b:1). Det framkommer också att ämnesprovet tillsammans med Skolverkets diagnosmaterial *Nya Språket lyfter!* ska utgöra ett stöd för bedömning av elevers språkutveckling i svenska/svenska som andraspråk.

I diagnosmaterialet *Nya Språket lyfter!* (2008) påpekas att elevers tal och samtal varierar från situation till situation och att spännvidden är stor vad gäller elevers muntliga språkförmåga. Strävan ska ändå vara att alla elever ska kunna utvecklas till goda lyssnare och aktiva språkanvändare i en mängd olika situationer och sammanhang (s. 16 f.). De tal- och samtalssituationer som ska observeras är därför inte bundna till en speciell årskurs, utan är i stället ordnade i två dimensioner där elevens *berättande* ingår i en dimension och elevens *beskrivande, förklarande, instruerande* och *argumenterande* tal och samtal ingår i den andra dimensionen. Därutöver framgår det vad läraren speciellt ska uppmärksamma inom de olika dimensionerna och förslag på hur undervisningen kan utformas (ibid.).

När det gäller ämnesprovet i svenska/svenska som andraspråk för årskurs 3 består den muntliga delen av två delprov 2009. Dessa delprov prövar dels elevens förmåga att berätta, beskriva samt hantera instruktioner på olika sätt, dels elevens förmåga att hantera samtalets olika funktioner i en gruppsituation. I

kommentarerna till delproven framhävs att provet endast prövar elevens tal och samtal i ett sammanhang och att det är elevens vardagliga sätt att uttrycka sig som prövas i denna speciella undervisningssituation. Utöver att genomföra provet ska läraren även notera i en s.k. kunskapsprofil för varje elev hur språkutvecklingen ter sig i relation till målen i årskurs 3 samt planera för elevens fortsatta språkutveckling. Eleven ska även fylla i en egen självvärdering där det bl.a. framgår hur hon/han själv känner sig i olika muntliga situationer.

De diagnostiska funktionerna framhävs alltså i båda materialen. I förordet till ämnesprovet (Skolverket 2009b) framgår det t.ex. att proven ska "tjäna som underlag vid utvärdering och uppföljning på både lokal och nationell nivå" (s. 1). I diagnosmaterialet lyfts genomgående lärarobservationer tillsammans med elevens egen skattning fram som avgörande komponenter för att diagnostisera var i språkutvecklingen eleven befinner sig (Skolverket 2008).

Ämnesprovet och diagnosmaterialet syftar därmed till att dels kunna användas som underlag för elevens fortsatta språkutveckling (formativ bedömning), dels kunna användas som stöd vid bedömningen av elevens visade kunskaper vid en viss tidpunkt (summativ bedömning). Utöver detta ger materialen kunskaper till läraren om hur den fortsatta undervisningen kan utformas.

Ämnesproven i årskurs 5 har varit frivilliga att genomföra t.o.m. 2008 men är nu liksom övriga nationella prov obligatoriska. De erfarenheter och kunskaper som dessa prov har genererat kan nu ämnesprovet i årskurs 3 ta vara på. Det har t.ex. visat sig att det delprov som genomfördes minst av lärarna 2007 var den muntliga gruppuppgiften. Lärarna anger här många orsaker till detta, såsom svårt att organisera, tidsbrist eller brist på ork. Av de lärare som valde att göra den muntliga gruppuppgiften är de flesta nöjda; speciellt lyftes andraspråkselevernas möjlighet till språkanvändning fram som en positiv faktor (Skolverket 2007:16).

Sammantaget kan man konstatera att både diagnosmaterial och ämnesproven för årskurserna 3 och 5 har ambitionen att stödja lärarna i arbetet med att föra eleverna mot de muntliga målen i svenska/svenska som andraspråk och att eleverna själva ska kunna vara delaktiga i denna process. Vidare kan materialen tjäna som diskussionsunderlag när det gäller tankar och funderingar kring undervisningens uppläggning i stort.

Bedömning av elever som läser svenska som andraspråk

Den information som bl.a. diagnoser, prov och elevens egen självvärdering ger kan bidra med värdefulla kunskaper om andraspråkselevernas språkutveckling över tid. Ämnesproven i svenska/svenska som andraspråk för årskurserna 3 och 5 samt diagnosmaterialet *Nya Språket lyfter!* framhäver t.ex. att strävan för elever som läser svenska som andraspråk är att de utvecklar en sådan säkerhet i

tal att de vill, vågar och kan uttrycka sig i många olika sammanhang. Denna formulering har för ämnesprovet i årskurs 3 lett till rekommendationen att låta eleverna utföra självvärderingen före genomförandet av delproven. Läraren kan då få kunskaper om hur den enskilda eleven känner sig inför olika tal- och samtalssituationer vilket kan ha betydelse för hur bedömningen av de två muntliga delproven görs (Skolverket 2009b:4).

En annan betydelsefull information som ges i anvisningarna till ämnesprovet i årskurs 3 är att resultatet på provet inte avgör om en elev ska läsa svenska eller svenska som andraspråk (Skolverket 2009b:2). Provet syftar med andra ord inte till att urskilja elevens eventuella behov av undervisning i svenska som andraspråk, utan prövar enbart de uppställda gemensamma målen i svenska/svenska som andraspråk. Dessa gemensamma mål uttrycker i sin tur en lägsta godtagbar kunskapsnivå för årskursen. Som tidigare nämnts innebär det att det är elevens vardagliga språk som prövas och inte ett kunskapsinriktat språk.

Ett vardagligt språkbruk används på ett annat sätt än ett kunskapsinriktat språk. I skolan ökar kraven på att eleverna kan använda och utvidga sin språkliga repertoar till att gälla både ett vardagligt språk och ett mer kunskapsinriktat språk (Lindberg 2006:69 f.). För andraspråkselever kan skolan här inta en mycket viktig roll som brobyggare där vardagsspråket och skolspråket förstärker varandra genom olika former av kontextualiseringar och utveckling av olika språkliga uttryckssätt i skilda genrer (Lindberg 2006:79 f.). Det är därför väsentligt att de andraspråkselever som har uppnått kravnivån för de muntliga delproven i svenska/svenska som andraspråk, men trots detta har behov av fortsatt undervisning i svenska som andraspråk, ges tillgång till denna undervisningsform. Dessa omständigheter ändrar inget för Sirin och Malcolm som läser enligt kursplanen i svenska som andraspråk, men kan inte nog poängteras i ett större sammanhang.

Litteratur

- Cummins, Jim (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Eriksen Hagtvet, Bente (2004). *Språkstimulering. Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hagberg-Persson, Barbro (2006). *Barns mångfaldiga språkresurser i mötet med skolan*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 70.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Hyltenstam, Kenneth (2007). "Modersmål och svenska som andraspråk". I: *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber. S 45–71.
- Liberg, Caroline (2003). "Samtalskulturer – samtal i utveckling". I: Bjar, Louise, & Liberg, Caroline, (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. S.79–102.

- Liberg, Caroline (2007). "Språk och kommunikation". I: *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber. S. 7–23.
- Lindberg, Inger (2006). "Med andra ord i bagaget". I: Bjar, Louise (red.) *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur. S. 57–91.
- Linell, Per (1978). *Människans språk: en orientering om språk, tänkande och kommunikation*. Lund: Liber läromedel.
- Meek, Margaret (1991). *On being Literate*. London: Bodley head.
- Skolverket (2007). *Hur går det för eleverna i årskurs 5 på de nationella proven? Resultat från insamling av ämnesproven i engelska, matematik och svenska och svenska som andraspråk i årskurs 5 2007*.
- Skolverket (2008). *Diagnosmaterial i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1–5. Nya Språket lyfter!* Stockholm.
- Skolverket (2009a). *Kursplan med kommentarer till mål som eleverna lägst ska ha uppnått i slutet av det tredje skolåret i ämnena matematik, svenska och svenska som andraspråk*. Stockholm.
- Skolverket (2009b). *Ämnesprov – Matematik, svenska och svenska som andraspråk årskurs 3, Vårterminen 2009*. Stockholm.
- Snow, Catherine (1983). "Literacy and Language: Relationships during the Preschool Years". *Harvard Educational Review*, Vol. 53; No.2, S. 165–189.
- Viberg, Åke (1996). "Svenska som andraspråk i skolan". I: Hyltenstam, Kenneth, (red.) *Tvåspråkighet med förhinder. Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur. S. 110–147.

Författarpresentation

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

Mundtlighed, kommunikation og undervisning

Mads Th. Haugsted

Lad mig starte lidt polemisk.

I en stor undersøgelse af det danske *gymnasium* (Beck og Gottlieb) fra 2002 kunne man for eksempel læse:

8 procent af eleverne er enige i (udsagnet), at der ”i dansk arbejdes systematisk med mundtlighed”. 59 procent tager forbehold overfor udsagnet, mens 33 procent er uenige i udsagnet. Det er altså mindre end 10 procent af eleverne, som mener, at man i dansk arbejder systematisk med mundtligheden. Blandt lærerne er der 55 procent, der mener, at man i dansk arbejder systematisk med mundtlighed. Der er altså betydelige forskelle i læreres og elevers vurdering af, hvor meget man arbejder systematisk med mundtlighed i danskundervisningen⁶.

Lader man blikket glide ned over forskellige ministerielle vejledninger og andre nyere kanoniske tekster om det mundtlige i gymnasiet, så slår det en, hvor forholdsvis snævert der tænkes: Der skal ”trænes” i fremlæggelse, de fem retoriske faser anføres, appelformer nævnes og retorik omtales her og der. Og så er der tilløb til noget med oplæsning og fortælling. Man kunne spørge om for eksempel sociolingvistiske analyser ikke har beskæftiget sig den mundtlige genre: samtalen. Er diskursanalysen en umulighed i gymnasiet? Er mediernes mundtlighed? Er facework? Turtagningsprincipper? Gambitter? Mundtlige tekster, som for eksempel berømte taler, prædiker, jobsamtaler, historiske taler, mediasamtaler, fiktive samtaler (for eksempel de mange retssalserier) eller de nære genrer: klassens samtaler, skænderier (hvad er et skænderi?), vennegruppens og skolens samtaler: klassesamtalen, responsamtalen, eksamensamtalen er tilsyneladende ude af fokus. Og det kan være livsfarligt for eleverne ikke at kende til netop disse genrers særlige kendetegn og spilleregler. Beherskelsen af hele denne mekanik er ikke noget som bare ordner sig; det er noget der skal undervises i. IT og andet elektronisk isenkram har jo

⁶ I undersøgelsen kommenterer forfatterne udsagnet således: ”om den meget store forskel i elev- og lærersvar skyldes, at den ene af parterne simpelthen har uret, eller om lærerne oplever, at der skam tales meget og ’fagligt’, mens eleverne har svært ved at se en eksplicitering af mundtlighedens placering i faget, skal vi lade være usagt.”

for længst sørget for, at mundtlighed på ingen måde er flygtigt; teksterne er lige ved hånden og på skærmen. Og hvor er dannelsesaspektet blevet af? Hvor er den historiske dimension? Er det samfund vi lever i – hvor vi priser den demokratiske tradition – udelukkende blevet til gennem hånd- og maskinskrevne dokumenter? Hvor er viljen til at sørge for at kommende studerende har et reflekteret forhold til, hvor grundlæggende den mundtlige kommunikation er for det at være til og kunne tage aktiv og kritisk del i det demokratiske liv?

I *folkeskolen* har mine undersøgelser⁷ vist, at en væsentlig forudsætning for at kunne udvikle dette område er, at man skelner mellem mundtlighed i undervisning og undervisning i mundtlighed.

Mundtlighed i undervisning⁸ betegner i almenpædagogisk sammenhæng den mundtlige interaktion mellem lærer og elever, og mellem elever og elever i bred almindelighed. I en lærerfaglig sammenhæng betegner det ofte brugen, variationen eller kvaliteten af det mundtlige sprog i klassen. Undervisning i mundtlighed betegner de situationer (eller det samvær) hvor det talte sprog er undervisningens genstand. Jeg arbejder således med et tekstbegreb, der skelner mellem brugstekster (de fleste mundtlige genrer) og genbrugstekster (primært sagprosa og de litterære genrer).

Når det er sagt, må man også påpege, at der ikke er tale om et enten–eller. For eksempel vil en bevidst undervisning i den særlige mundtlige genre ”responssamtalen” i vid udstrækning højne niveauet for den del af mundtlighed i undervisning, der bærer procesorienteret skrivepædagogik igennem. Og eksplicit undervisning i mundtlig argumentation vil heller ikke skade debatklimate i klassen. Eller hvad med mundtligheden i den helt unikke mundtlige genre: eksamen. Hvis man som lærer ikke – i de didaktiske overvejelser – ser særskilt på hvert af disse to aspekter (mu. i. u. og u. i mu.), så kan man måske risikere at besvare Gottlieb og Becks spørgsmål med, at man er ”meget enig” i at man arbejder ”systematisk med mundtlighed” og – som lærer – med nogen forbavselse konstatere, at eleverne i ens egen klasse svarer, at det er de ”meget” eller ”helt uenig i”.

Mundtlighed i undervisning

Et bevidst arbejde med mundtlighed i undervisningen kan hente inspiration i almindidaktikken. Det gælder således undervisningens: organisation (klasse, gruppearbejde, pararbejde), arbejdsformer (eksperimenterende, legende, improviserende), udtryksformer (oplæsning, længere mundtlig fremstilling, samtale, teater/drama: ”rollespil”, ”dramatisering”) og ikke mindst lærerrolle

⁷ For eksempel Haugsted 1999 eller Haugsted 2004.

⁸ Denne sondring er beskrevet i flere af mine artikler og bøger (se litteraturliste). Indeværende artikel indeholder elementer, passager, citater og konklusioner mv. fra disse.

(katalysator, dialogpartner). I kølvandet på Olga Dysthes og andres forskning inden for skriftsprogskultur og pædagogik er der endvidere opstået en stigende forståelse for – og forskning i – sammenhængen mellem mundtlighed i undervisningen og arbejdet med elevernes skriftsproglige udvikling – bl.a. inspireret af Bakhtins (og andres) tanker om tilværelsens dialogiske karakter. Også her er der et righoldigt materiale til inspiration.

Under alle omstændigheder kan mundtlighed i undervisningen anskues som lærerens valg af hensigtsmæssige mundtlige, didaktiske genrer. Vælges der ensidigt eller uden bevidsthed bliver arbejdet med det mundtlige i skolen begrænset til nogle få skolegenrer, som – viser det sig – udvirker nogle meget uheldige medlæringer. I mine undersøgelser har jeg således bl.a. fået et indblik i en række 7. klasseelevers opfattelse af skoleudgaven af genrerne samtale og diskussion (se særlig Haugsted 1999). Lad mig give nogle eksempler fra mit feltarbejde.

For disse 7.klasses-elever er ”mundtlig dansk” primært, det man ”har”, når man taler om litteratur. Talesprogsituationerne bliver af alle parter betegnet som ”samtaler”; imidlertid forbinder de færreste elever dette samtalebegreb med udveksling af meninger; det være sig såvel mellem elever som mellem elev og lærer. Det er ”monologiske samtaler”. Læreren spørger, eleven svarer. Spørgsmålene bevæger sig sjældent uden for tekstens eget univers og er ofte af ren analytisk art; det, der spørges om, kan ”findes” – i teksten. Elevernes forståelse af denne samtale har jeg kaldt ”reflektorisk kommunikation”. Svaret er et refleks i begge betydninger af ordet: eleverne tænker ikke over muligheden af, at det kan være anderledes (for eksempel at de kunne spørge hinanden eller læreren), og de reagerer pr. refleks: her skal ”svares”, og det skal være rigtigt, og det skal nu; reflektorisk angiver også, at noget kastes ud (spørgsmålet) og kastes tilbage (svaret til læreren) og bliver der.

Der skal ganske vist lyttes til hinanden, men det er, fordi der ikke er ”tid til” at gentage, hvad der allerede er blevet sagt; det er her, man kan få at vide, om det man selv har lavet er ”rigtigt” eller ”forkert”. Hovedformålet med (fortolknings-)samtalerne er – set fra et elevsynspunkt – at få afgjort, om noget er rigtigt eller forkert.

Kontrol er ikke i sig selv et betænkeligt fænomen, men den er gal, når størstedelen af eleverne oplever, at meningen med det hele simpelthen er at blive kontrolleret af læreren. Denne ”lukkede kontrol”, lærerens konstatering af at noget er forkert (somme tider også når noget er ”rigtigt”) åbner ikke for dialog, som for eksempel: ”Hvordan er du kommet frem til det ?” eller ”Fortæl, hvad har du tænkt på der?” Svaret er slet og ret forkert, duer ikke, videre. I mine observationer findes situationer, hvor elever sidder og ”hakker af” i opgavehæftet, efterhånden som man arbejder sig igennem stoffet – ofte uden at sige noget. Fælles for alle elevgrupperinger er angsten for, eller respekten for, positionen i klassen – den ”positionerende kontrol”. Eleverne har endvidere en opfattelse af, at der i undervisningen findes to slags samtaler: den man lærer

noget af, og den man ikke lærer noget af. Til den sidste kategori hører al samtale, hvor indholdet er af personlig art og al fortællen, hvor stoffet er fra deres personlige liv. I mine undersøgelser er der flere elever, der benævner samtaler og fortællen om det personlige liv som ”sidespor”.

Den læring eleverne kan uddrage af denne udgave af mundtlighed i undervisningen kan sammenfattes i begrebet ”strategisk kommunikation”. Som en elev bemærker: ”Jeg sidder og tænker på, at jeg gerne vil spørges, fordi hvis jeg nu bliver spurgt, om det jeg godt vil svare på, ikk'? så behøver jeg jo ikke at svare på det, jeg ikke kan svare på.”

At lære bliver i denne fortolkning en opøvelse af evnen til at tilegne sig en bestemt mundtlig kommunikationsform og et bestemt stof. At tilegne sig denne kommunikationsforms særlige regelsæt og ritual består i at raffinere beherskelsen af dens strategier: at blive god til at spille elev. At svare rigtigt, hurtigt, tæt på lærerens tankegang og forventning. At kunne tolke evalueringssignaler. At kunne skelne mellem – og styre sikkert på – de personlige erfaringers og oplevelsers ”sidespor” og de faglige fordringers stadigvæk evaluerede hovedspor. På mange måder er denne læring i sig selv ”stoffet”. Det er den kvalifikation, man som elev har ansvaret for selv at tilegne sig; for så vidt en slags ”implicit” undervisning i mundtlighed.

Undervisning i mundtlighed

Den anden side af sagen - undervisningen i mundtlighed – er der som anført ikke rigtig tradition for i de danske ungdomsuddannelser. Jeg har foreslået et samvirke mellem retorik, pragmatik, sociolingvistik og dramatik som udgangspunkt. Hvor der i mundtlighed i undervisning (burde) fokuseres på mundtlighed-for-at-tænke-og-lære, er der i undervisning i mundtlighed tale om at arbejde med at præsentere (publikativ mundtlighed) og kommunikere (uformelt og formelt).

Det er naturligvis vigtigt at kunne beherske den formelle mundtlige tekstproduktion i et moderne samfund. Undervisningen må skabe rammer for funktionelle situationer inden for hvilke dette trænes. Det er således ikke nok at fremlæggelseprocedurer først dukker frem sent i skoleforløbet. Gennem hele skoleforløbet skal der trænes og eksperimenteres inden for forskellige genrer, i varierende kontekster og med respons- og procesorientering som ledetråd. Jeg har i flere af mine udviklingsprojekter anvendt drama og teater, som udfordrende produktive rammer for dette arbejde og sider af dramaturgi, dramapædagogik og talesprogsforskning som analyseredskaber⁹.

⁹ Se også Haugsted 1996.

Dramaturgi?

I den didaktiske litteratur har jeg forsøgt at introducere begrebet ”handlende mundtlighed” (Haugsted 1999) som en måde at italesætte brug af teater og improvisation som et element i en pædagogik for undervisning i mundtlighed. Handlinger er karakteriseret ved, at de er reflekterede og målrettede. Sætter man ”handling” over for ”adfærd”, vil adfærd betegne ufrivillige aktiviteter, mens handling refererer til bevidste aktiviteter. Handlende mundtlighed er således et arbejde mod en højere grad af bevidsthed om mundtlighed.

I min position er der imidlertid også en bestræbelse på, at mundtligheden i undervisningen er noget, man gør, at der handles rent fysisk og kropsligt bl.a. i forskellige eksperimentelle, eventuelt fiktive rum og sammenhænge. Der er nemlig en tilstræbt sammenhæng mellem ”handlende mundtlighed” og drama. Som bekendt betyder drama: ”handling”. Altså en mundtlighed, der inddrager drama (og dermed teater) som læringsfelt, som udtryks- og erfaringsform, men også som bevidst (dvs. fagligt baseret) metode.

Denne helt særlige form for handling kan karakteriseres som ”agering”: Dette at mennesket er i stand til at spille en anden, et andet sted, i en anden tid og i et andet rum, oftest sammen med nogle andre mennesker, der agerer inden for samme kontekst. Ageringen udfolder sig i det, som nogle kalder en ”som om-virkelighed”; jeg foretrækker betegnelsen: en anden virkelighed. For at denne anden virkelighed skal kunne fungere, er der nogle ganske enkle aftaler, der skal forstås, aftales og overholdes: spillets regler. Spillets anden virkelighed hviler på en bevidsthed og aftale om overholdelsen af en kontrakt, der omfatter spillets rum, dets agenter (figurer) og dets forløb. Der arbejdes med andre ord inden for en dobbelthed; nemlig den æstetiske fordobling af de elementer, der indgår i den indgåede kontrakt; det gælder altså rum: her/et andet sted, figur: mig/NN og forløb: jeg er mig her og nu/ jeg spiller NN, der, dengang eller nu. Denne æstetiske fordobling er ageringens kunstneriske og pædagogiske form og mulighed.

Essentielt i meget teaterarbejde (og leg) er desuden afprøvningen af roller. At indleve sig i andre mennesker (det empatiske element) eller måske afprøve den identitetsmæssige flertydighed, kan således få et rum i en didaktik, hvor undervisning i mundtlighed står i vekselvirkning med en nuanceret (og bevidst valgt) mundtlighed i undervisningen.

Et fællestræk ved alle typer dramatiske improvisationer er, at de skaber rum for sprog og motivation for tale. Ofte er det verbale sprog det middel, som spillet realiseres gennem. Sproget i spillet kan skabe og kontrollere situationen, sproget regulerer aktiviteten, definerer rollerne og binder grupper sammen. Improvisationer giver et rum, hvor elever kan afprøve nye muligheder og slippe velkendte modeller og mønstre, ikke mindst af sproglig art. Det at skabe en fiktiv person og arbejde med dens rolle i et spil gør det somme tider opnåeligt at

frigøre følelsesmæssige og sproglige kvaliteter, som i den almindelige ("traditionelle") undervisning er svære at beskæftige sig med.

Det at spille en anden end sig selv indebærer altså ikke blot en læring gennem sansning, men kan i høj grad også bidrage til en øget sproglig bevidsthed. Der bruges sprog om sproget, og deltagerne vil ofte være nødt til at kommunikere på en anden måde end gennem det vante "skolesprog"; der skabes en mulighed for, at undervisningen på denne måde kan komme ud over en del af de begrænsninger, som de skolske genrer ofte sætter for antallet og differentieringen af de anvendte sprogfunktioner.

Dette arbejde har udgangspunkt i det genrekendskab eleverne selv bringer med ind i klassen og i lighed med arbejdet med de skrevne genrer, tager undervisningen sigte på at kvalificere denne forforståelse og disse erfaringer til, hvad man måske kunne kalde "sproglig viden og bevidsthed". Uden denne bevidsthed er det vanskeligt at forestille sig kvalificeret brug og måske vigtigere – kvalificerede brud med konventionerne.

Brugstekster

Dramatisk improvisation og andre mere eller mindre styrede former for fiktiv handlen (teatralisk improvisation) kan med andre ord give rammer for levende, varieret, kontekstbetinget brugsmundtlighed i alle genrer, også de, der ellers ikke lader sig plante i skolens virkelige verden. Den symbolske virkelighed kan endog raffineres, så man kan tale om kunst (eller i hvert fald brugskunst) konstitueret af et i sidste instans æstetisk formsprog. Her er det den dramatiske faglighed, der er udgangspunktet for produktion og den, der er det primære redskab for analysen. Denne analyse kan stå i vekselvirkning med – eller helt erstattes af – de tilgange jeg tidligere har nævnt: sprogbrugsanalysen med inspiration fra pragmatikken, dele af sociolingvistikken og retorikken.

Jeg vil i det følgende kontrastere de tidligere feltobservationer fra litteraturundervisningen med situationer, hvor teater anvendes på denne måde. I en sådan undervisning, hvor mundtlighed altså somme tider er selve undervisningens genstand, antager mundtligheden i undervisningen nemlig ofte helt andre former end de tidligere opregnede. Samtalen er stadig et væsentligt element, men den foregår som en udveksling af synspunkter og ræsonnementer eleverne imellem og mellem elever og lærer. De elever, der får kommentarer til deres mundtlige ydelser i for eksempel improvisationen – fra andre elever eller læreren – bruger dem i deres videre arbejde. Læreren anvender de situationer, der opstår i de fiktive forløb, til at komme dybere ind i en fortolkning ved at tage udgangspunkt i disse udspil. Læreren kan endvidere anvende forløbene som materiale til elevernes iagttagelse og diskussion af den foreviste mundtlighed. Det, der spørges om, skal søges inden for det område, der dannes i skæringspunktet mellem de enkelte elevs og lærerens læsninger – mellem elevernes

respons og lærerens. Det, der spørges om, ”findes” ikke udelukkende og immanent i teksten. Elevaktiviteten ”at svare” (og tilsvarende: ”at blive rettet”) er udskiftet med virksomheden ”at finde på”. Elevernes udlægning af den samtale, der er knyttet til disse innovative sekvenser, vil jeg kalde ”refleksiv kommunikation”. Hermed betegner jeg kommunikationssituationens gensidighed og dialektiske karakter.

Eleverne beskriver nu undervisningssituationer, i hvilke der opstår en gensidig afhængighed eleverne imellem – og mellem elever og lærer. Ved kommentarer til – og samtale i – spil skal der ikke udelukkende produceres ”svar”; det bliver selvfølgelig og nødvendigt at tale med hinanden – ikke til hinanden. Samtalen – som iagttagelig brugstekst – bliver endvidere genstand for diskussion og argumentation, idet væsentlige dele af improvisationerne eller forløbene er samtale. Samtale om samtalen indgår her som overvejelser over det netop fuldførte og/eller som forudsætning for det videre arbejde. Det refleksive betegner altså også dialektikken i de mundtlige forhandlinger, der på én gang viser tilbage (til det der er sket, hørt og set) og peger frem (mod det der skal etableres). Refleksivitet henviser endvidere til sammenhængen mellem at lytte og at tale. Det bliver vigtigt at lytte til hinanden, fordi det klassekammeraterne siger, får betydning for ”mig” – bl.a. for det videre fælles arbejde. Den aktive lytning er altså ikke primært styret af den enkelte elevs evaluermæssige, taktiske overvejelser. Endelig henviser ”refleksiv” til, at de skriftlige besvarelser står i vekselvirkning med det mundtlige arbejde. I udviklingsarbejdet oplever eleverne, at læreren ”er mere med”. Kontrollen er ikke et udtalt vilkår, men en produktiv omstændighed. Kontrol bliver i vid udstrækning lagt ud til klassefællesskabet med læreren som garanten for fælles mål og kontekst.

Der er tale om ”åben kontrol”. Læreren åbner, i den mundtlighed der er i spil inden og efter improvisationerne, gennem sine spørgsmål for dialog. Spørgsmålene opstår i – og ud fra – den konkrete undervisningssituation og er ikke en gennemførelse af en i forvejen mere eller mindre forberedt spørgestrategi med henblik på en bestemt fortolkning: fortolkningen. Af samme grund er de ofte rettet mod en uddybning af det eleverne siger, frem for check af om det, de nu siger, er ”rigtigt”.

Mit sammenfattende begreb for den læring elever kan uddrage af denne mundtlighed, er ”empatisk kommunikation” – eller måske ligefrem empatisk kompetence¹⁰. At ”lære noget” i denne kontekst er en forpligtende aktivitet; noget man og ”de andre” har en andel i og medansvar for, på anden måde end ved at lave opgaverne og være til stede og svare. Det handler om at lære sig noget. Det er en dynamisk størrelse. Af samme grund kan det ikke lade sig gøre at ”rette” sine besvarelser. Læringen er ikke længere udelukkende knyttet til færdigheder, hvis relevans enten fortoner sig eller defineres ud fra prøvekrav. Eleverne giver temmelig præcise udtryk for, hvad læringen kan være: at formulere sig, at stå på egne ben, at få frihed til prøvehandlinger – alt sammen

¹⁰ Se Bundsgaard 2009.

inden for mundtlighedens grænser. Sammenhængen mellem kontekst og mundtlig tekst, mellem hensigt og genre er genstand for eksperimentering og afprøvning, når man er ”på”; og for fortolkning og senere argumentation og diskussion, når man er lyttende og observerende.

Betegnelsen ”empatisk kommunikation” skal naturligvis også tilkendegive, at denne undervisningsform fremmer og udvikler evnen til indfølelse interaktion (em-patheia: ind-føling). Den er således en bevidst bestræbelse. Den empatiske proces er en vekselvirkning mellem oplevede, affektive faser og vurderende, realitetstestende, kognitive faser. Dele af den empatiske proces er ubevidste, mens slutproduktet, den empatiske forståelse er bevidst. Det er bl.a. denne vekselvirkning mellem det følelsesmæssigt sansede og det intellektuelt observerede i såvel spil som de mundtlige aktiviteter i tilknytning hertil, der er karakteristisk for en mundtlighedspædagogik, der inddrager et æstetisk formsprog: teaterets.

Sprogbrugsanalyse og undervisning

I dette afsnit vil jeg redegøre for den anden tilgang til det mundtlige, nemlig som jeg nævnte tidligere – sprogbrugsanalyse og pragmatik.

I mine udviklingsprojekter har det vist sig, at en indledning til at beskæftige sig med noget, der kunne ligne pragmatisk analyse af visse mundtlige tekster, kan være at eleverne arbejder med, hvordan man kommer fra det talte sprog til skriftsproget (for eksempel ved, at de skal transskribere eget talesprog til skriftsproget). Endvidere kan talesprogets karakteristika indkredses. Talesproget har andre enheder, end de vi er vant til at tage udgangspunkt i, nemlig skriftsprogets. Vi taler jo ikke i sætninger, men i enheder, der bl.a. markeres i betoning og pausering. Det talte ord er ofte styret af afsenderes planlægning og hensynet til den lyttendes mulighed for at forstå her og nu, og det spiller naturligvis sammen med mimik, gestik, rytme og melodi.

På baggrund af beskæftigelsen med talesproget som sproglig substans kan der arbejdes med egentlige sprogbrugsanalyser. For eksempel kan der fokuseres på de tegn, der fungerer ved administration af ”taleture” (kropssprog, gestik og intonation) og de kulturelt bestemte midler, der får samtalen til at fungere: Småord som bl.a. indikerer, at man vil afgive, have eller beholde ordet, eller som signalerer aktiv lytten, opmærksomhed, kedsomhed eller mishag – de såkaldte ”gambitter”.

Eleverne bør også kunne forholde sig til forskellige samtaletyper/genrer: fra hyggesnak over dialog, diskurs og diskussion til skænderi og arbejde med, hvad der er karakteristisk for de forskellige teksttyper, for eksempel den helt almindelige mundtlige genre: skænderi. Hvad er det i grunden for mekanismer, der er på spil her?

Det ”mundtligt skriftsprog” i elevernes egne genrer, som for eksempel chat og sms, er en andet oplagt ouverture til denne del af undervisningen. Hvorfor

kan man se dem betegnet som ”hybrider” – trods det, at de har ganske klare genrekarakteristika?

Endelig kunne indgangen til denne del af undervisningen i mundtlighed beskæftige sig med, hvad der er karakteristisk for netop mundtlige tekster. Jeg har i Taletid (Haugsted 2004) påpeget det uheldige i at kontrastere skriftsprog med talesprog udelukkende ved dets kontekstbetingethed. Talesprog kan i sådanne modstillinger anses som ”implicit sprog”, dvs. fragmentarisk, varieret og dialektalt, karakteriseret ved nærhed mellem afsender og modtager og som dialogisk; i sin korte form ”kontekstafhængigt”. Skriftsprog er så eksplicit, dvs. fyldigt og informationsmæssigt selv bærende, standardiseret, karakteristisk ved fjernhed mellem afsender og modtager og monologisk; altså ”kontekst-uafhængigt”. Det er imidlertid ikke særlig rigtigt – og heller ikke noget godt udgangspunkt for undervisning.

Talesprog kan sagtens være eksplicit, som for eksempel i interview, debat, forelæsninger eller ved beskrivelser af, hvordan noget virker. Skriftlige tekster kan være ”varieret” som for eksempel i reklamer, og talesprog kan være standardiseret. Den interessante forskel ligger i den psykologiske afstand og graden af intersubjektivitet. Det, der præger sproget, er altså i hvor høj grad afsender og modtager ”kender” hinanden. Endvidere kan skrift i høj grad være yderst dialogisk, og tale kan være af monologisk karakter. Alle tekster, mundtlige som skriftlige, er altså kontekstbetingede; forskellen ligger et andet sted, nemlig i graden af formelhed. Mundtlige og skriftlige tekster, der er relativt uafhængige af sammenhængen, er præget af formelt sprog; de tekster, der er tæt knyttet til nærkontakt, er præget af et uformelt sprog¹¹. Hvis man i undervisningen koncentrerer sig om fællestrækkene, kan den komme til at handle om at få eleverne til at kunne operere sikkert i forhold til graden af formelhed, dvs. opøve deres evne til at anvende forskelligt sprog i det mundtlige og det skriftlige til forskellige kontekstbestemte formål. Endvidere kunne det betyde at elever, gennem arbejdet med talesprog, kan lære mange af de sprogformer, som findes i skriftsproget.

Retorik

Retorikken er jo som oftest den videnskab/lære som nævnes i forbindelse med mundtlighed og didaktik. Blandt andet derfor er det ikke den del, jeg gør mest ud af i denne artikel. Dog synes det mig, at det hele primært kommer til at handle om ”mundtlig fremstilling”, foredrag eller fremlæggelse – og didaktiske strategier i den forbindelse. Det er som allerede nævnt uhyre vigtigt i et demokratisk samfund at kunne beherske denne/disse særlige genrer, erhverve sig verbal slagkraft og kunne gennemskue demagogi. Men retorik er meget mere end som så. I princippet er alle ytringer retoriske, idet de i et eller andet omfang

¹¹ Se Liberg 1997.

er intentionelle. Så netop arbejdet med retorik burde vel opfordre til analyse og produktion i bred forstand; eksempelvis den faglige retorik, prøvebekendtgørelsens retorik, skrivepædagogikkens og så selvfølgelig de mundtlige teksters.

I et eller andet omfang må det ekspliciteres, at retorik i sin kerne er indskrevet i et hermeneutisk og erkendelsesteoretisk felt – ellers bliver det helt mekanisk, taleteknisk og funktionelt – et udtryk for alt det moderne retorik (ikke mindst Fafner¹²) har kæmpet så hårdt imod, og som samme Fafner så udmærket har kaldt ”reduceret retorik”. Hvorfor ikke moderne retorisk analyse af politisk kommunikation, af rap eller produktion af målrettet spin i skolen?

Retorikken grunder sig på den forståelse, at der er en nøje sammenhæng mellem udtrykspotentialer og erkendelsespotentialer. I denne forståelse handler det i sidste instans ikke så meget om at udsmykke sine ord, men gennem større udtryksmuligheder at opnå en højere grad af mulig erkendelse: jo større udtryksmulighed, jo større grad af mulig erkendelse, jo større erkendelsesmulighed, jo større udtryksmulighed. Retorikken er følgelig normativt orienteret (gode og dårlige tekster), men normen er dynamisk: hensigtsmæssigheden er bestemt af den sammenhæng teksten indgår i: konteksten. Denne tankegang illustreres af en ofte benyttet figur, det retoriske pentagram, hvor de 5 vinkler repræsenteres af henholdsvis: taler/tekstproducent, tilhørere/læsere, sprog, omstændigheder og emne. Når alle disse fem elementer spiller dynamisk og optimalt sammen, opstår der af samvirket en retorisk situation, ”det rette øjeblik” (den gode tekst) i retorikken: ”kairos”¹³.

Den kendte operationalisering af arbejdet med den optimale vekselvirkning mellem disse elementer finder vi i retorikkens berømte fem faser¹⁴. De er ganske vist nummereret fra 1 til 5, men der ikke tale om en slavisk gennemgang af akkurat disse punkter i talmæssig rækkefølge. De skal fungere som tænkeredskab, og i arbejdet med teksten kan producenten pendle imellem de fem faser. Til hver af disse faser hører en lang række værktøjer, som det naturligvis vil føre for vidt at repetere her. Jeg vil med to eksempler, som jeg tidligere har anvendt, illustrere de pædagogiske muligheder: Topik og argumentation (som begge ”tilhører” fase 1).

Topik er en lære om de steder (topoi) eller grundspørgsmål, ud fra hvilke tekster skabes. Elever kender jo godt fag-topikker, for eksempel lægens spørgsmål, som stilles for at nå frem til en diagnose. At arbejde med topik kan være en fremragende indføring i en ofte meget svær operation, som eleverne (og

¹² J. Fafner: tidligere professor i retorik ved Københavns Universitet.

¹³ Ikke underligt at det netop var fra retorisk hold den mest kvalificerede kritik af en række ”skolske” genrer var overbevisende –der er *for* uklare kontekster. Se således: Kjeldsen1997.

¹⁴ Stoffet skal: 1 Samles (inventiofasen), 2. Ordnes (dispositiofasen) for eksempel efter formlen: hoved (der præsenteres, afgrænses, disponeres), krop: Sagen fremstilles/gennemgås/fortælles, argumenter bliver brugt, og andres argumentation modbevises, hale (der resumeres og konkluderes, appelleres og/eller perspektiveres) 3. Vælges (elucutiofasen): hvilket *sprogbrug* og for eksempel *hvilken type argumenter* vil man anvende. 4. Huskes (memoriafasen): er der et klart fokus i det, man vil sige, idet det så er betydelig nemmere at huske. 5. Fremføres (actiofasen): det hørlige, det synlige og det indholdsmæssige i hensigtsmæssig samspil.

lærerne!) kæmper med, nemlig den såkaldte problemformulering – formuleringen af en kvalificeret undren. Vejen fra emne over problemstilling til problemformulering kan være et spørgsmål om at stille de rigtige spørgsmål. Der er ikke langt mellem den kompetente spørgen og den kvalificerede undren.

De fundamentale elementer i den nyretoriske, praktisk argumentation skal selvfølgelig indgå i arbejdet¹⁵. Skematiseringen kan let blive et meget uoverskueligt modelrytteri; det er derfor ikke hensigtsmæssigt, at lade elever fortabe sig. Mine udviklingsprojekter viser imidlertid, at den såkaldte ”p-b-h-model” (der angiver hovedelementerne fra praktisk argumentation, se note 10) kan give elever et redskab, som de kan begribe argumentation med og sætte sig ind i, hvad argumentation overhovedet er for en størrelse – særligt den mundtlige. Så ja; retorikken er et godt stykke værktøj for undervisning i mundtlighed.

Mundtlighedspædagogik

Mundtlighedspædagogik? Ja, betegnelsen er vel dårlig nok etableret. Jeg har i ovenstående skitseret rammerne for, hvad en sådan pædagogik kunne indeholde. Men der er lang vej endnu. Det er op til uddannelsesforskere, læreruddannere og lærere i gymnasium og folkeskole i fællesskab at skabe indholdet inden for disse rammer. De nordiske demokratier med mundtlige, retoriske og folkeoplyste traditioner er et oplagt udgangspunkt for en befæstelse af området. Lad os komme videre!

Litteratur

- Beck, S., Gottlieb, B. (2002). *Elev/student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*”, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Bundsgaard, J. et al(2009). *Kompetencer i dansk*, Gyldendal.
- Fafner, J. (1982). *Retorik. Klassisk og moderne*, Akademisk Forlag.
- Haugsted, M. Th. (1996): *Sprog på spil. Handlende mundtlighed og drama*, Daneklærerforeningen.
- Haugsted, M.Th. (1997). ”Sprogspil”. I: KvaN 47, 17. årg.
- Haugsted, M.Th. (1999). *Handlende mundtlighed. Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*, Danmarks Lærerhøjskole.

¹⁵ I praktisk argumentation fremføres en/mange) påstand(e). Bag denne (eller disse) findes et ofte udtrykt (ekspliciteret) belæg, som støtte for, eller dokumentation for, påstanden. Bag anvendelsen af netop dette belæg findes en *hjemmel*: det, vi sådan i al almindelighed nok er enige om eller går ud fra. Eller: en regel, som deles af såvel afsender som modtager. Eller: en regel, som afsender formoder deles med modtageren. Eller: en regel, som afsenderen tillægger modtageren at være enig i. Disse mange ”eller” indikerer, at hjemmel/dele af hjemmel ikke nødvendigvis udtrykkes direkte, men fremgår implicit. Belægget, derimod, ekspliciteres oftest, men kan også være implicit.

- Haugsted, M.Th. (2000). "Talte tekster – mundtlighed og undervisning". I: Esmann, Rasmussen og Wiese (red.) *Dansk i dialog*, artikelsamling, Daneklærerforeningen..
- Haugsted, M.Th. (2002). *Mund dog*, (Lærebogsmateriale til gymnasiet og folkeskolens ældste klasser) Alinea.
- Haugsted, M.Th. (2003). "Det mundtlige rum", *Sprogforum*, nr. 25.
- Haugsted, M.Th. (2004a). *Taletid. Mundtlighed, kommunikation og undervisning*, Alinea.
- Haugsted, M.Th. (2004b). "Mundtlighed og didaktik". I: Schnack, K. (red.): *Didaktik på kryds og tværs*, DPU's Forlag.
- Haugsted, M.Th. (2004c). "Mundtlighed". I: G. Ingerslev (red.): *De mange muligheder*. Undervisningsministeriet.
- Haugsted, M.Th. (2006). "Mundtlighed og retorik i dansk". I: Asmussen, J og Clausen, L.H. (red.): *Mosaikker til danskstudiet*. Academica.
- Haugsted, M.Th. (2008). "Udvikling af mundtlig kompetence gennem it?". I: *Cursiv*, nr., 2008, DPU.
- Jørgensen, C., Onsberg, C. (1987). *Praktisk argumentation*, Teknisk Forlag.
- Kjeldsen, J.E. (1997). "Et retorisk fundament for skrivning: pragmatik, intention og kvalitet". I: L.S. Evensen og T.L. Hoel: *Skriveteorier og skolepraksis*, LNU/Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Liberg, C. (1997). *Sådan lærer børn at læse og skrive*, Gyldendal.

Författarpresentation

Mads Th. Haugsted, Ph.d., lektor ved DPU, Institut for Didaktik, Forskningsenheden for tekstpædagogik, sprog og medier. Forsker i tekstpædagogik og mundtlig kommunikation (bl.a. retorik og mundtligheds-pædagogik) samt i teater/drama-arbejde (æstetiske læreprocesser, kommunikation, fag og metode i undervisningssystemet). Har skrevet en del fagbøger, skolebøger og artikler om disse emner.

Textsamtal för skrivande

En studie av lärandestöd i två gymnasieklaser

Per Holmberg

Introduktion: textsamtal för text- och kunskapsutveckling i skolan

I denna artikel presenteras resultat från en större studie av hur två gymnasieklaser i svenska erbjuds stöd för sitt skrivande genom textsamtal. För skrivpedagogisk forskning är det en väsentlig utmaning att undersöka just muntlighetens möjligheter för skolans skriftliga produktion. Flera studier har pekat på att elever ofta blir utelämnade att lösa skrivuppgifter utan att få tillräckligt starkt lärandestöd kring skrivprocessen. Problemet har t.ex. belysts vad gäller arbete med s.k. forskningsrapporter i grundskolan senare åldrar (Nilsson 2002), skrivandet för samma åldersgrupp i naturorienterade ämnen (Geijerstam 2006, kap. 4) och skrivande i gymnasiets svenskämne (Swärd 2008, kap. 5). Det är Skolverkets bedömning att mer kompetens och tid för textsamtal är en väsentlig förbättringsmöjlighet för skrivträning i svensk skola (se Skolverket 2007:130–131). Frågan är då hur textsamtalens potential ska kunna utnyttjas i praktiken.

Inom projektet Text- och kunskapsutveckling i skolan (TOKIS), som denna studie är en del av, har jag följt två gymnasieklassers arbete med skrivande under läsåret 2007/2008 då klasserna läste sin första kurs i svenska (Svenska A).¹⁶ Förutom elevernas texter har också själva skrivförloppen dokumenterats (se tabell 1). I projektarbetet har lärarna uppmuntrats att utöka tiden för textsamtal i sina klasser, och det har förts en successiv diskussion med lärarna om vilka konsekvenser textsamtal verkar få för skrivarbetet. De exempel som artikeln presenterar är hämtade från insändarskrivandet i Bergåsgymnasiets klass respektive referatskrivandet på Cedergymnasiet.

¹⁶ I projektet, som finansieras av Vetenskapsrådet, deltar också Per Ledin (projektledare), Karolina Wirdenäs och Daroon Yassin. Deras arbete är inriktat på grundskolans olika åldrar. Tack till Karolina för värdefulla synpunkter i arbetet med artikeln.

Tabell 1. Dokumenterade skrivförlopp i TOKIS (gymnasiematerialet)

Skola: Klass (elevantal)	Skrivförlopp	Antal lektioner	Varav videofilmade
Bergåsgymnasiet: Sp1A (19 elever)	Deckarkapitel	4	2
	Insändare	5	4
	Reportage	12	6
Cedergymnasiet: Np1A (22 elever)	Referat	5	4
	Sammanställning	10	4

I ena fallet var uppgiften att skriva insändare som skulle kunna publiceras i lokaltidningen, i andra fallet var uppgiften istället att skriva referat som tydligt återger innehållet i en text och visar vem som skrivit denna refererade text. De allra flesta elever skrev texter som väl motsvarade de krav som lärarna ställt på de aktuella uppgifterna. I denna artikel skall jag emellertid uppmärksamma problem som uppstod under respektive skrivförlopp.

Första exemplet: textsamtal om funktion för insändare

Valet av insändarskrivande kommer sig av att Sp1A:s lärare på Bergåsskolan hade bestämt sig för att satsa på ett skrivande som skulle kunna leda fram till publicering för läsare utanför skolan. En sådan publiceringsmöjlighet öppnar för fler tillfällen att samtala om texters funktion i kommunikationssituationen, både för den aktuella genren och för de texter som eleverna skriver. Exemplet är hämtat från den första lektionen. I tabell 2 visas hur denna lektion är upptakten till ett relativt långt förarbete inför skrivarbetet.

Tabell 2. Insändaruppgiftens skrivförlopp

Lektion	(Tid)	Fas
1	(1 h 20 min)	Introduktion och förarbete
2	(1 h 10 min)	Förarbete
3	(1 h 20 min)	Förarbete och skrivarbete
4	(1 h 10 min)	Skrivarbete
5	(ej filmad)	Publicering och efterarbete

Läraren har för den första lektionen planerat ett arbete kring olika åsiktsgenrer i dagens morgontidning. Men innan detta arbete introduceras leder läraren ett samtal för att få till stånd en preliminär beskrivning av genren. En elev – här kallad Birger – kommer att inta en central roll genom att utveckla beskrivningen så att den stöder ett negativt ställningstagande till genren:

Läraren (L): Då är det ju så idag att vi ska introducera nästa skrivperiod. Och det som vi ska börja med **nu** då, det är att vi ska skriva någonting som dom kallar **insändare**. Nu vet ni det. Vet alla vad en insändare är?

Elev (E): Nä.

L: Vad är en insändare? Någon?

Birger (B): Hmm i tidningen.

E: Man kan skicka in sina åsikter.

E: Man kan klaga.

L: Det handlar om ens åsikter. Man kan klaga. Det är det väl kanske ofta.

B: Det är tanter som skickar in.

L: Är det tanter som skickar in?

E: Sura sådana.

L: Sura tanter som skickar in?

B: Som klagar på att den där cirkusen kör upp grus och sånt där på vägar.

L: Det kan det säkert handla om. Vad kan det mer handla om?

E: Lösa katter.

B: Ja ...

L: [Vänd till Birger:] Skulle du kunna tänka dig att skriva en insändare?

B: Nä. Men det kan handla om att ...

L: SKRATTAR Vi får hoppas att ni kan det nu allihopa.

B: Det kan handla om att en lastbil har ställt sig på en gata och så kör nån in där och fotograferar lastbilen och skriver om det och varför den ställt sig där och klagar.

L: Så det jag läser ut här av det du säger ... tolkar jag dig rätt att du tycker att det oftast blir en spalt för gnällande?

B: Ja.

[Samtalet avbryts av elever som kommer för sent. Läraren övergår sedan till att kort presentera en uppgift med åsiktsgenrer i dagens morgontidning.]

Det som sker under dessa inledande minuter får, som vi ska se, stor betydelse för Birgers fortsatta arbete under detta skrivförlopp. Självklart kan Birgers ställningstagande ha sin bakgrund i specifika erfarenheter. Han kan tänkas ha varit irriterad på insändargenren sedan länge, han kan tänkas vara irriterad på bristen på inflytande när det gäller val av skrivuppgifter. För analysen av textsamtalens möjligheter och begränsningar är det emellertid mer intressant att kartlägga generella drag för den situationskontext som sätter ramar för samtalet.

Sp1A:s lärare verkar, precis som den lärare som ska presenteras nedan, vara väl medveten om hur hon vill organisera klassrummets samtal i tid och rum. Denna organisation sker genom att aktiviteter planeras i olika *faser* (t.ex. före, under och efter själva skrivandet), men också genom att *konstellationen* för samtalen får växla mellan helklass och mindre grupper eller par. Ett skäl till att läraren håller samtalet kort är att konstellationen strax är planerad att växla från helklass till grupper. Läraren har också, liksom sin kollega, en plan för vilken slags övergripande *inriktning* hon vill prioritera i textsamtalen. Första halvan av lektionen ska handla om tidningsgenrers *funktion*, och genom att lärarens öppningsfrågor sätter genren i fokus leder faktiskt redan detta samtal till resonemang om vad man kan göra med genren (skicka in åsikter, klaga, gnälla) och vem som gör det ("man", "sura tanter"). Som illustreras av figur 1 nedan

låter läraren textsamtalen under senare delen av lektionen byta inriktning och istället handla om *förebild* för elevernas text (dispositionsförslag), och *förankring* för texterna i elevernas egna erfarenheter av att vara ung i Bergås.

Om läraren alltså har visst grepp över samtalets faser, konstellation och övergripande inriktning, är det andra dimensioner av situationskontexten som förefaller vara mer osynliga för läraren, även om de är minst lika betydelsefulla för hur textsamtal kan utveckla sig. Jag ska försöka fånga dessa aspekter i två punkter: textsamtalets grad av *deltagande* samt dess *perspektiv* på den aktuella genren.

Vad gäller den första punkten, grad av deltagande, kan exemplets samtal betecknas som ett fåpartssamtal, dvs. ett samtal där de flesta agerar åhörare. Detta kan tyckas vara ett resultat av mängden ”pratglada” elever i en grupp, men i själva verket verkar det finnas en tyst samsyn i båda klasserna om vilka samtal som ska utvecklas vidare till ett flerpartssamtal, och vilka ”samtal” som ska stanna vid att en part, i regel läraren, talar själv. Exemplet är på många sätt ett typiskt fåpartssamtal: alla elever vet att läraren, i egenskap av samtalsledare, kommer att gå vidare så snart hon är nöjd med elevernas svar. Vad som är mindre typiskt är att en elev – Birger – utnyttjar fåpartssamtalet för att utveckla en egen åsikt. Ett inledande fåpartssamtal kan ur lärarens perspektiv vara ett användbart sätt för att skapa ett visst mått av engagemang kring en förestående uppgift. En uppenbar risk är dock att oväntade situationer blir svåra att hantera inför den tysta gruppen av åhörare. Birgers invändning mot genren skulle, om den togs på allvar, kräva betydligt mer tid och därmed också ett arbetssätt som gav alla elever möjlighet att skaffa sig en åsikt i frågan. Detta leder över nästa punkt.

Vad gäller den andra punkten, perspektivet på den text eller genre samtalet avser, kan man urskilja tre principiella huvudalternativ. Klassrummens textsamtal kan riktas mot texter som lästs tidigare, texter klassen för tillfället arbetar med (genom läsning eller skrivande) och/eller texter man föreställer sig. En hög grad av deltagande i helklassamtal hänger i materialet alltid ihop med att textsamtalets perspektiv riktas mot läst text eller text under arbete. Det samtal som utspelar sig mellan läraren, Birger och några av hans klasskamrater är ett typiskt exempel på samtal om föreställda texter. För även om Birger naturligtvis kan ha läst en insändare i Bergåsbladet om en felparkerad lastbil finns inte denna text till hands för samtalet – och ingen annan insändare heller. Detta samtalande om föreställda texter blir här ett dilemma. Idealt skulle Birgers klass direkt ge sig i kast med att undersöka hur många insändare de hittar som stöd för slutsatsen att genren är en ”spalt för gnällande”, och hur många insändare de istället bedömer som viktiga för samhällsdebatten.

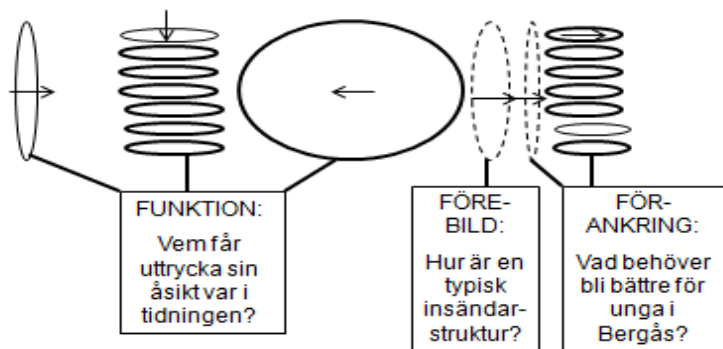
TOKIS begrepp för analys av textsamtal

Det kan finnas skäl att dröja något vid de begrepp som använts för analysen, uppställda nedan i tabell 2. Teoretiskt skulle analysmodellen kunna förankras i den systemisk-funktionella teorin om situationskontextens tre metafunktioner (se t.ex. Halliday 2004 eller Holmberg & Karlsson 2006). Fas och konstellation kan relateras till kontextens textuella metafunktion (*mode*), eftersom de tillsammans bildar mönstret för samtalens organisation i tid och rum. Inriktning och perspektiv kan föras till den ideationella metafunktion (*field*), eftersom de rör samtalens innehållsliga tematik. Deltagande, som ju istället gäller deltagarnas tillgång till talutrymme, kan förstås som en sida av den interpersonella metafunktionen (*tenor*).

Tabell 2. Begrepp för analys av textsamtal

Analysdimension	Analysalternativ		
FAS:	Förarbete	Under skrivarbete	Efterarbete
KONSTELLATION:	Helklass	Grupp (+/- lärare)	Par (+/- lärare)
INRIKTNING:	Förebild	Funktion	Förankring
PERSPEKTIV:	Läst text	Text under arbete	Föreställd text
DELTAGANDE:	Flerpartssamtal	Fåpartssamtal	Enpartstal

Projektets fortsatta analysarbete kommer med säkerhet att visa på flera behov av begreppsprecisering. Redan nu kan emellertid analysmodellen ge en god översikt över skrivförloppen och deras textsamtal. I figur 1 har jag provat att illustrera analysen grafiskt, så att det framgår hur det inledande samtal som presenterats ovan (längst till vänster i figuren) följs av en lång följd av olika slags textsamtal redan under första lektionen. Varje ellips illustrerar ett textsamtal. Samtalssymbolernas bredd motsvarar deras relativa utsträckning i tid, och deras höjd markerar skillnad i *konstellation*. *Inriktning* har skrivits ut i rutor under samtalssymbolerna. *Perspektiv* markeras med pilar så att en högerriktad pil (som för första textsamtalet) betyder perspektiv mot föreställd text, en nedåtriktad pil (som för de gruppsamtal som följer) står för samtal kring text under arbete, medan en vänsterriktad pil (som för det följande helklassamtalet där uppgiften summeras) illustrerar samtal om läst text. Grad av *deltagande* slutligen markeras av samtalssymbolens linjebredd. Det inledande fåpartssamtalet följs alltså av flerpartssamtal (tjockare linje) vilka i sin tur följs av lärarens enpartstal (streckad linje). Eftersom samtalen dokumenterats med en enda videokamera bygger noteringen för gruppernas textsamtal på en ungefärlig uppskattning.



Figur 1. Skrivförloppet insändare: första lektionens textsamtal

Man kan i figur 1 notera det samband mellan deltagande och perspektiv som kommenterades ovan. Graden av deltagande höjs när perspektivet växlar från föreställd text till text under arbete och läst text. Graden av deltagande minskar sedan igen när läraren låter perspektivet riktas framåt mot elevernas ännu föreställda texter. Huruvida eleverna arbetar/arbetat med en text eller inte verkar avgörande för deras tillträde till talutrymmet i helklass. Möjligen talar detta samband för att inte bara deltagande utan också perspektiv bör förstås som en interpersonell dimension (jfr hur SFL analyserar inte bara modus utan också tempus som interpersonell grammatik, se t.ex. Holmberg & Karlsson 2006: kap. 3).

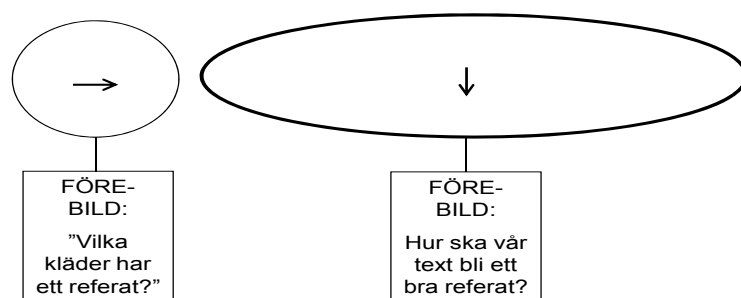
Andra exemplet: Textsamtal om förebild för referat

Det andra samtalsexemplet är alltså hämtat från referatskrivandet för Np1A på Cedergymnasiet. Lärarens val att prioritera just referat motiveras av att hennes skrivundervisning också i övrigt syftar till att förbereda eleverna för skrivande i högre studier. Referat lärs ut som en teknik som är användbar för andra mer komplexa skrivuppgifter, exempelvis den uppgift att skriva sammanställningar som följer senare under läsåret (se tabell 1). Under referatets skrivförlopp i denna klass genomförs alla textsamtal under förarbetsfasen (se tabell 4), men under lektion två, tre och fyra pågår också skrivande i form av olika övningar.

Tabell 4. Referatuppgiftens skrivförlopp

Lektion	(Tid)	Fas
1	(1 h 10 min)	Introduktion och förarbete
2	(1 h 10 min)	Förarbete
3	(1 h 10 min)	Förarbete
4	(1 h 10 min)	Förarbete
5	(ej filmad)	Skrivarbete (prov)

För att illustrera några skillnader mellan textsamtalen i de två klassrummen visas nedan (figur 2) en översikt över skrivförloppets näst sista lektion. Lektionen återupptar ett arbete med gemensamt referatskrivande. Den inleds emellertid av ett fåpartssamtal där förebilden för referat repeteras inför nästa lektions referatprov, och ur denna första del av lektionen är samtalsexemplet nedan hämtat. Läraren utnyttjar här en metaforik hon introducerat tidigare när hon talar om referatets språk och struktur som ”referatets kläder”. Efter detta samtal fortsätter arbetet med det gemensamma referatskrivandet på tavlan. Det går till så att eleverna tillsammans valt ut stödord ur den text som ska refereras, och nu under lärarens ledning skriver ett kort referat på tavlan. När perspektivet vänds mot en text under arbete ökar deltagandet.



Figur 2. Skrivförloppet referat: fjärde lektionens textsamtal

Skillnaderna mellan textsamtalen i de båda klassrummen framgår tydligt av de två lektionerna i figur 1 och 2. Skillnaderna gäller lärarnas medvetet olika val av inriktning och konstellation. Medan läraren på Bergåsskolan varierar inriktning mellan funktion, förebild och förankring, väljer Cedergymnasiets lärare att prioritera samtal med inriktning mot att skapa förebild för det referat som eleverna ska skriva under det avslutande referatprovet. Denna skillnad mellan lärarna diskuteras utförligt i Holmberg u.a., och kopplas där till skilda skrivpedagogiska teorier. Att Cedergymnasiets lärare i större utsträckning behåller textsamtalen i helklass (helt och hållet så under lektion fyra) hänger ihop med ambitionen att så mycket som möjligt stärka förebilden för elevernas

text. I helklassamtalen har läraren förstås mer kontroll över samtalens inriktning än i andra konstellationer.

Nu till exemplet. Det startar mitt i lektionens inledande samtal och visar vad som händer när en elev i klassen (Fanny) ber läraren förklara vad referatmarkörer är.

Läraren (L): När ni kommer hit den 8 november, kommer det att stå så här att ”du ska skriva ett referat av den och den texten [...] Och du ska ha med si och så många referatmarkörer”. Däremot kommer det inte att stå att ni ska ha med källangivelse, för det ska ni komma ihåg själva. Och då ... [ser att Fanny räckt upp handen] Fanny!

F: Jag undrar vad det här referatmarkörer är? Jag kommer inte riktigt ihåg det.

L: Nä. Vad är ... varför ska ... Vad är en referat markör och varför ska en sådan finnas? Kommer Nelly ihåg det?

N: [talar tyst] ... personens åsikt ... och att man säger hon säger det och det.

L: Hon säger det och det. Du är på rätt spår. Man kopplar inte ihop referatmarkörer med olika åsikter. Man talar om alltså att det är inte jag som har skrivit det här, utan det är Sara Lind.

L: Vad ska man skriva om det inte finns några artikelförfattare? Om jag skriver att ni ska ha med två referatmarkörer och så finns det inga namn. [Olle räcker upp handen] Olle!

O: Man kan säga ”författaren skriver” eller ”författaren säger” eller ”författaren tycker”

L: Artikelförfattaren eller bara författaren. Artikelförfattaren menar, säger att, anser. [skriver ner dessa formuleringar på tavlan] Och så kan man använda ibland författaren, ibland artikelförfattaren. August då, får han va med som referatmarkör? TYSTNAD August?

E: Nä.

L: Nä, ingen August. Utan för- och efternamn. Eller bara efternamn

L: Referatmarkörer är till för att markera att det är ett referat du skriver som nån annan har skrivit, äh av en artikel som nån annan har skrivit. Så där, Fanny. Är det nåt mer klassen, som vi ska säga om referatmarkörer? TYSTNAD Nä.

I denna samtalssekvens finns inget av det föregående exemplets dramatik. Fannys inpass snarast en välkommen påminnelse om något som uppenbarligen behöver repeteras. Även om klassen har arbetat med flera referatövningar har det handlat om så korta referat att det inte blivit befogat att i någon högre utsträckning utnyttja referatmarkörer. Det som sker i denna passage framträder antagligen som problematiskt först när det ställs i relation till en del av elevernas referatprov, vilket jag strax återkommer till. Jag ska först kommentera två likheter mellan detta exempel och det förra: graden av deltagande och perspektivet.

Vad gäller grad av deltagande är också detta exempel ett typiskt fåpartssamtal. En fördel med fåpartssamtalet, jämfört med en lägre grad av deltagande, är att eleverna enklare kan ställa frågor av det slag som Fanny gör. Många lärare skulle antagligen själva ha svarat på frågan, och så minskat elevernas deltagande för en sekvens av samtalet. Läraren på Cedergymnasiet gör sällan så, och fortsätter här fåpartssamtalet genom att rikta frågan om referatmarkörer tillbaka till gruppen. Med hjälp av två elever repeteras så just

den information som getts under tidigare lektioner: att eleverna i den följande lektionens referat ”ska ha med” referatmarkörer, att referatmarkörernas funktion är att tala om att ”det är inte jag som [först] skrivit det här”, att referatmarkörer språkligt är konstruerade av författarens för- och efternamn, eller bara efternamn (om namn finns angivet) tillsammans med ett anföringsverb i presens. Det visar sig emellertid också i detta fåpartsamtal svårt för läraren att ta den tid som en ny vändning i samtalet egentligen kräver, och svårt att kontrollera huruvida Fanny av det som hastigt sägs och skrivs på tavlan egentligen förstått hur referatmarkörer fungerar.

Lärarens dilemma hänger också i detta exempel ihop med att perspektivet är riktat mot föreställd text. Risken med detta perspektiv är att de inblandade föreställer sig ganska olika texter. I detta exempel alluderar läraren i och för sig på exempel som under en tidigare lektion behandlats i ett tydligare sammanhang (”Sara Lind” och ”August”). Men lärandestödet för Fanny och hennes klasskamrater hade förstås kunnat bli väsentligt starkare av ett textsamtal som istället riktats mot en text under arbete.

Slutsatser: Textsamtalen och texterna

Traditionellt har språkvetenskaplig forskning kring skrivande i skolan helt avgränsat sin uppgift till en analys av elevernas texter. Resultat av detta slag ger lätt intryck av att texternas kvalitet står i ett okomplicerat samband till elevernas skriftspråkliga mognad. I ett material som innefattar både elevtexter och klassrumsobservationer kan elevtexterna ofta förstås som gensvar på det som utspelat sig i undervisningen.

Här ska endast två korta citat ur elevtexter ges. Först inledningen till Birgers insändare:

Sluta klaga

Bergås är en jättefin ort på alla sätt och vis. Vi har en bra kommunstyrelse, en väluppbyggd infrastruktur. Vi är typiskt svenska. Det mesta fungerar, och är bra. Ändå så klagar ni. Har ni inget bättre för er? [...] (Ur insändare av Birger, Sp1A Bergåsgymnasiet.)

Om texten inte är helt enkel att föreställa sig som en publicerad insändare, får detta sin belysning av det textsamtal som analyserats. Efter att Birger uttryckligen avvisat lärarens förslag om att med insändare delta i samhällsdebatten, utnyttjar han istället texten som ett tillfälle att vidhålla sin negativa åsikt om genren, ironiskt i form av en insändare. Birger avstod naturligtvis från erbjudandet att skicka in texten för eventuell publicering i Bergåsbladet. Den han ville kommunicera med var ju faktiskt läraren.

Det andra exemplet är inledningen till Carins referat. (Fanny råkar vara den enda elev som missade referatprovet.)

Referat

I "Dagens Nyheter" 1998-09-16 publicerades artikeln "Musiken rustar barnen för livet" av Thomas Lerner.

Med musikundervisning får man det lättare att utveckla sin matematiska förmåga och förståelse hävdar Rauscher. Därför är det bättre för barnen att tidigt börja sjunga, skriver Lerner. [...] (Ur referat av Carin, Np1A Cedergymnasiet.)

Bakgrunden till den förbryllande hänvisningen till Rauscher är att den text Carin fått i uppgift att referera i sig rymmer ett referat. Carin är inte ensam om att infoga referatmarkörer på ett sätt som avslöjar en mindre god förståelse av vad dessa hänvisningar egentligen är till för. I relation till de anvisningar som gavs i textsamtalen som analyserats gör hon emellertid allt rätt: Redan i de inledande raderna av sin text försäkrar hon sig om att få med två korrekt konstruerade referatmarkörer, och visar hon inte själv påstås något i den aktuella frågan.

Inledningsvis ställdes frågan hur textsamtal ska kunna utnyttjas som ett konstruktivt lärandestöd. De båda lärarna har kommit detta på spåret. Det mest kreativa de gör med textsamtal i sina klassrum är det som händer strax efter de exempel som analyserats här. Det är när de sätter igång samtal om texter under arbete. För Sp1a är det samtal som utspelar sig medan man läser tidningsartiklar och letar efter åsikter från olika grupper. För Np1a är det samtal kring en text man gemensamt skriver på tavlan. Flera av de kvaliteter som finns i elevtexterna skulle kunna sättas i samband med dessa textsamtal. Textsamtal om föreställda texter har inte samma potential att stödja elevernas skrivande, helt enkelt för att de inblandade riskerar att föreställa sig ganska olika texter.

Litteratur

- Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. (Third ed. Revised by C.M.I.M. Matthiessen.) London: Arnold.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2006). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren och Fallgren.
- Holmberg, Per (under utgivning). "Genrepedagogik i teori och praktik". För Svenskans beskrivning 30. *Webbplats för Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet*. Internet: www.svenska.gu.se/forskning/forskningsprojekt/tokis/ (tillgänglig 2009-03-01).
- Nilsson, Nils-Erik (2002). *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolan skriver "forskningsrapporter"*. Malmö högskola.
- Geijerstam, Åsa, af (2006). *Att skriva i naturorienterade ämnen i skolan*. Uppsala: Universitetsbiblioteket.
- Swärd, Suzanne Parmenius (2008). *Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Malmö högskola.
- Skolverket (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. (Skriven av Britta Herder, Maria Lindgren, Jan Einarsson & Gisela Håkansson.) *Skolverkets webbplats*. Internet: www.skolverket.se/sb/d/193/url (tillgänglig 2009-01-12).

Författarpresentation

Per Holmberg är fil. doktor i nordiska språk och verksam som lektor vid Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet. Han arbetar för närvarande med det skrivpedagogiska forskningsprojektet *Text- och kunskapsutveckling i skolan*.

Retoriken i den pedagogiska praktiken

Berit Lundgren

My name is HIV

I have a place to stay in the human body, I sometimes stay in the hotel called Digestive Juices or at motel called Blood or brother called them E Kgoro, but mostly in a restaurant called Sperm.

Everybody knows me Yebo, yes! I am HIV the son of AIDS & I was born in one human body during unsafe sex but I multiplied like a bull. You may ask the rich, poor, blacks, white, moles, Females, doctors, sangomas. They all know me very well as my youngest brother STI. I attack hundreds of people all over the world everyday.

Listen, I will take you one by one especially those who hate my uncle condom. I will take u to decorate my grave, u will die young. Africa know me, the whole world know knows me. I am HIV the son of AIDS. I frequent shebeen & bar lounges & respect no age.

I hide between sexy legs & delicious thighs & big buttocks. Some call me Sephemoh, Phomokatt, Broslim, Z.3, No1, Motsotsrio, Manyonyobo, Thubolebatsane & other silly names but I don't care coz my name is HIV son of AIDS & I ve got no friends. I kill doctor, Nurses, Lawyers, Teachers, Priest, Professors, Ministers, Bishops, Street Sweepers & I have got no shame. I will drink your blood, suck ur juices, drain ur fot until u are a lying skeleton & from there I will kick u to the grave.

All men fasten ur trouser-belts, u women don't loosen ur panties & G-string becoz Im watching you. The only way u can be safe is to be accompanied by my uncle Condom whom I hate so much. Hes the only one who can try to defeat me.

Mothers hear me, Fathers hear me, Brother hear me, Sisters hear me, Intellectuals hear me, Stupids hear me, Retards hear me, Cleverest hear me & I am telling you for the last time. My name is HIV & I have no friends. After hearing this u must know Im sitting next to you & just one blunder I am going to consume you. Who knows I may be already in ur blood system so go right know & take blood test but if u are always in the company of my uncle condom u need not to worry.

My name is HIV the son of AIDS & Ive got no friends.

My name is HIV är ett förberett tal nedskrivet av en tolvårig sydafrikansk elev, som gick i årskurs sex i Mbeki School i Sydafrika. Talet, som hade arbetats fram utifrån kontinuerlig och återkommande respons av elevens lärare, framfördes för föräldrar och boende i närområdet vid skolans årliga retorikevenemang. Årets tema var "abuse". Jag kom i kontakt med Mbeki School när jag under en månad undervisade vid en lärarutbildning i Sydafrika. Under ett eftermiddagsbesök framförde ett flertal elever sina tal för mig och gav mig sina manus. Som lyssnare slogs jag av den förmåga som eleverna hade att framföra ett tal och ett antal frågor uppstod. På vilket sätt undervisade lärarna för att stimulera momentet tal? Hur skrivs tal fram i styrdokumentet i Sydafrika? Hur kan lärarnas undervisning transformeras till svenska förhållanden?

Inom ramen för denna artikel har jag alltså ställt mig frågor om hur styrdokument och undervisning i den pedagogiska praktiken kan påverka elevers utveckling av momentet tal. I artikeln presenterar jag inledningsvis Mbeki School och språksituationen i Sydafrika. Därefter gör jag en kort beskrivning av styrdokumentet i Sydafrika och Sverige angående tal. Efter det följer en analys av ett förberett tal, *My name is HIV*, dels en partes analys för att förstå hur eleven använder retorikens delar, partes, som ett verktyg för att förbereda sig, dels en analys av de topos, associativa kluster, som jag har funnit i närläsning av texten. Avslutningsvis gör jag en diskussion om hur kunskapsproduktionen och praktiken regleras av diskursen.

Bakgrund

Mbeki School i Sydafrika ligger i en kåkstad, som gränsar till soptippen. Det räcker med att krypa igenom ett hål i skolans staket för att förflyttas ut på soptippen som även utgör hemmens gårdsplan för ett hundratal av barnen i skolan. Utsikten, om man har soptippen i ryggen, är vacker med ett blått böljande hav strax bortom blickfältet men långt bortanför elevernas horisont. I denna miljö är talet, *My name is HIV* förberett och framfört på ett kolonialspråk, engelska. Det beror på att engelska är undervisningsspråk vid Mbeki School. Skolspråket för många elever i Sydafrika är engelska, även om de har ett annat modersmål, vilket medför en speciell lärandesituation. Många föräldrar i Sydafrika anser att de engelskspråkiga skolorna ger de bästa förutsättningarna för deras barn och väljer därmed att placera dem i engelskspråkiga skolor. Ytterligare en orsak till deras val kan vara att engelska är undervisningsspråk i högre utbildning samt det språk som talas inom myndigheter (jfr Heugh 2003). Andra föräldrar väljer skolor där barnen startar sin utbildning på modersmålet. Vilket kan bero på att ett flertal forskare, varav några sydafrikanska som Neville Alexander och Carole Bloch, menar att elevens första språk ska vara det språk

som eleven lär på utifrån de kognitiva och konceptuella fördelar som inläring på förstaspråket medför (Alexander 2003; Cummins 2004; Bloch 2006). Målet för sydafrikansk utbildningspolicy bör därmed vara att elever får påbörja sin utbildning på ett språk som hon/han förstår, menar Alexander (2003). Språket xhosa, med elva miljoner talare, är det vanligast förekommande förstaspråket för eleverna på Mbeki School. Under skolåren övergår undervisnings- och inläringsspråket successivt till engelska för dessa barn (Heugh 2003). Engelska är på Mbeki School ett additivt språk för eleverna, ett språk som lärs in efter modersmålet, men undervisningen följer kursplanen för engelska som första språk. Lärandesituationen vid Mbeki School kan möjligen jämföras med de undervisningsförhållanden som råder i Sverige för elever med annat modersmål än svenska och som får i stort sett all sin undervisning på svenska.

Styrdokumentens kommunikativa direktiv/ambition

Det är inte helt enkelt att studera och jämföra läroplaner, kursplaner eller timplaner för olika skolsystem eftersom kontexten är olika, vilket i sin tur påverkar framskrivning av styrdokument. Exempelvis fick Sverige allmän folkskola 1842 och obligatorisk grundskola 1962 medan Sydafrika fick obligatorisk grundskola först 1996. Den ersatte apartheidtidens skolorganisation och de nya styrdokumentet innehåller en radikal förändring av synen på undervisning och lärande. I Sydafrika är ca 5,8 miljoner analfabeter (statistik från 2007, UNESCO 2009). Noteras bör att det finns elva kursplaner i första språket, en för varje officiellt språk, samt kursplaner för alla elva språken som additivt språk i Sydafrika. Jag har, i mitt läsande av sydafrikanska och svenska styrdokument för grundskolan, försökt att synliggöra vilka mål för tal som kan urskiljas utifrån ett ramteoretiskt perspektiv (för vidare resonemang kring ramteoretiska perspektiv se Knutas, 2008). Målen i läroplanerna och kursplanerna, avseende tal, för Sydafrika och Sverige presenteras utifrån likheter och skillnader.

Gemensamt för läroplanerna, Revised National Curriculum Statement Grades R-9 och Lpo 94, är att undervisningen ska utgå från den lärandes behov, för att eleven ska kunna uppnå personlig- och social utveckling (Department of Education 2009, Skolverket, 2009). Gemensamt för läroplanerna är även målet att utveckla förståelse för andras villkor och att förmedla demokratiska värderingar. Det som skiljer läroplanerna åt, när det gäller tal är att Lpo 94 lyfter fram möjligheter för individuell identitetsutveckling och tilltro till den egna förmågan (Skolverket 2009) medan den sydafrikanska läroplanen i större utsträckning poängterar vikten av färdigheter, visuella såväl som språkliga (Department of Education 2009:11). Intressant och av vikt är att den sydafrikanska läroplanen skriver fram att den lärande ska uppnå ”high levels of proficiency in at least two languages” (Department of Education 2009:20),

medan den svenska läroplanen endast lyfter fram att eleven ska lära sig ”kommunicera på främmande språk” (Skolverket 2009: 9).

Likheter som finns i kursplaner för olika språk är att de anknyter till en sociokulturell teoribildning där språk, tänkande och lärande bildar en enhet (jfr Vygotskij 1999; Wertsch 1998). Det innebär att grundläggande utgångspunkter för undervisning och lärande torde vara desamma i länderna på ett teoretiskt plan. I praktiken varierar förutsättningarna mellan länderna. Ytterligare en likhet är att de sydafrikanska och de svenska kursplanerna är målrelaterade. I båda ländernas kursplaner finns flera nivåer för mål att uppnå.

En viktig skillnad är dock att det finns uppnåendemål för varje årskurs i sydafrikanska kursplaner medan det i de svenska kursplanerna endast finns uppnåendemål för årskurs tre, fem och nio. Vidare är mål att uppnå i den sydafrikanska kursplanen för förstaspråket och engelska som första additiva språk uppdelat i; lyssna, tala, läsa och förstå, skriva, tänka och resonera samt form och funktion (Department of Education 2009:59) I kursplanen för svenska i grundskolan lyfts tal fram som en specifik kunskap i mål att uppnå för årskurs tre, där uppdelningen är läsning, skrivning samt tal och samtal, men för årskurs fem och nio finns ingen tydlig uppdelning.

När det gäller tal förekommer likheter mellan kursplanerna i första språket för årskurs sex i Sydafrika och kursplanen i svenska för årskurs fem i Sverige. Målet är att en elev ska kunna kommunicera erfarenheter, komplexa idéer och information i kontexter som inte är helt kända. Det innebär att eleven ska kunna uttrycka sig i argumenterande och inspirerande ordalag. Vidare ska eleven kunna uttrycka åsikter när det gäller utmanande ämnen samt kunna strukturera en presentation logiskt. Dessutom ska eleven kunna framföra faktiska kunskaper och argument för att rättfärdiga sina åsikter utifrån ett väl avvägt språk när det gäller stil och situation (Department of Education 2009:70-71; Skolverket, 2009). Det som främst skiljer sig åt är att färdigheter inom tal skrivs fram explicit i sydafrikanska kursplaner för första språket medan kursplanen för svenska i stället betonar individens utveckling, exempelvis känslomässigt engagemang och tänkande.

För såväl sydafrikanska som svenska skolor är styrdokumentet vägledande när skolorna skriver lokala planer för undervisningen. Eftersom denna artikel handlar om förberett tal i Sydafrika vid Mbeki School har jag tagit del av skolans lokala arbetsplan för tal. I arbetsplanen lyfts de förmågor fram som ska tränas för att eleven ska utveckla sin kompetens inom området tal. I arbetsplanen fokuseras fem fält: fluency, relevance, interest, originality och presentation (flyt, relevans, intresse, originalitet och presentation). Till varje av dessa finns några specifika grepp preciserade, som lärarna undervisar om för att

eleverna därefter ska kunna skriva och framföra förberedda tal. Fälten bearbetas och praktiseras inte utifrån ett avprickningsschema utan läraren ger respons på de tal som skrivs fram och som muntligt presenteras i klassen. Genom den kontinuerliga responsen menar lärarna att förberett tal utvecklas.

Under *flyt* arbetar eleverna med det muntliga talet som inkluderar både fonologiska och grammatiska aspekter. Eleven får öva på att uttrycka sig expressivt, artikulera väl och att ha kontroll över innehållet. Detta görs inför hela klassen eller i smågrupper, dels under arbetets gång dels när talet är färdigbearbetat. Fältet *relevans* fokuserar talets innehåll. Varje år har skolan ett tema för sitt retorikarbete. Eleverna söker fakta om ämnet och överväger hur det ska presenteras för publiken samt om ämnet är relevant för den tänkta mottagaren. I och med att eleven klargör vilka som är mottagare kan de i förväg, i viss mån, undersöka mottagarnas *intresse* av, uppfattning om och attityd till ämnet. Ett förberett tal ska uppvisa någon form av *originalitet* exempelvis ny eller avvikande information. Originalitet handlar också om sättet att angripa ämnet och hur väl talaren känner sig förtrogen med det. Läraren ger även respons på hur eleven *presenterar* sitt tal. I responsen ingår exempelvis ”icke verbala uttrycksmedel”, som kroppsspråkets möjligheter att förstärka det som sägs och de hjälpmedel som kan användas under framförandet. Intonation, prosodi, röstkvalité och språkval lyfts också fram. Intressant är att man även poängterar att eleven ska vara ”neat and tidy”.

Skolans årliga processarbete med förberett tal har även produkten i fokus. Eleverna arbetar med talen utifrån ett givet tema som varierar år från år. 2008 var ämnet ”abuse”. Riktmärket är att talet ska vara på cirka fyra minuter. Varje klass röstar fram fem bidrag som får delta i skolans retoriktävling. En första deltävling hålls i skolans samlingssal med samtliga elever som publik. Vid detta tillfälle väljs ett bidrag ut från varje klass, som ska framföras i en final senare under terminen. För årskurs ett till fem sker finalen på skolan medan finalen för årskurs sex och sju sker i Parkside Hall inför en stor publik bestående av föräldrar, släktingar och boende i närområdet. Vid detta tillfälle ska det bästa talet från årskurs sex respektive sju utses. Under evenemanget får vinnarna i årskurs ett till fem framföra sina tal, men det är då utom tävlan.

Konsten att övertyga

Förutsättningar för att framföra ett tal beror på ett flertal faktorer vilket kort har nämnts inledningsvis. Exempelvis är talarens identifikation med temat en viktig förutsättning som skapar trovärdighet, vilket i sin tur är en förutsättning för talarens möjligheter att skapa förtroende (Hedquist, 2002). Att etablera en kommunikation, en kontakt, mellan talaren och lyssnaren är en annan viktig

förutsättning (Nystrand 1986). Detta kan man skapa genom att exempelvis visa öppenhet, kunskap om ämnet samt empati och respekt för lyssnaren.

Ett sätt att synliggöra hur ett tal är uppbyggt är via en partes-analys. I en sådan, studeras hur talaren använder olika resurser för att framföra sitt budskap och hur talaren har använt den klassiska retorikens fem principer för att skapa sitt tal (Rydstedt 1993). Analysen sker utifrån hur talaren lyfter fram olika uppslag i sitt tal, inventio, vad talaren har bestämt vad som ska vara med i talet och i vilken ordning det ska presenteras, dispositio samt hur talaren har utformat texten med exempelvis lämpliga stilfaktorer och expressivitet, elucutio, (Rydstedt 1993). Eftersom jag endast studerar texten för talet har jag i min analys inte använt mig av Memoria, som innebär att lära in talet eller Actio, som fokuserar framförandet av talet (jfr Rydstedt 1993).

Några andra begrepp som är av vikt när man genomför en partes-analys är ethos, talarens trovärdighet och personlighet, logos, talarens användning av ord och pathos, talarens förmåga att väcka lyssnarens känslor (Hellspong 1992; Dahlin 2008). En förutsättning för att förståelse och mening ska uppstå när talet framförs är att talaren och lyssnarna uppfattar innehållet på liknande sätt. Det sker oftast genom att talaren och lyssnarna tar utgångspunkt i gemensamma sociala och etniska identiteter uttryckta via språket (jfr Del Hymes 1964). En annan förutsättning är att talaren använder sig av retoriska grepp för att skapa förståelse och mening (jfr Hellspong 2001). Eftersom ett tal oftast, och som i detta fall, framförs av en person, som inte förväntar sig kommentarer från lyssnarna, är det en monolog. Dysthe (1996) menar dock att ett tal är dialogiskt till sin karaktär, då det finns en eller flera lyssnare som sätts i fokus då talet förbereds, bearbetas och framförs. Anne Palmér (2008) betonar lyssnarens aktiva hållning som betydelsefull. Om en talare uppmärksammas av lyssnaren och omvänt sker en meningsskapande dialog även i ett förberett tal, menar Palmér. Tillsammans finner talaren och lyssnarna känslomässigt engagemang och faktisk kunskap i talet under framförandet (Nystrand 1986). Topos är ytterligare ett retoriskt grepp som utgör komponenter/bilder i ett tal (Dahlin 2008; jfr Palmér 2008). Topos kan vara en länk mellan uppgiftens innehåll och dess språkdräkt, vilket innebär att toposens syfte är att levandegöra talet (Dahlin 2008).

Palmér relaterar retoriska grepp till undervisningen och menar att muntligheten måste uppmärksammas och lyftas fram i skolan. Detta kan ske i den pedagogiska praktiken där eleven exempelvis lär sig använda olika stilfigurer. För att utveckla ett förberett tal krävs vidare att eleven får möjlighet att noggrant förbereda sitt tal. Till detta krävs tid samt att läraren ger respons på elevernas arbete. Av vikt är att lärare och elever ger muntligt framförande ett positivt värde (Palmér 2008).

Eftersom studiens syfte är att undersöka hur styrdokument och undervisning påverkar elevers möjligheter att arbeta med tal har en retorisk partes-analys fått utgöra grunden. Vid närläsning av texten framträder tre topos, som utgör analysens ram. Jag har valt att kalla dessa för kroppen, byggnader, samhälle/familj. Varje topos är inte helt avskilt från de andra utan gränslösa övergångar förekommer. Utifrån dessa tre topos lyfts talarens medel för att övertyga; ethos, logos och pathos, fram. Andra topos är också verksamma i talet men inte i samma utsträckning. Jag kommer inte att analysera språkvalet, engelska, utifrån vare sig ett lingvistiskt eller socialt perspektiv.

Kroppen

Toposen kroppen, som framträder vid närläsning, är framförallt av vikt för att personifiera HIV. Redan den första raden, "My name is HIV" får lyssnaren att reagera på budskapet eftersom eleven personifierar HIV. Eleven har därmed tydligt angett talets tema samt jag-relaterat detta. Genom personifieringen blir HIV ett handlande subjekt. Denna topos tycks i huvudsak utgöra en känslomässig bindning mellan lyssnarna och ämnet, HIV. Eleven/HIV utmanar lyssnarens förhållningssätt och ställer lyssnaren inför olika scenarier som lämnar utrymme för tolkning och handlande.

Texten är associativ då den dels öppnar mot lösningen av sjukdomsspridningen dels visar på konsekvenser. Ordvalet och gestaltningen av HIV exempelvis att relatera HIVs effekter på kroppen till verb som "drink your blood, suck your juices, drain ur fot" (r. 18) visar att talaren kan använda språket, tänkandet och föreställandet. Textens logos vilar på elevens förmåga att bygga upp spänningen mellan HIV som ett subjekt och ett objekt. Det medför att eleven framstår som språkligt och innehållsmässigt kunnig. För att skapa konkretion relaterar eleven ett komplext ämne till något känt. Med ovan nämnda visuella metaforer uppnår eleven höjdpunkten i sitt tal eftersom alla förfärligheter som HIV kan åstadkomma lyfts fram. Visuella budskap som metaforer får i detta tal en mer direkt respons av lyssnarna än en abstrakt information. Det innebär att eleven använder sig av metaforer som är tydliga och associativa.

Systematiskt har talaren lyft fram argument som ska avskräcka från osäkert sex och leda till en avslutande uppmaning och en slutsats "go rihgt know & take blood test but if u are always in the company of my uncle condom u need not to worry" (r. 27-28). Eleven lyfter effektfullt fram HIV som mänsklig genom att låta HIV födas av en människa "... I was born in one human body" (r.4-5). Kroppen fokuseras även när eleven menar att "... u will die young." (r.10). "I"/HIV är en mänsklig kropp och genom att använda sig av en parallellism

betonas den aggresiva viljan/handlingen hos HIV, ”... I will take you one by one” och “...I will take u to decorate my grave” (r.10) (jfr. Rydstedt 1993). Identisk upprepning, där en sats formuleras på samma sätt, förekommer vid fyra tillfällen i texten med frasen ”My name is HIV”. Det är inga okända fakta som presenteras utan toposens syfte tycks snarare vara att stärka identifikationen mellan HIV, kroppen och talaren.

Byggnader

Toposen, byggnader, representeras av vardagliga för lyssnarna bekanta ordval exempelvis hotell och restaurang. I och med att talaren ikläder sig rollen som HIV kan lyssnaren föreställa sig var HIV kan överföras mellan individer. Genom byggnaderna definieras därmed HIV. Inledande känslofulla explicita påståenden som ”a place to stay in the human body, a hotel called Digestive Juices, a motel called Blood [...] mostly in a restaurant called Sperm” lyfter fram två topos, dels kroppen dels byggnader. Byggnaderna; hotell, motell och restaurang får stå som en metafor för kroppen medan byggstenarna för kroppen; matsmältningsvätskorna, blodet och sperma skrivs ut explicit. HIV har mänskliga beteenden som att bo på hotell eller motell och äta på restaurang. I texten framkommer därmed återigen, menar jag, att eleven har förmåga att uttrycka sig bildligt.

Eleven har kunskaper om hur HIV sprids och kan föra fram sitt tal så att hon skapar tillit, ethos. Utifrån den lokala arbetsplanens princip om originalitet har eleven nyskapat metaforer som anspelar dels på vanligt förekommande platser där HIV kan överföras dels på hur HIV angriper kroppen. Exempelvis framskrivs de byggnader där HIV kan överföras ur ett subjekt – objektperspektiv, ”I frequent shebeen & bar lounges & respect no age” (r.11-12).”just one blunder I am going to consume you” (r.26-27) visar på att det räcker med endast ett misstag utanför hemmet för att HIV ska överföras. Överföringsplatserna läggs utanför hemmet som byggnad. Min tolkning är dock att talaren är medveten om att HIV även kan överföras inom hemmet genom tilltalet ”Mothers hear me, Fathers hear me, Brothers hear me...” (r.23-24) men att det inte uttrycks explicit.

Eleven arbetar med ett tema som har mycket hög relevans i det Sydafrikanska samhället. Allt fler intresserar sig för hur HIV sprids och hur man kan skydd sig mot HIV. Med tanke på att eleven endast är tolv år är eleven väl insatt i ämnet och har en språklig förmåga som möjliggör ett aktivt lyssnande. HIV finns nära.

Samhälle/familj

Talets mest framträdande topos beskriver bilder som appellerar på samhället och familjen. Analysen visar att talarens ordval anspelar på lyssnarnas känslor, pathos, vilket kan medföra identifikation. Exempelvis riktar sig "Mothers hear me, Fathers hear me, Brother hear me, Sisters hear me, Intellectuals hear me, Stupids hear me, Retards hear me, Cleverest hear me" till publiken (r.23-24). Att känslor är involverade i talet märks även tidigare då talaren i första raden skriver "in the human body" och sjätte raden då talaren säger "Everybody knows me". Jag menar att lyssnarens känsloreaktioner väcks i hela texten genom att talaren konsekvent associerar HIV till en mänsklig gestalt. I exemplet ovan är Mothers, fathers, brothers och så vidare en del av toposen samhälle/familj. Talaren skapar en dialog med lyssnaren som möjliggör att lyssnaren identifierar sig som exempelvis moder eller fader. Tydliga anspelningar på att personifiera HIV sker genom "smeknamn" för HIV exempelvis "Sephemoh, Phomokatt, Broslim, Z.3, No1, Motsosrio, Manyonyobo, Thuboleebatsane..." (r.14-15) cirkulerar i var mans och i politikernas munnar. Z.3 associerar till HIVs tre grafem, medan No1 relaterar till den sjukdom som dödar flest människor i Sydafrika. Övriga namn är dels noard dels HIV på olika afrikanska språk.

Lyssnaren måste inledningsvis begrunda vad talaren egentligen vill säga och därefter förstå konsekvenserna av HIV. I meningen "The only way u can be safe is to be accompanied by my uncle Condom" (r.21-22) görs kondomen till en familjemedlem, en släkting som man kan lita på. Här är det direkta tilltalet du (u) för att lyssnaren ska inse att det endast är som enskild individ som lyssnaren kan stoppa HIV. Detta är vad eleven är ute efter vilket bekräftas av att eleven i slutet av samma mening betonar att I/HIV hatar just kondomer "...whom I hate so much" (r. 22). Det finns en finess, en stegringsdisposition, att dels uttrycka syftet med talet långt in i talet genom att lyfta fram kondomen som en vänlig farbror dels poängtera att HIV inte har några vänner och är son till AIDS, "My name is HIV son of AIDS & I have got no friends" (r.16). Det finns dock en tidig anspelning i "during unsafe sex" (r.5), som leder fram till en förståelse av textens tes, att man ska använda kondom under sexuellt umgänge. Det innebär att det finns en stegringskurva i talet.

Eleven har disponerat talet för att uppmärksamma lyssnarna och försöka göra dem välvilligt inställda till talaren och ämnet (jfr Hellspong 1992). Det talaren inledningsvis gör för att vinna gehör hos lyssnaren är att personifiera HIV, "My name is HIV" inledningsvis. Talarens ethos lyfts fram som en medveten samhällsmedborgare som är insatt i politiska dilemman i Sydafrika med kvaliteter att föra fram det retoriska budskapet. Att talet är så utmärkt beror även på att talaren är en liten bedräglig och klurig person som väcker lyssnarens ethos med noga avvägda stilfigurer. Disponeringsprincipen kan ses på ytterligare ett plan nämligen att talaren för HIV närmare lyssnaren under talets gång vilket är

synligt i detta topos, samhälle/familj. Genom att använda egenskaper "... ask the rich, poor, blocks, white, moles, Females, doctors, sangomas" (r.5-6) eller yrkeskategorier "...doctor, Nurses, Lawyers, Teachers, Priest, Proffesors, Ministers, Bishops, Street Sweepers..." (r.16-17) distanseras lyssnaren från HIV. Talaren närmar sig därefter lyssnaren med att använda mothers, fathers, brothers och sisters på rad tjugotre för att avslutningsvis sitta bredvid eller vara inne i lyssnarens kropp "Im sitting next to you [...] I may be already in ur blood system" (r. 26) på de avslutande raderna. Intressant är att eleven använder begreppet "brother" för att visa på samhörighet mellan sjukdomar "... youngest brother STI" (r.7). Vanligtvis överförs HIV inom familjen av män.

Avslutningsvis för denna analys kan jag konstatera att talet avslutas med samma uppseendeväckande personifiering som det inleddes. Med tanke på den sociala omgivningen som talaren befinner sig i är temat troligen något som diskuteras dagligen. Talaren har varit noga med, på sitt andraspråk, att understryka och formulera sig efter retoriska principer. Med detta tal visar eleven att hon har klara insikter i retorikens begrepp. Textens uppläggning den retoriska strategin är framförallt att leda lyssnarna till handling, att använda kondom.

Sammanfattningsvis konstatera att eleven kan använda de retoriska principerna för att skapa en övertygande text. Eleven har hittat ett lämpligt stoff (inventio) utifrån den situation som denne befinner sig i, där 20% av befolkningen är bärare av HIV. Tydligt är att eleven har ordnat stoffet (dipositio) med lämpliga satser för att påverka så effektivt som möjligt samt funnit en lämplig språkform (elocutio) med ordval och stilfigurer som väcker och berör och vilka riktar sig till elever, föräldrar och lärare men som skulle kunna framföras till vilken samhällsmedborgare som helst. De olika toposen är väl valda för att lyfta fram innehållet och skapa närhet till lyssnarna. I den studerade texten finns en hierarkisk ordning från yttre till inre, från avstånd till närhet.

Didaktiska slutsatser

Texten har varit mitt huvudsakliga material för analys. Styrdokumentet som presenterades inledningsvis utgör en bakgrund för att förstå undervisningssituationen vid Mbeki School. Jag har med en elevs nedtecknade, förberedda tal, försökt visa att flera faktorer påverkar dels framskrivandet av ett tal, dels dess produkt. Studiens resultat indikerar att styrdokument och skolans lokala arbetsplan och lärarnas förmåga att inspirera till tal skapar möjligheter för elevernas utveckling av momentet tal. Det kan även vara så att de teman som väljs för tal skapar vägar för subjektiv identifikation för eleverna.

Utifrån den lokala arbetsplanen kan jag konstatera att tal är ett prioriterat område vid Mbeki School. En systematisk undervisning i tal kan tydligt spåras i den studerade texten exempelvis att behärska färdigheter som stilfigurer, metaforer och parallellismer. Temat för 2008 vid Mbeki School, abuse, ligger nära elevens vardag. Dagligen informeras eleverna och andra via olika medier om HIV. Den sociala kontexten lyfts in i den pedagogiska praktiken genom val av temat abuse. Ett tal som *My name is HIV* kan sägas vara kontextbundet utifrån rådande förhållanden i samhället med dess kommunikativa möjligheter och begränsningar. Undervisningen finner stöd i läroplanen och skolplanen där färdigheter fokuseras. Styrdokumenten betyder mycket för att tal ska vara en naturlig del av undervisningen och därmed en muntlig aspekt av elevers språkutveckling. Anne Palmér (2008) konstaterar i sin studie att monologen, det förberedda talet, måste ges plats. Vidare menar Palmér att tal och skrift är komplementära och samverkar för att skapa en helhet i elevens lärande, vilket arbetet med det beskrivna talet, *My name is HIV*, visar.

Att leda och utveckla elevers muntliga kompetens är en krävande uppgift vilket även Palmér (2008) lyfter fram. Av den anledningen och utifrån det resultat som framkommer i Palmérs studie om att lärare framförallt fokuserar faktakunskaper i sin muntliga undervisning kan erfarenheter från Mbeki School tillvaratas och vara meningsfulla att överföra till den svenska skolans undervisning i tal. Avsikten med detta är dock inte att ge svar på hur undervisningen ska läggas upp för att eleven ska nå målen i tal i en svensk kontext utan snarare att lyfta fram ett exempel som kan leda till diskussion på den svenska arenan. Elever behöver generellt sett tillgång till skriv- och taltillfällen för att utveckla sitt språk. För att förbereda ett tal är kunskaper om talandets strategier viktigt. Lärarna vid Mbeki School undervisar via respons om strategier, retoriska grepp och stilfigurer. Palmér fann i sin studie att stor vikt lades vid insamling av material, *Inventio*, med att retorikens övriga delar, *parte*, inte hade någon framträdande roll i undervisningssituationen. Det som skrivs/talas behöver en mottagare för att uppnå kommunikativa mål. Vid Mbeki School har eleverna en mottagare från början. En mottagare som är verklig. Jag menar därför att ett kritiskt reflekterande över skriv och tal i skolan måste övervägas. Det innebär att läraren måste förhålla sig till sin undervisning så att lärande sker.

Läroplanerna i Sydafrika och Sverige har fler gemensamma grundläggande värderingar än vad som skiljer dem åt. Ett skäl till att tal specificeras mer ingående i kursplaner för första språket i Sydafrika än i Sverige kan vara att enskilda färdigheter lyfts fram i den sydafrikanska läroplanen medan individuell identitetsutveckling fokuseras i den svenska. En annan kan vara att muntlighet har större dominans i det sydafrikanska samhället än det svenska där skriftspråket dominerar. En följd av detta är den lokala arbetsplan som finns

framtagen vid Mbeki School. Arbetsplanen innebär att lärarna följer upp de muntliga presentationerna genom respons avseende flyt, relevans, intresse, originalitet och presentation. Vad talet ska innehålla är relaterat till en social kontext bestämd av lärarna. Ämnet är därmed givet och elevens inledande uppgift är att samla fakta om ämnet. Lärarens uppgift är att uppmärksamma eleven på de möjligheter som ett förberett tal har. I ett förberett tal, utvecklas en relation mellan talaren och lyssnaren som skärper talarens förmåga att använda språket.

Med tanke på att förberett tal prövas i de svenska nationella provens muntliga del skulle ett strukturerat arbete med tal underlätta för elever med talängslan. Talaren i ett förberett tal är huvudaktör och intar en kvalificerad roll vilket behöver övas (jfr Palmér, 2008). Övning och respons ligger troligen bakom det faktum att eleven som skrivit *My name is HIV* behärskar metaforer och kan uttrycka sig med originalitet. Tydligt framkommer att eleven har goda kunskaper i ämnet samt kan välja ur ett bildrikt ordförråd och därmed framkalla lyssnarnas känslor för innehållet, vilket troligen är en konsekvens av lärarens talundervisning (jfr Hedquist 2002; Nystrand 1986, Dahlin 2008).

Avslutningsvis vill jag lyfta fram att en förutsättning för att förståelse och mening ska uppstå när talet framförs är att talaren och lyssnarna befinner sig i dialog. vilket är en viktig komponent i lärarens responsarbete på Mbeki School. Det kan ske som i detta talgenom att talaren och lyssnarna tar utgångspunkt i gemensamma sociala och etniska identiteter uttryckta via språket (jfr Del Hymes 1964). En annan förutsättning är att talaren använder sig av retoriska grepp för att skapa förståelse och mening på ett lika utmärkt sätt som eleven vid Mbeki School har gjort (jfr Hellspong 2001). Ett tal som *My name is HIV* är utifrån sitt innehåll kontextbundet utifrån rådande situationer i samhället med dess kommunikativa möjligheter och begränsningar men den grundläggande talarkonsten, retoriken, som synliggörs i talet är generell. Den didaktiska slutsatsen som jag drar av textanalysen är att undervisning om hur ett förberett tal är konstruerat och strukturerat föregår lärandet samt att lärarrespons är central för kommunikativt lärande. Vidare kan jag konstatera att det finns möjligheter till systematisk processinriktad talträning genom att följa styrdokument, lokala arbetsplaner och undervisning i retorikens grepp. Troligen är det även så att lärarnas och elevernas arbete med tal är fullt möjligt att överföra till en svensk kontext.

My name is HIV the son of AIDS & Ive got no friends.

Litteratur

- Alexander, Neville (2003). Bilingual education as a stepping stone to mother tongue-based educational systems in Africa, i Fraurud, Kari & Kenneth Hyltenstam (reds), *Multilingualism in the Global and Local Perspectives*. Stockholm: Centre for Research on Bilingualism Stockholm University. S.3-15.
- Bloch, Carole (2006). *Theory and Strategy of Early Literacy in Contemporary Africa*. Cape Town: PRAESA.
- Cummins, Jim (2004). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Department of Education (2009). "National Curriculum Statement". <http://education.pwv.gov.za> 20090225.
- Dahlin, Maria (2008). *Tal om terror*. Umeå: institutionen för språkstudier Umeå universitet.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hedqvist, Rolf (2002). *Trovärdighet*. Stockholm: Styrelsen för psykologiskt försvar.
- Hellspång, Lennart (1992). *Konsten att tala*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellspång, Lennart (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Heugh, Kathleen (2003). *Language Policy and Democracy in South Africa*. Stockholm: Centre for Research on Bilingualism Stockholm University.
- Hymes, Dell (1964). Introduction: Toward Ethnographies of Communication, i Gumperz, John J. & Dell Hymes (reds), *The ethnography of communication*, s. 1-34. Menasha, Wisconsin: American Anthropological Association. S.1-34.
- Knutas, Edmund (2008). *Mellan retorik och praktik*. Falun: Högskolan Dalarna.
- Nystrand, Martin (1986). *The structure of written communication*. New York: Academic Press. Inc.
- Palmér, Anne (2008). *Samspel och solostämmor*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.
- Skolverket. Kursplaner. 2009 02 25
[/www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&skolform=11&infotyp=2&id=11](http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&skolform=11&infotyp=2&id=11)
- UNESCO,2009.
http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=7100
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Vygotskij, Lev S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Författarpresentation

Berit Lundgren är FD i pedagogiskt arbete med inriktning svenska som additivt språk och arbetar som universitetslektor vid Umeå universitet, Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen. Hon har en bakgrund som grundskollärare. Lundgrens forskningsintressen är framförallt frågor som rör språkinlärning och literacy på såväl nationell som internationell nivå. Hon har ett intresse för de didaktiska frågorna och är under 2008-2009 huvudansvarig för SMDI och har varit delaktig i olika skolprojekt.

Tilltal genom genrer.

Svenskläraryöeningens tidskrift och årsskrift och det egna reviret

Bengt-Göran Martinsson

Den här artikeln bygger på en pågående studie rörande tre ämnesföreningar: Svenskläraryöeningen, Biologilärarnas förening och Historielärarnas förening. Det primära syftet med studien är att beskriva och analysera hur dessa föreningar använder sina periodiska publikationer i arbetet med och strävandena för det egna ämnet?¹⁷ Detta innebär också föreningarnas publicistiska verksamhet sätts in i en bred didaktisk ram (se t.ex. Jank & Meyer 1997), med huvudsakligt fokus på de tre klassiska didaktiska frågorna vad?, hur? och varför? Den här artikeln kommer emellertid att fokusera på Svenskläraryöeningen och hur föreningen brukar olika genrer i sin tidskrift och årsskrift för att hävda och vårda svenskämnetts revir, vad som kanske är en ämnesföreningss mest primära uppgifter. Tore Donnér, under lång tid en tongivande styrelsemedlem i Biologilärarnas förening och ansvarig utgivare för *Biologen*, sa nämligen i samband med att föreningen firade sitt femtioårsjubileum att

Den viktigaste uppgiften för varje ämnesförening är naturligtvis att hävda ämnetts revir. Det var av detta skäl BF kom till och det är den uppgiften som fortfarande engagerar riksföreningen liksom dess kretsar och enskilda medlemmar (Donnér 1983).

Uttalandet är knappast unikt, åtminstone inte dess andemening. Liknande tankar har uttryckts inom andra ämnesföreningar som är knutna till ungdomsskolans undervisningsämnen. Ämnesföreningarna har, enligt Arfwedsson & Arfwedsson (1998), fungerat som de starkast tänkbara lobbyisterna för sina ämnen i tider av revideringar av undervisningens ämnesstruktur och timplaner. Detta yttre revirhävdande, som man kan kalla det, är en viktig aspekt av ämnesföreningarnas verksamhet. Det finns dock en annan viktig sida av verksamheten. I en ledare i *Svenskläraren* 1990:1 skriver Per Olov Svedner att Svenskläraryöeningen har som uppgift att ”arbeta för svenskämnetts och svenskundervisningens främjande. Det innebär i praktiken ett arbete på två fronter: en inre, som gäller sådana åtgärder och förslag som kan berika undervisningen i skolorna, och en yttre, som innebär bevakning av vad ansvariga myndigheter föreslår och beslutar” (Svedner 1990).

Föreningarnas viktigaste medel för dessa båda uppgifter torde vara deras tidskrifter. De utgör på ett självklart sätt en medial plattform för det egna opinionsarbetet utåt och inåt, framför allt det senare. Polemiker med yttre fiender förs kanske inte mest effektivt i det egna husorganet. Föreningstidskriftens viktigaste funktion kan i stället vara att verka sammanhållande och identitetsskapande, att forma det ”vi” som sätter gräns mot det ”andra” som finns där ute. För att försöka avtäckta hur föreningarnas tidskrifter skapar identiteter har deras användning av olika genrer, vilken typ av texter som bygger upp tidskrifterna, undersökts. En tidskrift som ger utrymme åt aktiva vetenskapsmän att publicera vetenskapliga originalartiklar förmedlar indirekt en bild av de egna medlemmarna som ämnesteoretiska experter, fullt kapabla att själva orientera sig inom de senaste forskningsrönen. Användningen av genren ”vetenskaplig

¹⁷ För fylligare presentation av projektet, se Hallström, Martinsson & Sjöberg (2008).

uppsats” bidrar således till att skapa en viss medlemsidentitet. På samma sätt kan artiklar som tar upp undervisningsvardagen, signalera en didaktisk och pedagogisk identitet. Det slutliga innehållet i en tidskrift är givetvis inte rationellt entydigt i dessa avseenden. Till stor del är det ett resultat av tillfälligheter vad gäller intressen, strategier, behov och tillgång på lämpligt material. Här skall dock prövas om det, genom att fastställa vilka typer av artiklar som utgör tidskrifternas byggstenar och hur det kvantitativa förhållandet dem mellan ser ut i ett längre tidsperspektiv, är möjligt att identifiera exempelvis olika ämnesidentiteter i dessa avseenden? För att få ett svar på dessa frågor har de tre föreningarnas respektive tidskrifts innehåll undersökts åren 1965, 1975, 1985, 1995 och 2005. Resultatet redovisas i denna uppsats enligt följande uppläggning. Först identifieras de identitetsbärande artikelgenrer som tidskrifterna byggs upp kring. Därefter beskrivs och analyseras i ett första steg användningen av genrerna. I ett andra steg görs en komparation mellan de tre föreningarnas tidskrifter vad gäller genrer, identitet och didaktik. Uppsatsen avslutas med en diskussion där svenskläraryöreningens och de övriga föreningarnas genrestrategier relateras till didaktikens huvudfrågor.

Forskningsläge

Inom didaktisk och utbildningshistorisk forskning är ämnesföreningar ett ganska outforskat fenomen, både i Sverige och internationellt, men det finns några undantag. Här kan nämnas några studier som behandlar ämnesföreningarna i mer allmänna ordalag, exempelvis Englund (1988), Wennberg (1990) och Arfwedsson & Arfwedsson (1998). Svensklärarnas förening, och dess ställningstaganden och verksamhet, har i viss utsträckning vetenskapligt uppmärksammat och behandlats av tidigare forskning. Föreningens bildande och bakgrunden till denna behandlas av Karin Tarschys i hennes doktorsavhandling (1955). Tarschys iakttagelser har framför allt följts upp av Martinsson (1989), Brink (1992) och Román (2006). Ingen av dessa undersökningar sätter föreningen som sådan i fokus, utan dess verksamhet berörs i vidare sammanhang.

Genre och genrebruk

En vanlig användning – den ursprungliga – av genrer är som taxonomi för skönlitterära texter, det vill säga man etiketterar texter utifrån deras utformning som dramatik, lyrik eller epik. På samma sätt har genrer kommit att användas inom andra områden. Det finns exempelvis olika genrer vad gäller filmer, TV-program, tidskrifter och populärkultur, oftast med finförgrenade genreträd som kan bli tämligen svåra att använda som sorteringsinstrument. Den främsta anledningen till detta är att genrer inte kan ses som en gång för alla givna sorteringsinstrument. De är nämligen också konventioner för handling. Samtidigt som genrer utgör regler för hur exempelvis texter ska utformas för att tillhöra en viss genre, är de konventioner möjliga att förändra. Både regel användning och regelutveckling äger rum inom olika former av mänsklig kommunikation, identifierbara som olika kommunikativa handlingar (för en översikt se Berge & Ledin 2001).

Att redigera en tidskrift är en process som innehåller flera kommunikativa handlingar. En huvudansvarig redaktör *läser* insänt material och beslutar om att *publicera*, *inte publicera* eller *publicera* efter det att författaren *reviderat* sin text utifrån redaktörens *munliga eller skriftliga synpunkter*. Det kan givetvis också vara så att redaktören *beställer* en viss form av uppsats eller artikel av en tänkt medarbetare. Ensam eller i samarbete med ett redaktionsråd *redigeras* ett nummer fram med fokus på en *tänkt* publiks *förväntningar* och *krav*. Under hela processen görs *överbäganden* om och *urval* från ett potentiellt möjligt innehåll. I samtliga

dessa steg i processen görs mer eller mindre medvetna hänvisningar av de iblandade till den genre som den egna tidskriften och de genrer som de enskilda bidragen korresponderar med. Samtidigt som tidskriften producerar och reproducerar bilden av sig själv måste den anpassa sig till de förväntningar den själv så att säga varit med att skapa. Kommunikativa processer och handlingar av det här slaget sker emellertid inte i vakuum utan ingår i olika sammanhang där de också utgör sociala handlingar. Genom sin genremedvetenhet månar redaktören inte enbart om tidskriftens språkliga korrekthet utan också att den utgör en kraft att räkna med i den eller de diskurser där ämnesföreningen vill vara stark och inflytelserik. Av de diskurser som kan vara aktuella för ämnesföreningarna att förhålla sig till är kanske den om ämnets plats och ställning i ungdomsskolan den viktigaste. Men för att kunna vara en trovärdig och framgångsrik aktör inom denna diskurs bör föreningen med trovärdighet också kunna medverka i andra diskurser med betydelse för ämnet. En sådan är diskussionen om utbildning och skola i allmänhet, som ofta förhåller sig till den rikspolitiska agendan. Av vikt är också ämnesföreningens förhållande till olika vetenskapliga diskurser. Andra viktiga diskurser att förhålla sig till är det egna ämnets forskningsutveckling och utvecklingen inom pedagogik och ämnesdidaktik. Föreningarnas medverkan i de olika diskurserna kan ske på olika sätt. Vad gäller opinionsbildning rörande ämnets ställning kan man vara mera direkt aktiv genom att medlemmar och förtroendevalda aktivt deltar i diskursen. Vad gäller vetenskap är man kanske mer indirekt aktiv genom till exempel medlemmar som är aktiva forskare med intresse för sitt ämnes ställning i ungdomsskolan. Man kan också rapportera om forskning genom forskningsöversikter och recensioner av vetenskapliga arbeten. Det är också möjligt att upplåta utrymme i de egna publikationer för aktiva forskare som beskriver eller rapporterar sina egna forskningsresultat. De här exemplifierade diskurserna är centrala medel för att hålla samman, befästa och tradera ämnets självförståelse och den ställning de vill ge sig själva i omvärlden. Men det är också i diskurser av detta slag som förändringar av synsätt och förhållningssätt växer fram. Förutom att diskurser har denna kommunikativa och interaktiva funktion i konstruktionen av gemensamma uppfattningar så är den också en spegel och upprätthållare av sociala motsättningar, makt och hierarkier. Detta är åtminstone vad företrädare för en kritisk diskursanalys hävdar, till exempel Norman Fairclough (1992). Mot bakgrund av detta går det således att hävda att man genom att studera hur ämnesföreningarna använder sig av olika språkhandlingar, diskursivt manifesterade i genrer, möjligen kan förstå något om hur ämnesföreningarna positionerat sig i olika maktfält och kulturella och sociala fält (Broady 1998).

Svenskläraryöreningen och dess publikationer

Ämnesföreningen för svenska heter sedan 1970 Svenskläraryöreningen. Före dess hette den Modersmålläraryöreningen och bildades 1912. Föreningens bildande motiverades av en diskussion av ämnesinnehåll. De som stod bakom föreningens bildande ansåg att det var läsningen av de enskilda litterära verken som skulle stå i svenskundervisningens centrum. Ämnet skulle vara ett själsligt bildningsämne och inte ett färdighets- och orienteringsämne. Man ville därför inte att språkträning och litteraturhistorisk orientering skulle tillåtas få ett för stort inflytande över ämnet. Fokus för föreningens arbete och inriktning har växlat under åren, men återkommande teman är förhållandet mellan ämnets språkliga och litterära del och ämnets ansvar för förmedling av ett kulturarv respektive språkliga färdigheter. Man började 1917 ge ut en årsskrift (*Modersmålläraryörens förenings årsskrift 1917-1969* och *Svenskläraryörens årsskrift 1970-*). Från och med 1956 har föreningen också utgett en kvartalstidskrift. Mellan åren 1956 och 1969 hette tidskriften *Vårt modersmål* och från 1970

Svenskläraren. Vid sidan av detta har föreningen också drivit en skriftserie, med utgivning av både facktexter och skönlitteratur. I föreliggande undersökning ingår årsskriften och kvartalstidskriften från de berörda åren.

Undersökningens genomförande

Underlag för undersökningen utgjordes av fem årgångar av kvartalstidskrifterna och årsskrifterna med en periodicitet om vart tionde år mellan 1965 och 2005. Efter en första genomgång av de tre föreningarnas periodiska publikationer (årsskrifter och/eller kvartalstidskrifter) var det i ett första steg möjligt att urskilja ett antal återkommande och för föreningarnas skrifter gemensamma genrer. Utifrån denna kunskap formulerades fyra genrekategorier vars kvantitativa förekomst i publikationerna noterades systematiskt genom att antalet sidor som hörde till de olika kategorierna räknades. Dessa var vetenskapliga och ämnesdidaktiska artiklar samt opinionsartiklar och recensioner. Därutöver kunde ett antal mindre stabila och tillfälliga texttyper, vilka ändå tillsammans utgjorde en stor del av materialet, urskiljas. Dessa var exempelvis föreningsinformation, rese- och konferensrapporter, mer journalistiskt upplagda artiklar samt reklam. I uppställningen nedan (tabell 1) framgår de olika kategoriernas karakteristiska drag.

Tabell 1. Genrekategorier och deras typiska drag

Genre	Typiska drag
Vetenskap	Vetenskaplig uppsats eller artikel som rapporterar vetenskapliga rön från det ämne-teoretiska området.
Ämnesdidaktik	Uppsats eller artikel som diskuterar ämnesdidaktisk/metodisk problematik, återger erfarenheter från undervisning, förslag på undervisningsuppläggningar, rapporterar undervisningsförsök.
Recension	Recenserar för ämnet relevant litteratur som vetenskapliga böcker och rapporter, läroböcker m.m.
Opinion	Ledare, debattartiklar, remissvar och insändare som behandlar ämnets mål, syften och innehåll samt dess ställning i samhället, skolan och förhållande till andra ämnen.
Övrigt	Föreningsinformation, rese- och konferensrapporter, reportage, reklam m.m.

Kategoriseringen av materialet har gällt hela sidor. Den texttyp som dominerat en sida har fått bestämma under vilken genrekategori sidan skall räknas. Resultatet av materialgenomgången inleds med en genomgång av ämnesföreningarna var för sig. Därefter görs en jämförelse mellan föreningarna och deras genrebruk.

Ett andra steg i analysen är att undersöka hur respektive förening, med det sidutrymme som stod till deras förfogande, prioriterat bland de genrer som de kunde bruka. Utgångspunkten för detta intresse är antagandet att den genre som man vill ge högsta prioritet ger man också störst andel av det sidutrymme man rör över. Man skulle på detta sätt kunna åskådliggöra föreningens genrehierarki, den norm med vilken de värderade genrererna. Tabell 2 bygger på att de olika föreningarnas genrebruk rangordnats för respektive årgång utifrån det totala

antalet sidor, oberoende av om det är årsskrift och/eller kvartalstidskrift. Utifrån detta har sedan ett rangordningsgenomsnitt beräknats för hela undersökningsperioden.

Resultat

Svenskläraryörelingen har således två kanaler för publicering, den kvartalsvis utgivna tidskriften *Vårt modersmål/Svenskläraren* (i fortsättningen enbart benämnd *Svenskläraren*) och *Svenskläraryörelingens årsskrift*. Ser man till utfallet i diagram 1 och 2, förefaller det finnas en rollfördelning mellan de båda publikationerna i så måtto att de vetenskapliga artiklarna stort dominerar i årsskriften. Inledningsvis finns även utrymme för ämnesdidaktiskt och opinionsmaterial i årsskriften, men innehållet renodlas med tiden allt mer. År 2005 består årsskriften bara av vetenskapliga artiklar och en liten procent övrigt material. Vad gäller det övriga materialet består detta inledningsvis av framförallt föreningsinformation, från början av årsskriftens utgivande mycket omfattande med årsberättelse m.m., och läromedelsreklam. 2005 saknas föreningsinformationen helt medan läromedelsreklamen dominerar. Beträffande *Svenskläraren* är bilden inte lika enkel. 1965–1985 dominerar de ämnesdidaktiska artiklarna för att 1995 ha mer än halverats. En mindre återhämtning för dessa äger rum 2005. Opinionsmaterial finns samtliga undersökningsår men har signifikanta toppar 1975 och 1995. Trots årsskriftens renodling mot vetenskap, så ökar inslaget av vetenskapliga artiklar i *Svenskläraren* 1995 och 2005. Den andra stora kategorin efter ämnesdidaktik i tidskriften är övrigt. Under hela fyrtyoårsperioden är inslaget av reklam tämligen konstant.

Diagram 1. Vårt modersmål/Svenskläraren 1965-2005

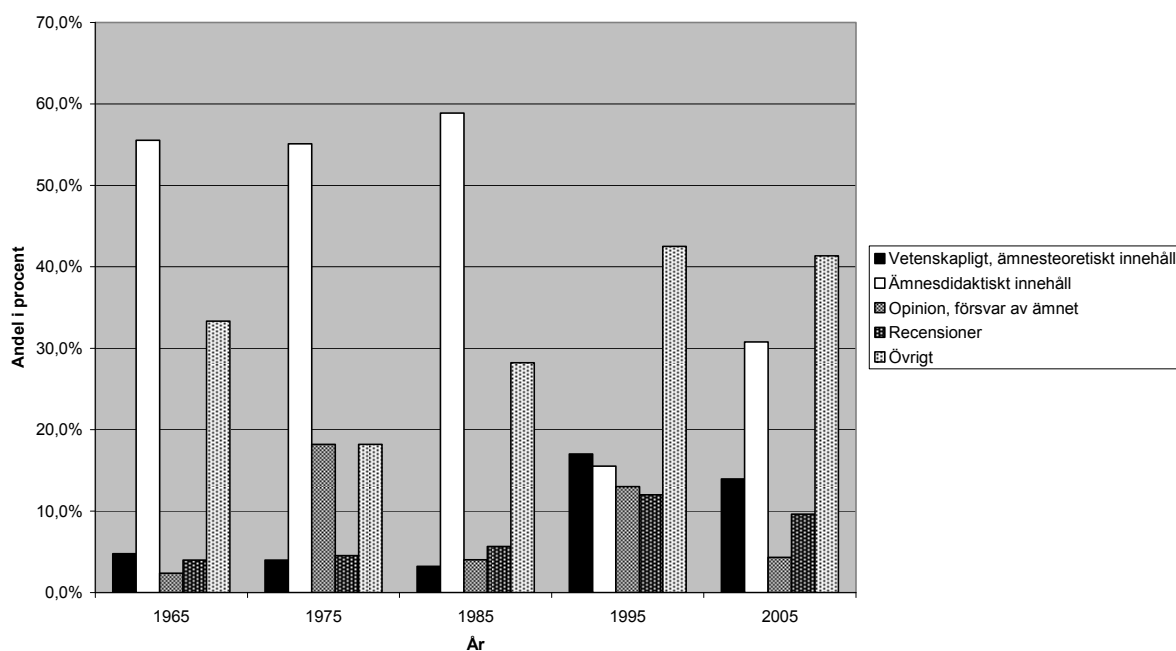
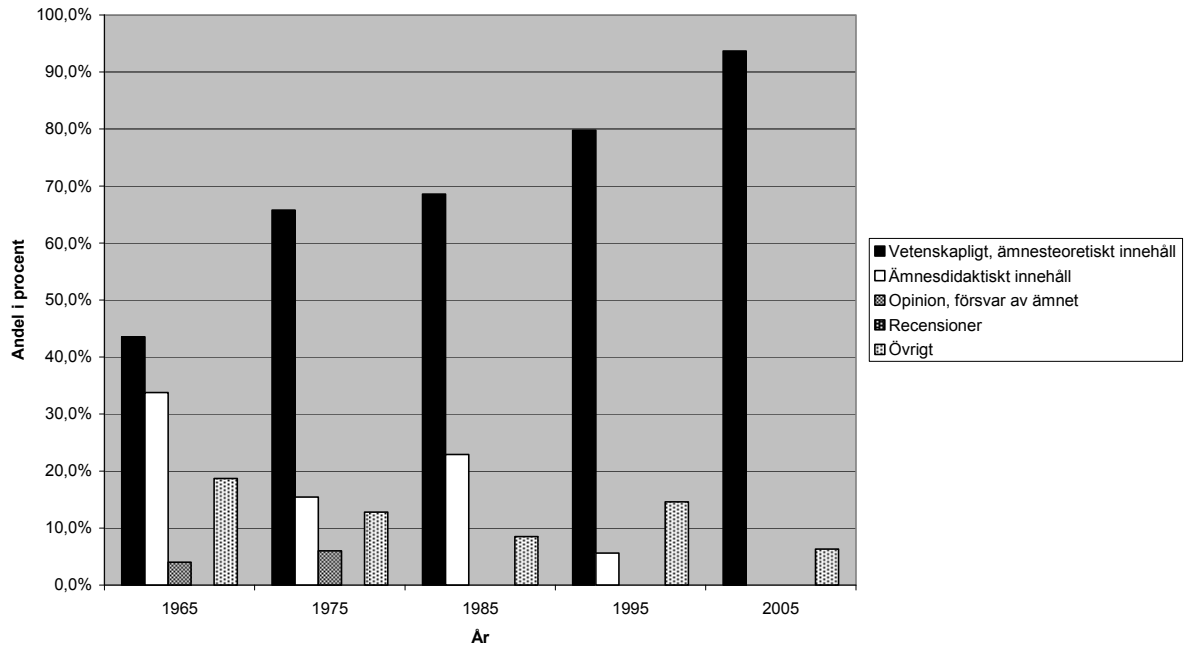


Diagram 2. SvL:s årsskrift 1965-2005



När föreningen startade 1912 var de drivande krafterna gymnasielektorer, det vill säga lärare med vetenskaplig skolning och en akademisk identitet. Detta kan vara förklaringen till att årsskriften utformades som en vetenskaplig förenings årsskrift dominerad av vetenskapliga uppsatser. Vid sidan av de vetenskapliga uppsatserna kunde vissa ämnes- och skolorienterade artiklar förekomma, men det var det vetenskapliga materialet som dominerade. Två andra fasta avdelningar i årsskriften var en årlig, i princip uttömmande, bibliografi över litteratur relevant för en forskningsintresserad svensklärare. Omslaget var häftat och den ljusbruna färgen bestod från 1917 till 1969. I skiftet mellan 1960- och 1970-talen förändrades årsskriften och den omfattande föreningsinformationen försvann, så också bibliografien. Nu kunde även vissa illustrationer förekomma, dock sparsamt, men de vetenskapliga artiklarna fick vara kvar. Omslaget var fortfarande häftat och enfärgat, även om viss variation förekom. Dominerande för årgångarna på 70-talet var en militärgrön variant. Nästa utseendeförändring kom i början av åttiotalet, då omslagen bestod av kraftigare blankytad papp med illustrationer av professionellt snitt. Årsskrifterna blir mer uttalat tematiska och börjar allt mer och mer utformas som antologier behandlande ett för svenskämnet relevant vetenskapligt tema. Detta har också inneburit att årsskriftens vetenskapliga inriktning ändrats. Under de tidiga perioderna är uppsatserna mer klassiskt ämne-teoretiskt inriktade mot litteraturhistoria, språkhistoria och grammatik. De senare årens inriktning har ett tydligare praktikperspektiv med följd att de vetenskapliga bidragen är mer ämnesdidaktiskt inriktade.

Det senare kan vara en förklaring till nedgången för de ämnesdidaktiska artiklarna i *Svenskläraren*. En annan förklaring till detta, som dock behöver ytterligare undersökningar för att bekräftas, kan vara att tidskriften ändrat redaktionell linje på så sätt att de gamla etablerade genrerna överges för andra. Att övrigtkategorin vuxit sig så stor talar för detta. Det som kan ha hänt är att inslaget av reportage ökat. I stället för att en lärare eller forskare själv skriver en artikel om sin specialitet blir han eller hon intervjuad. Det kan också vara så att reportage om händelser, fortbildningsdagar och konferenser, ersätter till exempel forskningsöversikter över ett område.

Ovan sades att föreningen vid sin början hade en klar akademisk förankring. Här finns inte utrymme att göra någon längre utredning av detta, men under föreningens första halvsekel var det akademiska inslaget i styrelsen märkbart, exempelvis genom professorer, ibland också som ordföranden. Detta inslag har emellertid tunnats ut med åren.

Svenskläraryöreningen tycks således på det personmässiga planet avakademiserats. Trots detta håller man fast vid den vetenskapliga artikeln som en dominerande genre. Granskar man det närmare framgår att innehållet i denna ändrats. För årsskriften har detta inneburit att den gått från att vara en vetenskaplig förenings årsskrift till att bli vetenskaplig antologi med sikte på svensklärarens yrkesbehov. Tidskriften, å sin sida, har gått från att vara ett medlemsblad med tydlig inriktning på ämnesdidaktik till att bli en professionstidskrift med aktuella och relevanta reportage.

Vad gäller svensklärarna bidrar uppdelningen på de två publikationerna att föreningen genom årsskriften framstår som kraftigt orienterad mot vetenskap samt mot ämnesdidaktik och opinion genom kvartalstidskriften. Vad gäller det vetenskapliga innehållet ökar andelen i årsskriften med tiden. Det ämnesdidaktiska dominerar i jämförelse med de andra föreningarna 1965–1985 i tidskriften. 1975 och 1995 har *Svenskläraren* en betydande andel av opinionsmaterial, både om man ser till den egna tidskriften och de andra föreningarnas publikationer. Den första perioden speglar den diskussion om svenskämnets inriktning som blommade upp på mitten av 1970-talet. Den andra speglar reaktionerna på arbetet med de nya läroplanerna på 1990-talet.

Svenskläraryöreningens genrestrategier i jämförelse med andra ämnesföreningar

Kan de olika föreningarnas vårdande aktivitet i kvartalstidskrifter och årsskrifter karakteriseras på något sätt? Använder de liknande strategier eller skiljer de sig åt? I tabell 2 har de tre föreningarnas preferenser vad gäller genrer rangordnats, vilket innebär att den genre som respektive förening ger störst utrymme under en undersökningsperiod tilldelats värdet 1, den som ges näst störst utrymme givits värdet 2 och så vidare. Ju lägre värde desto högre värderad genre således.

Tabell 2. Rangordning av artikelgenrer – genomsnitt 1965–2005 av totala antalet sidor i både årsskrifter och kvartalstidskrifter

	Svensklärarnas förening	Biologilärarnas förening	Historielärarnas förening
Vetenskap	2,2	2,2	1,8
Ämnesdidaktik	2,0	2,2	3,0
Opinion	3,9	4,6	4,4
Recensioner	4,0	4,4	1,2
Övrigt	2,1	1,6	4,2

Ett gemensamt drag mellan de tre föreningarna är orienteringen mot vetenskapen. En rimlig tolkning av att "vårda sitt ämne" blir därför att föreningarna ser kontakten mellan universitetsdisciplinerna och skolämnet som central och viktig. Skolämnet (svenska, biologi eller historia) får en viktig "input" och underbygger sin legitimitet och status genom att kontakterna "uppåt" underhålls och upprätthålls.

Det går emellertid att skönja tydliga skillnader mellan föreningarna i deras ämnesvårdande verksamhet. Här har vi å ena sidan biologi- och svensklärarna och å den andra historielärarna. Biologilärarnas och svensklärarnas tidskrifter befinner sig i spänningsfältet mellan

ämnesdidaktik och vetenskap. Tidskrifterna fungerar här mer som "verkstäder" där olika undervisningsupplägg och klassrumsförsök redovisas och diskuteras. "Undervisningshantverkarna" har skapat en mötesplats och arena för sitt arbete.

Diskussion

Den centrala och intressanta fråga som reser sig utifrån detta resonemang är - varför dessa olikheter mellan föreningarna och innehållet i deras tidskrifter? Varför väljer de olika tilltal? Har man som lärare genom utbildning och yrkesliv socialiserats in i olika lärarroller, roller som medvetet eller omedvetet utgör utgångspunkt för föreningarnas val av vårdande strategier? Är biologi- och svensklärarna genom sina ämnen, som kan uppfattas som mer "experimentella" och färdighetsutvecklande, något öppnare för utveckling och vårdande av sitt ämne som ligger praktiken närmare? Vill man på grund av detta själv experimentera och utveckla sin undervisningspraktik? Hur i didaktiken fokuseras mer än *vad*. Är historieläraren mer bunden till stoffet, didaktikens *vad*, och att detta förmedlas enligt aktuella, relevanta och vetenskapligt vedertagna tolkningsmodeller? Passar recensionen av aktuell vetenskaplig litteratur in i en sådan vårdmodell? Och svarar kategorin opinion mot den didaktiska *varför*-frågan, som vid specifika tillfällen blir viktig i samtliga föreningars inre (och yttre) verksamhet? Dessa frågor bildar utgångspunkt för min fortsatta analys av svenskläraryrkesföreningens verksamhet.

Litteraturlista

- Arfwedson, Gerd B. & Arfwedson, Gerhardh. (1992, 1998). *Didaktik för lärare*. HLS Förlag.
- Berge, Kjell Lars & Ledin, Per (2001). "Perspektiv på genre", *Rhetorica Scandinavica* nr 18, s. 4-16
- Brink, Lars (1992). *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945*. Uppsala universitet.
- Broadly, Donald (1998). "Inledning", i *Kulturens fält*, red. Donald Broadly. Daidalos.
- Donnér, Tore (1983). "Biologilärarnas förening – 50 år. Några tankar inför ett jubileum", *Biologen* 49, nr. 2-3.
- Englund, Tomas (1988). "Om nödvändigheten av läroplanshistoria", i *Utbildningshistoria 1988*, s. 74–86.
- Fairclough, Norman. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity.
- Hallström, Jonas, Martinsson, Bengt-Göran & Sjöberg, Mats (2008). "Att vårda ett revir. Ämnesföreningarna i spänningsfältet mellan ämnesteoritisk förkovran och didaktisk utveckling". *Didaktikens forum*, Vol 5, s. 21–40.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert. (1997). "Nytan av kunskaper i didaktisk teori", i *Didaktik - teori, reflektion och praktik*, red. M. Uljens. Studentlitteratur. s.17–34.
- Martinsson, Bengt-Göran (1989). *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiet litteraturundervisning 1865–1968*. Linköpings universitet.
- Román, Henrik. (2006). *Skönheten och nytan. Om synen på gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947-1985*. Uppsala universitet.
- Svedner, Per Olov (1990). "Ledare", *Svenskläraren* 1990:1
- Tarschys, Karin (1955). *Svenska språket och litteraturen. Studier över modersmålsundervisningen i högre skolor*. Natur och kultur.

Wennberg, Gösta (1990). *Geografi och skolgeografi. Ett ämnes förändringar*. Almqvist & Wiksell.

Författarpresentation

Bengt-Göran Martinsson är professor i pedagogiskt arbete med inriktning mot svenskämnets didaktik vid Linköpings universitet. 2008/2009 är han också verksam som gästprofessor i svenska med didaktisk inriktning vid Malmö högskola. Huvuddelen av hans forskning rör kunskapsbildning och didaktiska traditioner inom den svenska skolans litteraturundervisning. Ett annat forskningsintresse är medier och undervisning med fokus på begreppen tradition, modernitet, elit- vs. massutbildning och demokrati.

Samtalens muligheter i barns utvikling og læring

Synnøve Matre

Kunnskap om korleis barn pratar med kvarandre fungerer som nyttig refleksjonsgrunnlag når ein skal planleggja læringsarbeid i skolen. Denne artikkelen skal handla om små barn og deira samtalar. Spørsmålet eg søker svar på er kva lærings- og utviklingsmuligheter som ligg i barns samtalar. Eg nærmar meg spørsmålet ved å sjå på korleis barn samtalar seg imellom og peika på kva det er som kjenneteiknar samtalanane deira. Eg drøftar vidare kva utviklings- og læringspotensial som kan liggja i desse samtalanane, for så til slutt å reflektera over korleis ein kan utvikla og utnytta dette potensialet i skolen.

Det er gjort ein god del studiar på korleis barn snakkar saman med vaksne. Samtalar barn imellom fins det derimot mindre kunnskap om. Dette siste har interessert meg, og ein god del av forskinga mi har derfor handla om akkurat det. Eg har gjort ein større studie av samtalar mellom 5-8 år gamle barn. Vidare har eg studert samtalar mellom elevar på mellomtrinnet opptatt med utforskande arbeid. For tida er eg i gang med eit aksjonsforskningsprosjekt der lærarar arbeider med å stimulera barns samtaleferdigheiter. Materialet i denne siste studien er frå ulike trinn i barneskolen. Artikkelen trekkjer inn funn frå alle desse studiane i freistnad på å kasta lys over problemstillinga.

Teoretisk forankring

Tilnærminga mi byggjer på ei sosiokulturell forståing av læring og utvikling. Sosiokulturell teori ser læring og utvikling som eit sett av sosiale og kulturelle prosessar (Vygotsky 1978, Wells & Claxton 2002). Sentralt er at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst. Interaksjon og samarbeid vert dermed sentrale begrep. Læring handlar om deltaking i praksisfellesskap der deltakarar bidrar på ulike måtar ut frå alder, bakgrunn og interesser, og med *språk* som viktig element i læringsprosessen (Dysthe 2001, Rogoff et al. 2001).

Barn (5-8 år) og spontanproduserte samtalar

Målet med studien av dei 5-8 år gamle barna var å bidra til ei betre forståing av barns språkbruk ut over setningsplanet og å synleggjera noko av den munnlege

tekstkompetansen hos barn kring skolestart (Matre 2000). Ønsket var å avdekke språklege ressursar som barn har med seg i møte med skolen.

Materialet vart samla inn i ein situasjon der barna sat og spikka (=täljde). Barna fekk utdelt kvar sin kniv og nokre greiner, og sette seg så til å arbeida. Ein vaksen var saman med dei, men definerte seg ei tilbaketrekt rolle. Dette viste seg å vera ein god situasjon å samla inn spontanprodusert samtalemateriale i. Arbeidet tok tid, og kva anna kunne vel barna då gjera enn å prata. Barna treivst i situasjonen. Dei tok fatt på arbeidet med entusiasme, og dei prata mykje. Situasjonen ga mulighet til å få tak i ein særskilt type samtalekompetanse hos barna, nemleg det eg kallar for *samtaletekstar*. Slike tekstar minner om det som i litteraturen blir omtalt som *extended discourse* (Heath 1986, Nelson 1989, Snow et al. 2001). Dei omhandlar eit tema og utviklar dette temaet. Dei utgjer tematiske einingar lausrivne frå her-og-nå-situasjonen. Slike samtaletekstar representerer ein kompetanse som er av stor interesse for arbeidet i skolen. Dei inneber at barna utviklar lengre resonnement og at dei gjerne set ord på kompliserte tankar og samanhengar. Ein slik bruk av språket fremjar læringsutbyte (Säljö 2000, Wertsch 1998).

Kva slags type samtaletekstar fann eg så i denne studien, og kva kjenneteiknar desse tekstane? For det første fann eg ei rekkje små einetalar inni løpande samtalar. Fleirtalet var likevel samarbeidande tekstar, der fleire var med om å utvikla temaet. Desse samtaletekstane kategoriserte eg i forhold til *kommunikative prosjekt* (Linell 1998), det vil seia ut frå det barna syntes å ha som føremål med det dei snakka om. Det kommunikative prosjektet er det som driv teksten framover. Det er poenget med teksten. Det handlar om kva deltakarane *bruker* teksten til i kommunikasjonen. Denne klassifiseringa samla tekstane i materialet i tre hovudgrupper (og mange undergrupper som eg ikkje skal koma inn på her):

- 1) Presenterande samtaletekstar
- 2) Leikande samtaletekstar
- 3) Utforskande samtaletekstar (heuristiske)

Presenterande, leikande og utforskande tekstar

Dei *presenterande tekstane* har som prosjekt å overføra eller formidla informasjon. Barna sit med ei oppleving, ei innsikt, eit ønskje, eit synspunkt og liknande som dei gjerne vil dela. Mange av desse tekstane tar form av forteljingar, slik som det følgjande vesle utdraget¹⁸:

¹⁸ Transkripsjonsforklaring

(!) indikerer emfatisk trykk på ordet framfor

/... avbroten ytring

(*latter*) kontekstuell informasjon

? spørjande tonefall

Hilde: men du, vet du?
en gang var vi på skitur(!)
og gikk på vannet, vet du
en gang var vi på skitur
og da gikk vi over et vann
Vintervannet het det ja for da
og så var det en benk der
og så var det skisporet vi hadde gått i da, vet du
så kom så kom det noen svenske(!) der
og så sa e-en av dem
det går jo jättefint(!)
jättefint(!) sa en av dem
Vaksen: sa de det ja?
Hilde: det går jättefint(!)

(Utdrag 1)

Denne samtaleteksten har alle kjenneteikn på ei fullverdig forteljing med presentasjon av ein situasjon, oppbygging til eit poeng – her eit språkleg poeng – og så ei avrunding.

Ei anna stor gruppe av presenterande tekstar er samtalesekvensar der barna beskriv og greier ut om eit tema. Altså tekstar med ein sakprega karakter. Døme på det er ein dialog der to gutar i fellesskap greier ut om korleis elgar lever og korleis dei ser ut når dei er sinte. Andre barn snakkar om dataspel, kva dei handlar om og korleis dei er bygde opp: ”Artigste spillet æ vet om det er Kleimat, nei Curby / det er skitartig / det er en sånn kille som spiser / han er kvit [...] etc.”

Hovudprosjektet med dei *leikande tekstane* er korkje å presentera eller utforska noko, men å leika med spenningar og kjensler. Tekstane er kjenneteikna ved å ha lite av tematisk utvikling. Barna gjentar og forsterkar utsegner utan å føya til noko særleg av ny informasjon. Mange av desse tekstane er sterkt ekspressive, ofte med eit ertande (=retande) preg, og dei merkjer seg ut ved latter og mykje emfatisk trykk. I mitt materiale omhandlar dei først og fremst gut-jente-relasjonar, dristige aktivitetar og forbodne ord (bannord).

Siri: vet du
guttan dem Erlend og Robin og de derre altså dem er gæern(!) etter oss
Hege: ja
Ida: ja dem er helt gæern(!)
Hege: Erlend og Robin og Andreas
det er det dem hete
Siri: gæern(!) er dem

(Utdrag 2)

Spenninga som ligg enten i ordbruken eller temaet, synest vera hovudpoenget.

Dei *utforskande tekstane* var dei som kom til å interessera meg mest. I desse samtalesekvensane prøver barna ut tankar og idéar og leitar etter samanhengar. Dei er opptatt av å finna ut av noko som er uklårt og skapa orden i førestillingane sine. To eksempel frå dei yngste barna (5 år) kan illustrera denne samtaletypen.

Situasjon: Per har like framanfor hevda at jern aldri kan bli øydelagt. Men så innser han at han må revurdere påstanden sin.

- Per: men vet du?
atte jern – viss vi brenne på jern, så kan – så kan det bli til gløtt¹⁹
- Hilde: da kan det bli rustent(!) (*held fram kniven sin*)
- Per: ei, da kan det bli – gløtt
- Hilde: gløtt?
ka er gløtt?
- Per: ja, sånn som kjem ifra talglysa vet du
sånn vatngløtt
ikke sånn drikkevatt da
men sånn varmt vatngløtt
- Hilde: gult vatn?
- Per: mhm
- Hilde: stearinvatt nesten?
- Per: det er glovatn
- Hilde: ja
det er glovarmt vatn
- Per: mhm

(Utdrag 3)

Vi ser at Per og Hilde undrar seg over noko og prøver så i lag å finna ut av dette ved hjelp av spørsmål og beskrivelsar.

Den neste utforskande teksten handlar om tid – tid på døgeret og korleis den varierer etter kor ein er i verda. Det kommunikative prosjektet er å undra seg over og prøva å forstå tidsskilnadene.

- Hilde: vet du va som er fantastisk?
at midt på morgenen er det midt på natta i Afrika
- Vaksen: ja ha
- Hilde: midt på morgenen i Norge er det midt på natta i - i - i Afrika
er det ikke rart (=konstig)
- Per: no er det natta i Afrika

¹⁹ 'gløtt' er ikkje noko etablert norsk ord i denne samanhengen

Hilde: ja (*ler*) midt på natta
 Per: mhm
 midt på natta
 Hilde: og når det er midt på natta i Trondheim så er det midt på morgenen i Afrika
 Vaksen: og så vet du va og?
 atte når det er ...
 Hilde: når det er kveld i Afrika så er det morgentidlig i Trondheim
 når det er morgentidlig i Afrika så er det kveld i eh - eh i Trondheim
 hehe (*ler*)

(Utdrag 4)

Hilde tar føre seg ulike tider på døgeret i Norge og i Trondheim og fortel kva dei tilsvarar i Afrika. Seinare snur ho om på det heile, ho *skiftar perspektiv*, og nemner ulike tider på døgeret i Afrika og kva dei tilsvarar i Trondheim.

Utforskande samtalestrategiar

Korleis bruker så barna språket som reiskap til å utforska, til å filosofera og resonnera? Kva slags språklege strategiar nyttar dei? Nærstudie av samtaletekstane frå spikkesituasjonen avdekka ei rekkje slike strategiar. Vi skal sjå på seks av dei.

For det første nytta barna *vilkårssetningar* i utforskinga si. ”Når det er kveld i Afrika så er det morgentidlig i Trondheim,” seier Hilde. Siri reflekterer på følgjande vis: ”Viss en dør oppi himmelen igjen så kjem en lenger opp i himmelen til en anna Jesus.” Barna presenterer tenkte tilfelle og kva konsekvensar eller følgje dei har eller kan ha, på leit etter betre forståing av kvardagen, verda ikring, filosofiske spørsmål med meir. Dei tenkjer seg inn i andre situasjonar og ser ting frå ulike vinklar. Dei kaster lys over eit synspunkt ved å ta eit anna perspektiv, ved å desentrera.

Elles så viser studien at det å *opponera* spelar ei viktig rolle i mange av dei utforskande/heuristiske tekstane. Opponerande ytringar fungerer ofte som igangsetjande mekanisme i teksten. Det er først etter at ein av ungane har kome med ei innvending, sagt seg ueinig, og på denne måten har utfordra samtalepartnaren, at det vert framdrift i teksten. Hilde er ueinig med Per når han seier at jern blir til gløtt. Det blir rustent, meiner ho. Ho seier seg også ueinig når Per påstår at *eitt* gir (=växel) er det same som *ingen* gir.

Per: ett(!) gir er det samme som ingen(!) gir det
 Hilde: æ har ingen(!) gir på min sykkel
 ein hoppar når ein skifter gir
 det gjør Vidar
 æ kan ikke hopp med min sykkel, derfor har æ ikke gir

Per: jo(!)
for når du ikke(!) har gir, så har du ett(!) gir
Hilde: nei(!)
æ har ingen(!) gir (*høg stemme*)
Per: men Hilde, når du har ingen(!) gir, så har du ett(!) gir
(*inntrengande, høg stemme*)

(Utdrag 5)

Opponerande utsegner krev oppfølging. Kontroversen er med og driv samtalen framover.

Men nå er det ikkje slik at opposisjon alltid er kreativt berikande og set i gang vidare tanke- og samtalearbeid. Av og til blir samtalepartnarane berre ståande steilt mot einannan. Samtalen får eit disputtliknande preg. Det fins fleire døme på det i materialet.

Samanlikning er ein tredje strategi som barna ofte nyttar i det utforskande arbeidet sitt. Dei kontrasterer. Dei stiller ulike fenomen opp mot einannan og ser dei i lys av einannan. ”Flytande jern” til dømes blir samanlikna med den flytande massen vi får frå stearinlys om brenn.

Ein fjerde strategi er å *skapa nye ord og ordkombinasjonar*. Gløtt-teksten er eit illustrerande døme på det. I denne teksten lagar Per eit nytt ord, ”gløtt”, og elaboreringa av temaet, kva som skjer når ein varmar opp jern, kviler på nye ordsamansetjingar som ”vatngløtt”, ”glovatn”, ”stearinvatn”. Barna manglar tydelegvis dekkande ord for det dei ønskjer å uttrykkja og tar seg den fridomen å koma med nyskapingar som passar til deira føremål, og som i dette tilfellet langt på veg fyller tomrom i språket. I norsk har vi til dømes ikkje noko ord for smelta jern. (Men noko som er både glødande og bløtt, kan vel ikkje bli til noko anna enn ”gløtt”?)

Eit anna språkleg trekk som går igjen i dei utforskande samtaletekstane til barna, er at mange av ytringane handlar om å *presisera og utvida* noko som er nemnt like framanfor. Barna kjem med ei ytring og følgjer så opp i ei ny ytring ved å presisera og gjenta seg sjølv med små variasjonar. Strategien fungerer som ein måte å prata seg fram til forståing og klårleik på.

Eg stoppar litt opp ved den siste utforskande strategien, nemleg *format-tilknyting*.

Format-tilknyting

Mange av samtalanene til barna er bygde opp kring parallellar i språket. Vi finn særleg mange syntaktiske parallellar, frasar som er identiske eller parallelle med frasar frå tidlegare ytringar. Dette omtalar ein som format-tilknyting (eng. format tying) (Goodwin 1990). Det handlar om tilknyting mellom ytringar som ikkje er forankra i det innhaldsmessige, men i den språklege forma (formatet).

Talaren knyter tilbake til det strukturelle formatet i ei tidlegare ytring og nyttar det til å byggja opp neste ytring. Marjorie H. Goodwin beskriv format-tilknyting som "[...] gjenbruk av materiale i tidlegare tale" (ibid.: 91, mi omsetjing).

Format-tilknyting er ein interessant strategi i språkutviklinga til barn, ikkje minst i samtaleutviklinga deira. Samtalesekvensen om morgon og natt i verda (utdrag 4) og framhaldet av denne teksten illustrerer fenomenet tydeleg. Vi ser at "midt på + ei tidsnemning + ein stad" går igjen mange gonger: "midt på natta i Afrika", "midt på morgenen i Norge", "midt på natta i Trondheim". "Når det er ... så er det ..." er ein anna slik repeterande syntaktisk struktur. Fleire frasar er tilnærma avbendingar av kvarandre. Barna skiftar berre ut nokre element.

Denne tilknytingsmåten vert framheva som ein strategi som barn ofte nyttar i argumenterande tekstar (Goodwin & Goodwin 1987, Goodwin 1990, Corsaro & Maynard 1996). Eg finn grunnlag for å framheva format-tilknyting som ein vesentleg strategi i oppbygginga av utforskande tekstar meir generelt. Barna i studien omtala ovanfor, låner ikkje berre frasar og setningsmønster. Innimellom låner dei også heile komposisjonsmønster. Framhaldet av morgon-og-natt-teksten illustrerer det. Hilde hadde styringa på den første delen av teksten. Per tar så over:

Per: men vet du ka som er rart?
når – når det er snø her, så er det finvêr i Danmark
Hilde: så /...
Per: og når – når det er /...
Hilde: så er det sommer i Afrika
Per: og så – når det er sommer her, så er det snø – snø – snø – i - i /...
Hilde: Afrika?
Per: nei-ei
Hilde: Danmark?
Per: ja
snø i Danmark (*ler*)
det er det som er så rart
da kan vi aldri dra dit når det er sommer da

(Utdrag 6)

Vi møter her igjen eit liknande innleiingsformular og ei liknande rad med vilkårssetningar som i utgangsteksten. Det handlar om format-tilknyting på tekstnivå. Per tar over heile den overordna strukturen frå den tidlegare teksten og fyller med sitt innhald. Parallelliteten i dei to tekstane ser vi tydeleg når vi set dei opp mot einannan i ein enkel tabell:

	Tekst 1	Tekst 2
Innleiingsytring	vet du ka som er fantastisk?	men vet du ka som er rart?
Påstand	at midt på morgenen er det midt på natta i Afrika	at når det er snø her, så er det finvêr i Danmark
Elaborering av påstand	<i>(barna snur og vender på påstanden, prøver ut og leiker seg med han)</i>	<i>(snur og vender på påstanden, prøver ut og leiker med han)</i>
Avslutning	<i>(latter)</i>	<i>(latter)</i>
Evaluering	----	det er det som er så rart
Konsekvens	----	da kan vi aldri dra dit ...

Det ligg mykje støtte i det å ha ei form å halda seg til når ein skal utføra kompliserte tankeoperasjonar. Formatet eller gjenbruk av formatet fungerer som stillas i utforskningsarbeidet (Bruner 1983). Format-tilknytning står på dette viset fram som ein vesentleg språkleg strategi i barns utforskande verksemd. Den viser ein del av samtalens muligheiter.

Følgjande to samtaletekstar kan stå som eit anna døme på korleis Per (5 år) imiterer og tilpassar tekststrukturar. Det startar med at Hilde gjer suksess med å fortelja denne vitsen:

Hilde: skal æ fortell dokker en vits?
 Va: ja
 Hilde: det var en gang en dame som hadde to hundar da
 Va: ja
 Hilde: dem heitte – dem kalte ho for puppene²⁰ mine *(ler)*
 Va: jaha
 Hilde: så skulle ho på en butikk da
 Va: ja
 Hilde: ho bitta fast hundane sine
 Va: aha
 Hilde: og så når ho kom ut igjen så var dem borte
 og så(!) møtte ho en mann da
 så spurte ho – så sa ho – så spurte ho om han
 ”har du sett puppene mine?”
 ”he nei, men æ vil gjerne se dem”
 Alle: *(latter)*

(Utdrag 7)

Per tar raskt over ordet:

²⁰ ’pupper’ har på norsk to tydingar: 1) bröst 2) små hundar

Per: skal æ(!) fortell en vits da?
 Va: ja
 Per: det var en gang ei – dame som hadde – to geiter – vet du
 der - der og så dem kalte ho for – for eh – basj
 og så når ho skulle inn på ein kiosk så – så når ho kom ut igjen så var – eh
 geitene borte
 så traff ho – ei dame vet du
 og så ”ha – har du sett eh – mine basjer”
 Alle: (latter)
 Per: det var nå morsomt

(Utdrag 8)

Det vi ser her, er at Per byter systematisk ut ord (hundar blir til geiter, pupper blir til bæsje (bajs), butikk blir til kiosk, mann blir til dame), men held fast på tekstformatet, på den overordna ramma. Form synest vera ein viktig strukturingsmåte hos små barn. Elise Seip Tønnessen (1999) fann at barn i utstrekt grad støtta seg til formelement når dei gjenfortalde program frå barne-TV. Ein longitudinell kasusstudie av Lars Sigfred Evensen (1997) støttar også opp under ei slik forståing. Han fann at når jenta han studerte skreiv, hadde ho ein stor del av merksemda si på globale strukturar. Tekstrammer (forteljingsstrukturen, brevstrukturen t.d.) fungerte som viktig støtte i skrivinga hennar. Evensen hevdar at barn bevegar seg mellom lokalt og globalt perspektiv på tekstane dei arbeider med, visualisert som ei bølgerørsle. Dei vekslar mellom fokus på lokale og globale strukturar.

Lærings- og utviklingspotensial i samtalar

Kva lærings- og utviklingspotensial ligg det så i barns samtalar? Kva kan samtalefellesskapet mellom deltakarane bidra med?

For det første ligg det store muligheiter til å *utvikla relasjonar* til andre i samtalar. Til å prøva ut roller. Gjennom relasjonar utviklar ein identitet, ein finn ut av kven ein er og kanskje ikkje minst kven ein ønskjer å vera (Ivanic 1998). Den umiddelbare responsen gjer samtalar til ein god arena for identitetsbygging.

Samtalar gir store muligheiter for *språkutvikling og tekstutvikling*. Gjennom samtalen lærer barn å meistra større språklege einingar og å byggja opp utvida diskurs, slik vi har sett. Slike ferdigheiter hjelper barna til å bli dyktige deltakarar i munnleg kommunikasjon, og truleg også i skriftleg kommunikasjon. Sjølv om munnlege ferdigheiter ikkje direkte kan overførast til det å produsera skriftlege tekstar, vil munnlege tekstferdigheiter fungera som støtte i arbeid med skriveopplæring. Det ligg eit stort uutnytta lærings- og utviklingspotensial her, i det å la barn få delta på ein sjølvstendig måte i ulike typar samtalar.

Samtalen gir også store muligheter for å skapa kunnskap. Språk og samtale spelar ei svært viktig rolle i all *kunnskapsutvikling* – gjennom å utforska spørsmål, sjå samhengar, reflektera, utfordra synspunkt, elaborera tema etc. Kvaliteten på barns læring er sterkt knytt opp til kvaliteten på samtalane dei går inn i, hevdar Martin Nystrand (1997). ”Knowledge emerges from interaction of voices” (ibid.:19), men Nystrand understrekar at dette ikkje gjeld kva som helst av interaksjonar. Mening og kunnskap blir berre realisert i aktive, responsive forståingsprosessar, hevdar han

Neil Mercer ser også samtalen som viktig plass for ’kunnskaping’: ”The product of a conversation is usually the achievement of some new, joint, common knowledge” (2000:6). Samtalen handlar om mykje meir enn det å overføra informasjon.

Ein studie som Mercer deltok i i Mexico, kastar lys over samtalen og språkets rolle i bygging av kunnskap (Wegerif et al. 1999). Forskarane samanlikna aktiviteten i klasserom der elevane gjorde det dårleg i lesing og problemløysing i matematikk, med klassar som skåra høgt innanfor desse fagfelta. Det dei fann, var at lærarane i dei klassane som presterte godt, i langt større grad *samtalte* med elevane for å rettleia dei i utvikling av forståing. Dei brukte mykje kvifor-spørsmål for å oppmuntra til resonnering og refleksjon. Lærarane oppmuntra også elevane til å *vera munnleg aktive* i klassen og til å *setja ord på* korleis dei tenkte når dei skulle løysa eit problem. I tillegg bygde dei ofte på elevane sine bidrag i vidare samtale.

For å oppsummera: Det er grunnlag for å hevda at samtalen er ein framifrå arena for læring og utvikling. Ut frå det burde gruppearbeid, med samtalen som hovudverktøy, gi gode læringssituasjonar for barn. Men vi veit at slik er det likevel ikkje alltid. Gruppearbeid har ikkje eintydig positiv effekt på læring. Gruppearbeid (i norsk skolar - og i svenske, vil eg tru) leier dessverre relativt sjeldan til velutvikla og komplekse samtalar. Forklaringa på dette er samansett. For det første viser det seg at gruppesamtalar ofte berre rører seg på overflata (m.a. Hägerfelth 2004). Forsking rapporterer at deltakarar i gruppearbeid sjeldan stiller seg spørjande til innspel frå andre i gruppa. Dei søkjer oftast konsensus og er opptatt av å nå raskt fram til felles forståing (Corsaro 1997, Malmbjer 2007). Kritisk diskusjon er sjeldan vare.

Elevar og studentar bruker vanlegvis berre det uformelle språket sitt, primærspråket, i gruppesamtalar (ibid., Matre 2009). Dei gjer seg i liten grad nytte av fagbegrep; og ofte handlar det også om at dei manglar dei nødvendige fagbegrepa.

Eit lite blikk inn i ein klasse på sjette årstrinnet kan illustrera dette. Klassen arbeidde med å etablera ei elevbedrift. Dei skulle produsera ein koffert med matematisk utstyr til bruk i undervisninga. Eg følgde PR-gruppa i deira arbeid. Dei tre jentene i denne gruppa erfarte fort at dei mangla ord når dei skulle snakka om marknadsføring. Dei mangla nødvendige fagbegrep til bruk i arbeid med kjøp og sal. I samtalen seg imellom var elevane stadig på leit etter ord og

frasar for å kunna uttrykkja seg presist og slik få til eit effektivt samarbeid. Nokre døme kan illustrera:

Ida var opptatt av at dei måtte ha eit namn på bedrifta, men 'bedrift' var tydelegvis ikkje eit begrep ho var fortruleg med:

Ida: det skal vær et namn(!) på det der produksjon /...
på det derre /...
skal det ikkje det?

Litt seinare skulle jentene skriva om produkta som koffertane skulle fyllast med. I mangelen av det rette ordet på eit produkt enda Mari opp med "tingelibommen": "Kem har laget tingelibommen?" spør ho lett fleipande. Fargeprintar blir omtalt som "sånne fargegreie". Avdelinga blir prøvande til "avderverden". Manglande fagbegrep og uklår forståing av begrepa hemma arbeidet i gruppa. Kva "overskot" og "budsjett" tyder, var til dømes ikkje like klårt for dei tre jentene. Men i løpet av samtalen fekk desse begrepa gradvis innhald. Den mest kompetente av dei tre bidrog godt her, saman med læraren som kom innom gruppa med jamne mellomrom (jf. Vygotsky 1978).

Vi ser at kvardagspråket ikkje strekkjer til. Fagspråk er nødvendig for å få til god kommunikasjon - og læring.

Vi ser også at når elevane tileignar seg fagord, så bruker dei desse orda gjerne til å *posisjonera seg* som myndige arbeidarar i bedrifta. Nye begrep, ofte presentert av læraren, blir tatt imot og brukt. Ofte overforbrukt. "Det må vi skriv inn i budsjettet(!)," understrekar til dømes Ida då ho har forstått kva budsjett er for noko. Heile tre gonger rett etter einannan bruker ho ordet. "Står det i budsjettet?" spør ho. Ein liknande prosess har barna med ordet "produkt". Barna arbeider med å utvida ordforrådet sitt, med å byggja ut fagspråket sitt – og slik styrkja rollene sine som fagpersonar.

Systematisk arbeid med å utvikla samtaleferdigheiter

Erfaring frå forskning og anna observasjonsarbeid i skolen gjer at eg torer å hevda at læringspotensialet i samtalen ikkje blir utnytta godt nok i den norske skolen. Mulighetene til å engasjera barna i aktiv kunnskapsutvikling gjennom språket blir ofte ikkje følgt opp. Korleis skal ein rå bot på det? Korleis kan ein arbeida for å gjera barn til dyktigare samtalepartnarar, og dermed styrkja potensialet som ligg i det til å læra? Svaret mitt er at ein må *arbeida systematisk* med å utvikla samtaleferdigheiter hos barna og gjera dei meir *medvitne* om samtalen, på lik linje med ferdigheiter som lesing og skrivning. Samtaleferdigheitene til barn synest å bli tatt for gitt. Grugeon et al. (2001:vii) påstår at vi har ein tendens til å oversjå denne delen av barns munnlege kompetanse. Dei skriv:

”Talk is a wonderful ready-made resource that each child brings to the first day of school – unlike the resources for reading and writing that the school provides. The danger is that we take talk for granted; we don’t think we have to do anything.”

Dei siste åra har eg vore engasjert i eit aksjonsforskningsprosjekt der vi har arbeidd med akkurat dette – med å gjera barna dyktigare til å samtala. Prosjektet er gjennomført i samarbeid med tre lærarar (3.-7.trinn) og handlar om at elevane les tekstar og så samtalar om dei i grupper. Utgangspunktet for prosjektet var å betra leseforståinga til barna.

Lærar Signe, som eg var saman med i ein av klassane gjennom tredje og fjerde skoleåret, fann det nødvendig med rettleiing (handledning) i korleis elevane kunne bidra til å få til meningsfulle samtalar, og – inspirert av samtalestrategiane presenterte ovanfor – enda ho opp med følgjande aksjonar.

Den første var å retta søkelyset mot bruk av *spørsmål* i samtalar. Spørsmål er drivkrafta i mange samtalar, hevda ho, men ikkje kva som helst av spørsmål. Spørsmål som berre krev eitt ord til svar, gir fint lite å spinna vidare på. Slike spørsmål har ein tendens til å lukka samtalen, medan kvifor-spørsmål og korleis-spørsmål gir grunnlag for meir ekspanderande og utforskande samtalar – der deltakarane i fellesskap skaper samtaleteksten. Spørsmål var eit tema som dei stadig vende tilbake til gjennom heile vinteren i tredje klasse, og også følgde dei gjennom fjerde året.

Det å *lytta* vart også løfta særskilt fram i klassen. Læraren fekk elevane i tale om korleis ein merkar at nokon lyttar. Dei vart opptatt av korleis ein kommuniserer med augo og med kroppen elles. ”Lyttesignal” som begrep vart ført inn (Otnes 1999). Barna vart gjort merksame på kor viktig dei små nikka, smila og mhm-ane (minimale responsar) er. Dei reflekterte også over kva det gjer med ein samtale når samtalepartane *ikkje* viser interesse, ikkje lyttar merksamt.

Verdien av å *vera usamd* vart vidare tematisert. Å vera usamd fører ofte til spennande samtalar. Men ein føresetnad er at ein underbyggjer innvendingane ein kjem med. Lærar Signe understreka stadig vekk at påstandar ikkje får stå åleine. Ein må underbyggja meiningane sine.

Saman med læraren reflekterte elevane også over *kva slags samtalar* dei deltar i og kva slags type samtalar som fins. Dei snakka om diskusjonar, der ein bryner synspunkta sine; forteljingssamtalar, der ein refererer og utbroderer hendingar i lag med samtalepartnarar; utforskande samtale, der ein i lag med andre prøver å finna ut av noko ein lurar på; krangel (=gräl), der ein er ueinig utan å vera særleg interessert i å koma til semje.

Eg hadde eit ekstra blick på ei gruppe elevar (fire stykke) gjennom dei to åra. Dei møttest til samtale om ein bestemt tekst om lag annan kvar veke. Eg gjorde video-opptak av samtalane deira. Det var ikkje alltid lett for elevane å få til gode samtalar. Men det eg såg, var at dei smått om senn drog nytte av aksjonane. Dette viste seg mellom anna tydeleg i form av auka medvit om samtalar. Dei

kom med metakommentarar: ”I dag fekk vi til ein god diskusjon.” ”Det der syns eg ikkje var noko godt spørsmål.” Eg registrerte det også i form av meir av grunngevingar for påstandar, meir av oppfølging av innspel – til dømes. Spørsmål som ”Korfor meiner du det?” dukka ofte opp.

Elevane førebudde seg til samtalanene i dei faste lesegruppene på ulike måtar. Eitt oppdrag likte dei særleg godt, og det gjekk ut på å leita opp ord i teksten, ord som dei syntes var vanskelege, merkelege (=konstige) eller morosame. Og så skulle dei prata om desse orda, finna ut kva dei tydde. Desse samtalanene vart ofte interessante. Eitt eksempel kan illustrera:

Tore: ka betyr smed(!) for noe?
Liv: det e ikke akkurat (*ler*)
Tore: ting som e ødelagt?
Stein: dem lage, dem lage for eksempel hestesko
Rutt: ja
Tore: av en smed?
Rutt: nei, det er liksom en smed er et menneske, det bare kalles smed
Tore: kan den fly?
Liv: nei, menneska kan ikke fly (*latter*)
Tore: æ trudd det var en ånd, æ
Liv: det er liksom, det er en som jobbe med sånne jernting og så kan han forme
Stein: for eksempel hestesko
Liv: så slår han med en hammer, han brenn hesteskoen og så slår på dem og sån
Rutt: ja
så fins det gullsmed også

(Utdrag 9; 3.klasse)

Respons og vurderingar

Det er tydeleg å sjå at læraren sin respons er viktig i samtalanene. Det fortel alle dei tre studiane mine om. Hennar/hans vurderingar og tilbakemeldingar set preg på samtaleaktiviteten mellom barna.

Hovudstrategien til lærar Signe var å koma med *små påminningar*, små *metakommentarar* om samtalen. Ho hadde heile vegen eit blick på samtalen og på aksjonane, utan å bruka mykje tid på dette. Slik synleggjorde ho samtalen og heldt oppe eit medvit om samtalen.

Ho nytta også seg sjølv som modell, kombinert med metakommentarar. Ho stoppa opp ved det ho sjølv sa. ”La de merke til korleis eg formulerte det spørsmålet?”, ”La de merke til korleis eg underbygde den påstanden?”, ”Korleis kunne de sjå at eg lytta når Kari fortalde?” Modellering som arbeidsmåte i samband med tekstutvikling er dokumentert å gi gode læringsresultat (jf.

Palincsar & Brown 1984). Som modell går læraren inn i rolla som ein kompetent annan og bidrar med støtte i læringsprosessen (Bruner 1983).

Og sist, men ikkje minst, arbeidde ho med å byggja opp ein god *samtalekultur* i klassen. Mange av tilbakemeldingane til Signe handla om at elevane skulle visa respekt for kvarandre. Dei måtte vera høflige overfor kvarandre og halda seg til retningslinjene dei var blitt samde om. Elevane skulle ivareta kvarandre slik at ingen trong vera redde for å tapa ansikt (Goffman 1988). Det sterke fokuset på høfligheit og det å ivareta kvarandre ser eg som viktige bidrag i prosessen med å skapa ein trygg samtalekultur i klassen (jf. Hoel 1999, Garne 2006).

Elevane deltok også i *eigenvurdering* av samtalar i gruppene og i klassen. Det gjorde dei gjennom oppsummerande samtalar med læraren, ofte med utgangspunkt i spørsmålet ”Korleis syns de denne samtalen fungerte?”. I tillegg skreiv dei loggar om samtalanene i lesegruppene. I desse loggane understreka dei kor viktig det er med eit tema som engasjerer for å få til gode samtalar. Dei var også svært tydelege på behovet for å få nok *tid* til å prata. Gjennom denne eigenvurderinga vart elevane trekte meir aktivt og medvite inn i prosessen med å utvikla samtaleferdigheiter, med å internalisera og transformera denne kunnskapen til eit nyttig og fleksibelt reiskap for dei (Vygotsky 1978).

Det er eit tankekors at alle dei tre lærarane i aksjonsforskningsprosjektet påpeikar at dei sjølve manglar fagbegrep til å snakka om og reflektera over munnleg språk og då særleg det å samtala. Vi veit at det å meistra fagspråket knytt til fagfeltet ein driv opplæring i, er ein føresetnad for å kunna gjera kvalifiserte vurderingar av det som skjer. I denne samanhengen handlar det som kunnskap om samtale og samtaletekstar, om kommunikasjonssituasjonar og om elevar og språkutviklinga deira. Undervisning *om* og *i* samtale har spelt ei relativt perifer rolle i lærarutdanninga i Norge. Det er såleis rimeleg at dei tre lærarane her har sett ord på noko som gjeld mange lærarar, og som gjer det vanskeleg å innfri krava i læreplanen om å utvikla den munnlege kompetansen hos barn.

Avsluttande refleksjonar

Gaute var den svakaste av elevane i lesegruppa som eg følgde gjennom to år. Han profitterte særleg på opplegget med å bli bevisst samtaleferdigheiter. Frå å ha store vanskar med å stava seg gjennom ein tekst, blei han i løpet av prosjektperioden ein interessert lesar og deltok aktivt i samtalanene. I ein oppsummerande logg ved slutten av fjerde trinnet skriv han mellom anna: ”Jeg er fornøyd med lesegruppa. [...] Jeg er fornøyd med det jeg har vert.” Det er interessant at den svakaste eleven, han som hadde minst språkleg bagasje med seg i møte med skolen, er han som syntes å ha mest å henta i denne måten å arbeida på. Dette gir støtte til ein hypotese som eg meiner det er verdt å

undersøkja nærare, nemleg at det å arbeida aktivt og systematisk med å utvikla barns samtaleferdigheiter synest vera eit viktig bidrag inn i arbeidet med å få til *sosial utjamning* i skolen.

Litteratur

- Bruner, Jerome (1983). *Child's Talk*. Norton.
- Dysthe, Olga (2001). "Sosiokulturelle teoriperspektiv på kvinnskap og læring". I: Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag AS. S. 33-72.
- Corsaro, William A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press.
- Corsaro, William A. & Maynard, Douglas W. (1996). "Format Tying in Discussion and Argumentation Among Italian and American Children". I: Slobin, Dan I., Gerhardt, Julie, Kyratziz, Amy & Guo, Jiansheng (red.) *Social Interaction, Social Context, and Language*. Lawrence Erlbaum Associates. S. 157-174.
- Evensen, Lars Sigfred (1997). "Å skrive seg stor: Utvikling av koherens og sosial identitet i tidleg skrivning". I: Evensen, Lars Sigfred & Hoel, Torlaug Løkensgard (red.) *Skriveteorier og skolepraksis*. LNU/Cappelen. S. 155-178.
- Garne, Birgitta (2006). "Tala är guld!". I: Bjar, Louise (red.) *Det hänger på språket!* Studentlitteratur. S. 113-131.
- Goffman, Erving (1988/1959). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Prisma.
- Goodwin, Marjorie H. & Goodwin, Charles (1987). "Children's arguing". I: Philips, Susan U., Steele, Susan & Tanz, Christine (red.) *Language, gender, and sex in comparative perspectives*. Cambridge University Press. S. 200-248.
- Goodwin, Marjorie H. (1990). *He-Said-She-Said: Talk as social Organization Among Black Children*. Indiana University Press.
- Grugeon, Elizabeth, Hubbard, Lorraine, Smith, Carol & Dawes, Lyn (2001). *Teaching Speaking & Listening in the Primary School*. David Fulton Publishers.
- Heath, Shirley Brice (1986). "What no bedtime story means: Narrative skills at home and school". I: Schieffelin, Bambi B. & Ochs, Elinor (red.) *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge University Press. S. 97-124.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1999). "Den første gang, den første gang". I: Hertzberg, Frøydis & Roe, Astrid (red.) *Muntlig norsk*. Tano Aschehoug. S. 37-53.
- Hägerfelth, Gun. (2004). *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella klassrum*. Malmö studies in educational sciences. Malmö högskola.
- Ivanic, Roz (1998). *Writing and Identity*. John Benjamins Publishing Company.
- Linell, Per (1998). *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. John Benjamins Publishing Company.
- Malmbjer, Anna (2007). *Skilda världar. En språkvetenskaplig undersökning av gruppsamtal som undervisnings- och lärandeform inom högre utbildning*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 72. Uppsala universitet.
- Matre, Synnøve (2000). *Samtalar mellom barn. Om utforskning, formidling og leik i dialogar*. Det Norske Samlaget.
- Matre, Synnøve (2009). "Gruppesamtalar". I: Smidt, Jon (red.) *Norskdidaktikk*. Universitetsforlaget. S. 221-235.
- Mercer, Neil (2000). *Words and Minds: How we use language to think together*. Routledge
- Nelson, Katherine (red.) (1989). *Narratives from the Crib*. Harvard University Press.

- Nystrand, Martin (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in English Classroom*. Teachers College Press.
- Otnes, Hildegunn (1999). "Lytting – en av de 'fire store' i norskfaget". I: Hertzberg, Frøydis & Roe, Astrid (red.) *Muntlig norsk*. Tano Aschehoug. S.159–176.
- Palincsar, Annemarie S. & Brown, Ann L. (1984). "Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities". *Cognition and Construction* 1(2), s. 117–175.
- Rogoff, Barbra, Turkanis, Carolyn G. & Bartlett, Leslie (2001). *Learning together. Children and adults in a school community*. Oxford University Press.
- Snow, Cathrine E., Tabors, Patton O. & Dickinson, David K. (2001). "Language Development in the Preschool Years". I: Dickinson, David K. & Tabors, Patton O. (red.) *Beginning Literacy with Language*. Paul H Brookes Publishing Co. S. 1–25.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken*. Prisma.
- Tønnessen, Elise Seip (1999). *Sesam til fjernsynsteksten: norske barns møte med en ny fjernsynskultur*. Avhandling (dr.philos.), Universitetet i Oslo.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Wegerif, Rupert, Rojas-Drummond, Sylvia & Mercer, Neil (1999). "Language for the social construction of knowledge: comparing classroom talk in Mexican pre-schools". *Language and Education*, vol. 13, nr 2, s. 133–150.
- Wells, Gordon & Claxton, Guy (2002). *Learning for Life in the 21st Century*. Blackwell Publishing.
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as action*. Harvard University Press.

Författarpresentation

Synnøve Matre er professor i norskdidaktikk og norsk språk ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærar- og tolkeutdanning. Hennes forskingsfelt er primært barns språk- og tekstutvikling. For tida arbeider ho med prosjektet *Talk, text and thinking together: Classroom studies of spoken and written language as tools for children's learning and personal growth*. Matre er også leiar for oppbygginga av det nye Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning i Trondheim.

Avtryck av arbetsprocessen

Webbtexter som inspiration till insändare i skolår 5

Catharina Nyström Höög

Det nationella provet i svenska och svenska som andraspråk för skolår 5 innehöll åren 2007 och 2008²¹ inte bara berättande skrivuppgifter utan också en uppgift som krävde diskursivt skrivande. I anslutning till provets tema ”I vått och torrt” skulle eleverna skriva en insändare till skolans webbplats om hur man kan bidra till en bättre miljö (*Ämnesprov. Svenska och svenska som andraspråk årskurs 5*, uppgift 8, s. 23). Skrivuppgiften innehåller flera svårigheter. En av dem är just att skriva diskursivt, vilket kan vara både svårt och ovant för de unga skribenterna som väl för det mesta är vana vid att skriva berättande. En annan svårighet är att ta rollen som avsändare till en text som ska publiceras i offentligheten, att så att säga skriva sig in i verkligheten utanför skolan (jfr Karlsson 1997).

Som skrivuppgiften formulerades i det aktuella provet fanns ytterligare en svårighet inbyggd, nämligen att hantera information från andra källor. Att det är svårt visar till exempel Nils-Erik Nilsson i sin avhandling (2002) om hur elever i sina ”forskningsrapporter” både lånar, kopierar och inspireras av texter de läser. Att källhanteringen är en svårighet visas väl också av traditionen att detta moment införs sent under skoltiden.

Hur bemästrar då femteklassarna dessa svårigheter? Min huvudfråga när jag började läsa femmornas texter var i vilken utsträckning de behärskade konsten att skriva diskursivt. Den frågan ingår i en mindre undersökning av provtexter från skolår 5 och 9 (Nyström Höög under arb.). I denna artikel vill jag diskutera de andra utmaningarna – med särskilt fokus på hanteringen av källtexter.

I femmornas insändaruppgift ska källtexterna tjäna som inspiration – det finns inga krav på att källorna explicit ska nämnas i de färdiga texterna. Snarare är avsikten den motsatta. I provinstruktionen skisseras arbetsprocessen relativt noggrant på ett sådant sätt att eleverna inte oreflekterat ska kunna kopiera formuleringar från de webbplatser som används som källtexter. Ändå har inspirationstexterna avsatt vissa avtryck i elevernas texter. Att källtexter blir synliga i elevers texter är naturligtvis inte i sig ett problem, i stället har jag närmat mig texterna utifrån följande tre frågor: Hur kan man hjälpa eleverna att dra nytta av stimulansmaterial i sin skrivprocess? Hur hanterar eleverna – och lärarna – källmaterial som resurs i skrivprocessen? Och vilka strategier tillämpar eleverna för att integrera källmaterialet i sina texter?

²¹ Provmaterialet för skolår 5 nyproduceras vartannat år.

Elevernas texter – en presentation

Den genomsnittlige femteklassaren i mitt material har skrivit en insändare som är knappt hundra ord lång. Spännvidden i materialet är dock stor – den längsta texten är 377 ord lång, den kortaste bara 19. Några elever har alltså med möda – gissar jag mig till av handstilen – formulerat ett par meningar, andra åter skriver med ledig stil två hela ark där flera aspekter av miljöproblematiken behandlas. Självklart återspeglas dessa olikheter i skrivförmåga också på andra nivåer i texterna.

Trots olikheterna finns dock ett gemensamt drag i texterna: frågorna behandlas relativt konkret. I materialet finns en övervikt av texter som behandlar vardagsnära frågor som att plocka upp skräp, låta bli att skräpa ned, cykla istället för att åka bil osv. Möjligen är detta inte så konstigt om man beaktar elevernas ålder, men det är också en framgångsstrategi. De elever som förlitar sig på konkreta, näraliggande frågor har enligt min mening lyckats bäst med att sätta samman hela och meningsfulla texter.

Provinstruktionen ger stöd till elever och lärare

Instruktionerna till det nationella provet, som är mycket explicita, ger ett gott stöd för elevernas hantering av källor. Svårigheten med källhantering är ju att förhålla sig formuleringsmässigt fri i förhållande till källan – alltså att skriva med egna ord – och ändå få sakupplysningarna riktiga. Som nämnts har provinstruktionen formulerats så att detta förhållande ska säkerställas.²²

I första steget ska eleverna arbeta tillsammans i grupp och besöka någon eller några av tre föreslagna webbplatser²³ för att där hämta idéer och information till insändaren. Gruppen ska sedan tillsammans fundera över följande frågor:

Vad skulle ni kunna skriva en insändare om?

Vilken information finns?

Vad har ni nytta av att komma ihåg?

Som stöd för minnet ska gruppen göra en lista med viktiga ord. Instruktionen anger att eleverna i detta skede inte ska skriva meningar. Listan med viktiga ord lämnas in till läraren. Nästa arbetsmoment är ett individuellt skrivmoment.

²² Referatet av provinstruktionen är hämtat från avsnittet Gruppuppgift – svenska och matematik i samverkan, s. 1–2 och 8, i *Ämnesprov. Svenska och svenska som andraspråk, årskurs 5, vårterminen 2007 och vårterminen 2008*.

²³ www.bioresurs.uu.se/myller, www.uvc.uu.se/professorvatten eller www.hsr.se

Läraren lämnar då tillbaka listan med ord till gruppmedlemmarna, och eleverna ska skriva en insändare. Så här lyder instruktionen:

Skriv en insändare till skolans webbplats. Skriv *vad* du tycker. Förklara *varför* du tycker som du gör. Försök *övertyga* andra. Rubriken kan du bestämma själv.

Om du vill ha förslag på en rubrik kan den till exempel vara:

Därför ska vi ...	Var rädd om vår miljö!
Vårt livsviktiga vatten!	Plocka undan efter dig!
Rädda världens hav!	Låt inte slarv förstöra vår miljö!

Instruktionen ger alltså anvisningar om genre (insändare) och om publikationsform eller kanal (skolans webbplats). Instruktionsverben styr också mot en texttyp som är avpassad för genren, ett slags argumentation.

Trots den noggranna instruktionen visar materialet att man i flera klasser inte kan ha följt anvisningarna. Den angivna arbetsgången visar hur man kan hjälpa eleverna att förhålla sig formuleringsmässigt fria till källan. Av något skäl har dock inte alla elever kunnat tillgodogöra sig den hjälpen. Varför det är så går naturligtvis inte att svara på utan att undersöka provprocessen i klassrummen. Här får jag nöja mig med att visa hur grupparbetet kring webbtexterna lämnat avtryck i en del av elevtexterna.

Att skriva för offentligheten

I uppgiften ingår att ta rollen som avsändare till en text som ska publiceras i offentligheten. Hur väl eleverna har lyckats med det avspeglas i texternas makronivå som utformning av vissa genrespecifika drag, till exempel rubrik och signatur.

Så gott som alla texter i materialet, 49 av 50, har rubrik. De flesta elever, 32 stycken, har själva satt rubrik på sin text och har alltså avstått från provinstruktionens hjälp. Bland provinstruktionens rubriker är ”Var rädd om vår miljö!” det överlägset populäraste förslaget. Det används i elva insändare. Två insändare vardera bär rubrikerna ”Plocka undan efter dig!” respektive ”Låt inte slarv förstöra vår miljö!”. Övriga förslag har valts av enstaka elever.

Den hjälp eleverna får av uppgiftsinstruktionen är inte bara en fråga om vilka ord som används. Rubrikförslagen står, med något undantag, i uppmaningsform och hjälper alltså eleverna att hitta en genremässigt lämplig rubrik till insändaren. Det första rubrikförslaget ”Därför ska vi ...” innehåller ingen uppmaning, men kan fullföljas så att det blir en rimlig uppmaning. Det kan dock vara svårt för eleverna att se den möjligheten.

När eleverna själva väljer rubrik blir den inte alltid anpassad till genren. Av de 32 insändare som har egna rubriker står 13 i uppmaningsform²⁴. En av

²⁴ Jag har lagt verbformerna till grund för min bedömning, inte förekomsten av utropstecken. ”Skräpa inte ner” är alltså en uppmaning, men inte ”Miljön förstörs ju!”.

insändarna har en frågeformad rubrik, ett mycket effektivt drag i insändarsammanhang, men alltså något som inte kan utläsas av instruktionen. Så många som femton insändare har rubriker som snarare signalerar ett slags faktaredovisning²⁵. Hit hör "Isbjörnen", "Våra djur", "Soptippen" och "Havet". Sammantaget signalerar rubrikerna alltså en vacklan mellan insändare och faktatext, även om flertalet anammat ett genremässigt relevant anslag.

Till textens inramning hör också signaturen. Autentiska insändare är alltid undertecknade, med namn eller signatur. Bland elevernas texter saknar arton sådan signatur. Några av dessa texter är försedda med elevens namn, men namnet är inte utformat som en avsändare till texten och bidrar därför inte till genreutformningen (jfr Karlsson 1997:178). Sex elever skriver under signatur, t.ex. *Skogstrollet* eller *Skräpmannen*. Drygt hälften av eleverna har alltså skrivit under eget namn. Här förekommer både kombinationen namn och signatur samt namn och ålder. Några namn är säkert påhittade, men i majoriteten av fallen ser det ut att kunna vara elevernas riktiga namn.

Att 32 av 50 insändare avslutas med signatur kan tyda på att eleverna har blivit bättre på att uppmärksamma genrerelevanta drag under de senaste tio åren. Anna-Malin Karlsson gör tio år tidigare iakttagelsen att "många skoltexter saknar varje form av genresignalerande inramning" (1997:178) då hon jämför insändare som skrivits i skolan med autentiska insändare i Kamratposten. En sådan positiv utveckling bör förstås undersökas närmare, men kan nog preliminärt tillskrivas genombrottet för en mera genreorienterad skrivpedagogik och/eller de nationella provens noggranna anvisningar om genre.

Externa källor som inspiration – hjälp eller stjälp?

Det är eftersträvansvärt att elever som lämnar grundskolan kan hantera information från skrivna källor och därför är det rimligt att övningsmomentet ingår i provet i skolår 5. Risken när oerfarna elever arbetar nära skrivna källor är dock att det leder till osjälvständiga texter och till och med rena plagiat, såsom studier av bland annat klassrumsforskning har visat (Nilsson 2002).

Nilssons material är hämtat från klasser i skolår 7–9, där eleverna under alla tre skolåren skrivit forskningsrapporter. Hans undersökning av hur elevernas röster i forskningsrapporterna blandas med andras bygger på Goffmans (1981) beskrivning av vilka roller en talare kan inta under ett samtal. Goffman skiljer på rollerna *animator*, *author* och *principal*. Enkelt kan sägas att *principal* är upphovsman till de tankar och idéer som kommer till uttryck, medan *author* bestämmer vilken mening som skall uttryckas och vilka ord som ska användas för att strukturera texten. En *animator*, slutligen, skriver ned textens ord (Nilsson 2002:68).

²⁵ Jfr den genreindelning som görs i Nyström 2000:55-63, särskilt s. 62.

Utifrån hur eleverna intar eller kombinerar dessa roller skapar Nilsson en taxonomi som skiljer på *förmedlade*, *reproducerade* och *egenproducerade* texter. Den kategori som jag intresserat mig för här är reproducerade texter, där eget och andras material blandas i olika proportioner. Bland de reproducerade texterna urskiljer Nilsson fyra olika typer: *kopierad*, *samlad*, *omskapad* och *refererad* (2002:71–89). *Sampling* visade sig vara den allra vanligaste tekniken bland de klassrumsforskande högstadieläverna. I sådana texter är bitar av källtexterna oredigerat inklippta i den egna texten. *Omskapad* text innebär däremot att eleverna inte bara plockar ihop text utan också gör bearbetningar på ord- och frasnivå,

Liksom i Nilssons material finns också bland femmornas insändare några reproducerade texter. För att visa spännvidden i detta avseende ger jag här två exempel på materialets texter, där den ena skrivits till synes helt utan stöd av källmaterialet, medan den andra tvärtom ligger nära en källtext. Texterna återges så som de skickats in.

Trevligare miljö i korridoren på Sundholmsskolan!²⁶

Jag tycker korridoren är för mörk om det skulle va färggladare kanske det skulle bli ljusare. Korridoren är väldigt tom kanske man kunde ha fler bord och stolarr för då kan man sitta flera i korridoren. Man kanske kunde sätta upp plancher och sånt (teckningar) Då ser det bättre ut och inte så tomt.

Eleven som skrivit om bättre miljö på Sundholmsskolan utgår från sin vardagsmiljö; därmed är texten ganska typisk för materialet. Texten bygger på en vid tolkning av begreppet miljöproblematik, men följer i allt väsentligt instruktionen. Den här typen av text, där man enkelt kan avgöra att inga av de anvisade webbplatserna satt spår i texten – och kanske inte ens har använts, förekommer i materialet men är inte den vanligaste typen.

Det andra textexemplet är en insändare som i mycket hög grad inspirerats av uvc:s (Uppsala vattencentrums) webbplats och en frågelåda som heter Professor Vatten, en text där flera elever hämtat inspiration.

Var rädd om våran miljö!

Sverige har inte några stora problem med att få fram dricksvatten av rätt kvalite. De två huvudproblemen är övergödning och försurning Försurningen beror på att man släpper ut svavel och kväve till atmosfären. Människor som har egna brunnar på landsbygden måste vara uppmärksamma så att brunsvattnet inte är surt.

Anna Karlsson

²⁶ Alla person- och ortnamn är förstas fingerade. Jag har valt ersättningsnamn som liknar originalen med avseende på antal stavelser och betoning.

Insändaren uppmärksammar en avgränsad del av miljöproblematiken, dricksvattenförsörjningen i Sverige. Sakupplysningar har hon hämtat från Professor Vattens svar på en fråga i just detta ärende. Så här ser detta svar ut:

Sverige har inte några stora problem med att få fram dricksvatten av rätt kvalitet. Däremot finns det miljöproblem i sjöar och vattendrag. Det finns två huvudproblem nämligen försurning och övergödning. Försurning beror på att vi människor släpper ut svavel och kväve till atmosfären. Utsläppen gör att nederbörden blir sur [...]. Skador uppstår på vattenlevande djur. Människor som har egna brunnar på landsbygden måste vara uppmärksamma så att brunnsvattnet inte är surt.

Insändaren ”Var rädd om vår miljö” är en text som ligger mellan *samplad* text och *omskapad* text, enligt Nilssons kategorisering. Avsändaren omarbetar i mycket begränsad utsträckning det material hon hämtar från webbplatsen. Konsekvenserna för texten är inte bara osjälvständighet i förhållande till författaren, utan också logiska bristfälligheter. Sambandet mellan mening 1 och 2 i elevtexten är till exempel otillräckligt uttryckt.

Reproducerade texter bland femmornas insändare

Den insändare som citerats ovan visar alltså att reproducerade texter förekommer i materialet från skolår 5. Att gå igenom hela materialet och fastställa i vilken utsträckning texterna är reproducerade eller egenproducerade är inte möjligt, eftersom jag inte har tillgång till annat källmaterial som kan ha använts vid sidan av webbtexterna. Jag måste alltså utgå från webbtexterna och identifiera vilka avtryck dessa satt i texterna. Att på ett sådant sätt göra en fullständig genomgång och kvantifiera dessa inslag har jag bedömt vara mindre intressant. I stället har jag valt att göra ett stickprov i materialet.

Jag valde ut en undersida till en av de anvisade webbplatserna, och beslöt att kontrollera i vilken utsträckning just denna påverkat de 50 texterna. Den sida jag valde, ”Att hjälpa livet i havet” (under.bioresurs.uu.se/myller) ansluter nära till provets övergripande tema. Ett annat skäl till att jag valde just denna sida var att jag hade sett att många elever skrev om växthuseffekten och gav exempel på isbjörnarnas hotade tillvaro. Detta tema finns under rubriken ”Att hjälpa livet i havet”, men återfinns inte i det texthäfte som eleverna läser i samband med provet (I vått och torrt). Jag visste därför säkert att webbsidan inspirerat åtminstone några elever.

Stickprovsundersökningen visade att åtta av de femtio texterna bär spår av denna sida. Även om det är svårt att uppskatta hur stor andel av de anvisade webbtexterna som just denna sida utgör, så vill jag framhålla att det är en liten del, kanske 10–20 %. Det finns alltså en möjlighet att resten av webbsidorna har satt lika omfattande spår i materialet.

Elevernas strategier för att integrera fakta från webbplatserna

Den vanligaste strategin i elevernas texter är att *omskapa* text. Då fungerar de som *animator* och *author* på såväl text-, som menings- och ordnivå (Nilsson 2002: 76). De förhåller sig med andra ord ganska självständigt till källorna. Det kan se ut så här i elevtexten:

Det som bland annat förstör naturen och jorden är olja, fast av fall, miljögifter, skräp och avgaser.

På webbplatsen har uppslagsordet föroreningar just exemplen miljögifter, olja och fast avfall. Klickar man på ordet *föroreningar* kommer man till en bildsida med en oljetanker och en oljedödad knubbsäl. I bildtexten står det:

En supertanker som denna har en bromssträcka på flera kilometer. Om en olycka händer kan enorma mängder olja rinna ut i havet och döda allt levande den kommer i kontakt med. [...] Knubbsäl som dödas av oljeutsläpp.

I den insändare i samma ämne som citeras nedan återfinns samma bild på knubbsälen. Varifrån sakupplysningen 3 fartyg/veckan har hämtats framgår dock inte av min granskning.

Många kubbsälar dör nästan varje dag. Jag kan ca tro att 3 fartyg släper olja varje vecka.

På liknande sätt som i ovanstående exempel har fyra elever exemplifierat växthuseffekten med isbjörnar. I samtliga fall kan man säga att delar av elevtexterna utgörs av omskapade versioner av webbtexterna.

Två av texterna visar dock att det inneburit problem att tillgodogöra sig informationen i de anvisade texterna. Den ena texten avslutas med meningen ”Närsaltet gör så att växter dör och att man inte kan dricka vattnet för det är salt vatten.” Ordet *närsalter* är hämtat från inspirationstexten, men eleven har inte förstått betydelsen av begreppet. Den sista exempeltexten visar prov på sampling – trots allt en ovanlig strategi i materialet – och illustrerar hur hjälptexten närmast stjälp texten.

Det är inte lätt att observera liv under ytan. Det brytts stora luckor i vattnet. Havet blir en stor soptipp.

Källtextens formulering lyder som följer:

Det är inte lätt att observera livet under havsytan. Vår kunskap om livet och dess mångfald har fortfarande stora luckor.

I detta fall är det uppenbarligen fråga om en elev som inte förstår det han läser och saknar strategier för att inarbeta lästa fakta i sin text. Här krävs alltså mera hjälp än vad provkonstruktionen och gruppssamarbetet kunnat bidra med.

Slutord

Genomgången av femmornas texter visar att *omskapande* är elevernas vanligaste strategi för att hantera källmaterialet. I de allra flesta texterna varvas omskapade partier med egenproducerade. Sammantaget måste detta bedömas vara en god väg till skrivutveckling mot mera avancerade texter. Om eleverna ska närma sig vuxenvärldens skrivande måste de ju i olika sammanhang pröva mera avancerade formuleringar än de själva kan producera.

Provinstruktionen visar vägar för att ge eleverna stöd i skrivprocessen, men flera insändare visar att man inte följt provets arbetsinstruktion. Lärarna behöver alltså sannolikt fler och kanske bättre argument för att faktiskt använda sig av den skrivprocess som förordas i provmaterialet. Det är naturligtvis viktigt att arbetet med det nationella provet sätts in i ett större sammanhang så att provskrivandet inte alltför mycket avviker från det dagliga arbetet i klassrummet. Den lilla undersökning som redovisats här väcker intresse för att studera hur provet genomförs i praktiken.

Några av eleverna hade behövt mera hjälp i sitt skrivande än vad skrivsituationen medgivit, inte minst för att bearbeta källtexternas innehåll. Kanske hade ytterligare muntliga arbetspass kring de inlämnade stödorden kunnat hjälpa dessa elever att formulera sina kunskaper med egna ord. Om källtexterna ska utgöra en resurs i skrivprocessen krävs ju att skribenterna först gjort de inhämtade kunskaperna till sina egna.

Idag är internet den viktigaste kanalen för information när elever, i alla åldrar, skriver egna texter. Att stänga den vägen för unga elever är inte tillrådligt. Däremot krävs det ytterligare diskussion om hur man får och kan integrera andras texter i sin egen text. De duktigaste eleverna hade behövt lära sig hur man refererar på ett enkelt sätt. Sådant behöver ju inte göras enligt akademisk tradition. Att skriva ”Jag läste på hemsidan Myller ...” kan också gå bra. Det är bara ett exempel på explicita skrivtekniker som kan behöva behandlas i undervisningen i samband med diskursivt skrivande.

Under de år som provet funnits i femman har skrivuppgifterna i tilltagande grad prövat inte bara berättande utan också diskursivt skrivande. Det är en utveckling som går hand i hand med en skrivpedagogisk insikt om att det berättande skrivandet inte räcker som förberedelse för textvärlden utanför skolan (Hertzberg 2006, Nyström 2002). Inte minst den s.k. genrepedagogiken har haft inflytande på denna utveckling (Se t.ex. Schleppegrell 2004). Förändringen i skolans skrivrepertoar är viktig – både svenska och norska undersökningar visar att elever helst skriver berättande, och den norska KAL-

undersökningen visar att berättande strategier behärskas av alla elever medan bara de duktiga eleverna behärskar argumenterande strategier (Hertzberg 2006:298). Det är naturligtvis inte en acceptabel situation, och det är därför angeläget att i både undervisning och forskning fortsätta att arbeta med diskursivt skrivande också i lägre åldrar.

Litteratur

- Goffman, Erving, 1981: *Forms of talk*. Oxford:Blackwell.
- Hertzberg, Frøydis, 2006: Genreskrivning under senare skolår: att berätta räcker inte. I: Bjar, Louise (red.): *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur. S. 295–316.
- I vått och torrt*. Texthäfte till det nationella ämnesprovet för årskurs 5, vårterminen 2007 och 2008, engelska, matematik, svenska och svenska som andraspråk. Stockholm: Skolverket.
- Karlsson, Anna-Malin, 1997: Textnormer i och utanför skolan – skriva insändare på riktigt och på låtsas. I: Håkansson, Gisela, m.fl. (red.): *Svenskans beskrivning 22*. Lund: Lund University Press. S. 172–186.
- Nilsson, Nils-Erik, 2002: *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. (Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola 3.) Malmö.
- Nyström, Catharina, 2000: *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 51.) Uppsala.
- Nyström, Catharina, 2002: Vilka texter ska skolan satsa på? Några tankar om hur skrivundervisning kan organiseras i gymnasieskolan. I: *Svenskläraren* nr 1–2, 2002. S. 35–38.
- Nyström Höög, Catharina, under arb.: *Diskursiva drag. Skrivutveckling i argumenterande texter från nationella prov i skolår 5 och 9*. (Svenska i utveckling 26.) Uppsala.
- Schleppegrell, Mary, J., 2004: *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. London & Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ämnesprov. Svenska och svenska som andraspråk. Årskurs 5. Vårterminen 2007 och vårterminen 2008*. Stockholm: Skolverket.

Författarpresentation

Catharina Nyström Höög är docent i nordiska språk vid Uppsala universitet. Hon disputerade 2000 på en avhandling om gymnasisters skrivande och bedriver sin forskning inom ämnesområdena skolspråk och språkvård. Framför allt intresserar hon sig för skrivna texter.

Rättvis bedömning?

Bedömaröverensstämmelse vid muntliga nationella prov i gymnasieskolan

Anne Palmér

Bedömning av elevers språkförmåga, muntlig såväl som skriftlig, grundar sig normalt på lärares kvalitativa analyser av elevers språkproduktion. Att denna kvalitativt grundade bedömning är pålitlig har stor betydelse, framför allt för skolans möjligheter att stödja elevers språkutveckling men också för elevernas rättssäkerhet. Traditionellt har fokus i bedömningen legat på elevers skriftliga språkproduktion, men sedan införandet av Lpo 94 och Lpf 94 har också elevers muntliga kompetens prövats i de nationella proven.

I den här artikeln redovisar jag en undersökning om bedömaröverensstämmelse vid gymnasieskolans muntliga nationella prov. Undersökningen ingår i ett mer omfattande forsknings- och utvärderingsprojekt med namnet *Att bedöma det muntliga* (Palmér 2009). Inom detta projekt studerar jag det muntliga nationella provet mot bakgrund av de förändringar som genomfördes år 2007. Jag undersöker lärares syn på det nya muntliga provet, genomförande av provet, elevernas anföranden och bedömningens kvalitet. I vilken utsträckning bedöms elevers prestationer likadant av olika bedömare? Undersökningen borde kunna ge information om hur det nationella provet bidrar till en tolkningsgemenskap (jfr Berge 2005) bland svensklärare om bedömning av muntliga anföranden.

Tidigare studier av bedömaröverensstämmelse vid prov på elevers språkförmåga har oftast avsett elevers skriftliga produktion (se t.ex. Berge 1996, Östlund-Stjärnegårdh 2002 och Vagle 2005). I en pågående avhandling (Sundqvist 2008) studeras bedömning av muntliga prov i ämnet engelska. Min egen avhandling om muntlig kommunikation i gymnasieskolan (Palmér 2008) belyser hur det muntliga nationella provet organiseras i två klasser och sambandet mellan elevernas resultat i provet och den undervisning som har bedrivits.

Den studie som redovisas här bygger på en klassrumsundersökning som genomfördes ht 2008 i samband med det ordinarie muntliga provet i Svenska B. Jag har besökt sju klasser på fyra olika gymnasieprogram och komvux under ett provtillfälle i varje klass.²⁷ Vid besöken genomfördes det muntliga provet på

²⁷ De besökta gymnasieprogrammen är Fordonsprogrammet, Hotell- och restaurangprogrammet, Naturvetenskapsprogrammet och Samhällsvetenskapsprogrammet.

vanligt sätt, vilket innebar att upp till sju elever höll anföranden vid varje besök. För undersökningens skull hade antalet bedömare utökats till tre stycken i stället för enbart elevens lärare: jag själv, elevens lärare och ytterligare en svensklärare. De elever som gick med på det spelades in med videokamera. Sammanlagt kom 32 bedömda anföranden att ingå i studien.

Det muntliga nationella provet i gymnasieskolans kurser Svenska B och Svenska som andraspråk B innebär att eleven ska förbereda och framföra ett anförande på ungefär fem minuter. Ämnesvalet är fritt så länge det faller inom det aktuella provets tema, men sedan ht 2007 begränsas elevens frihet något genom att anförandet ska innehålla presentation och diskussion av två texter eller bilder, varav minst en från provets texthäfte. Elevens lärare leder provtillfället, den eller de lektioner då det muntliga provet genomförs. Utöver det rena provsyftet, att mäta elevers muntliga kompetens, är det meningen att klassen genom dessa provtillfällen gemensamt ska bearbeta texter och bilder inom det tema som behandlas i det nationella provet. Denna textbearbetning utgör en del av förberedelserna inför provets skrivuppgift. Varje anförande syftar alltså till att informera kamraterna och bidra till ytterligare tankar kring provtemat. Det är elevens lärare som utför bedömningen av det muntliga provet. Lärarens bedömning ska följa bedömningsmatrisen ”Bedömning av delprov A: muntligt prov”. Till sin hjälp har läraren också dels ett ”Noteringsunderlag för muntliga framföranden” där anteckningar om elevens anförande kan göras, dels en dvd med inspelade elevanföranden som också analyserats och betygssatts.

I Brännströms artikel i denna volym diskuteras lärares användning av det muntliga nationella provets bedömningsunderlag. Det underlag som diskuteras i den artikeln är dock inte provets huvudsakliga bedömningsmaterial, som ht 2007 hette ”Allmänna riktlinjer för bedömning av det muntliga provet” och nu motsvaras av bedömningsmatrisen. Brännström diskuterar i stället det så kallade noteringsunderlaget, som lärare kan välja att använda om de så finner lämpligt. Det kan också vara på sin plats att nämna att Brännströms undersökning behandlar det muntliga delprovet såsom det var utformat före förändringarna ht 2007, medan min undersökning rör det muntliga provet som det är utformat efter förändringen.

Statistisk metod med kvalitativ ansats

Vid utvärderingar av kvalitativa bedömningar används diverse metoder för analys av interbedömarreliabilitet – överensstämmelsen mellan olika bedömares värdering av en individs prestation. Jag använder begreppet bedömaröverensstämmelse och anpassar mig därmed till ett språkbruk som är vanligt i Sverige. Bedömaröverensstämmelsen kan mätas på olika sätt och med olika utgångspunkter. Stemler (2004) skiljer mellan uppskattning av överensstämmelse, uppskattning av konsistens och mätning efter hänsyn till olika bedömare.

Uppskattning av bedömaröverensstämmelse (consensus estimates) baseras på antagandet att en gemensam tolkning av givna kriterier eller poäng ska kunna ske, dvs. en tolkningsgemenskap ska bildas. För att undersöka om en sådan gemenskap finns mäts bedömaröverensstämmelsen. Den enklaste beräkningen för bedömaröverensstämmelse är beräkning av den procentuella överensstämmelsen (percent-agreement). Denna räknas ut genom att parvis jämföra bedömares betyg. Det antal fall som fått samma betyg adderas och divideras sedan med det totala antalet bedömningar. Modellens fördelar är, menar Stemler, att den tilltalar vår intuition, är enkel att beräkna och lätt att förklara. En möjlig variant som Stemler nämner är att definitionen av bedömaröverensstämmelse breddas till att omfatta också närliggande bedömning på en skala. Om bedömningen t.ex. avviker bara ett steg på en skala med sju steg anses bedömaröverensstämmelse föreligga, enligt en sådan definition. Den procentuella överensstämmelsen kan bara räknas ut för separata bedömarpar, vilket medför att något kortfattat mått inte kan erhållas. I stället rapporteras minimum, maximum och median för varje bedömarpar (Stemler 2004:2–4).

Det muntliga nationella provet bedöms i gymnasieskolan efter en fyrgradig betygsskala med betygen *Icke godkänt*, *Godkänt*, *Väl godkänt* och *Mycket väl godkänt*. Vid beräkning av ett gemensamt provbetyg (för provets samtliga delar) används dock en 10-gradig skala, som också inbegriper de plus och minus som kan fogas till betygen. På den 10-gradiga skalan motsvaras *Icke godkänt* av 1, *Icke godkänt plus* av 2, *Godkänt minus* av 3 osv. Se figur 1.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IG	IG+	G-	G	G+	VG-	VG	VG+	MVG-	MVG

Figur 1. Betyg och poäng på en 10-gradig bedömningsskala.

För den analys av bedömaröverensstämmelse som rapporteras här har ett experiment arrangerats så att varje anförande bedöms av tre personer. Bedömare 1 utgörs i experimentet av jag själv, bedömare 2 av elevens lärare och bedömare 3 av en av lärarens kollegor alternativt en lärare från Gruppen för nationella prov vid Uppsala universitet. Vid de olika bedömningssituationer som ingår i undersökningen är alltså endast bedömare 1 alltid samma person. Bedömare 2 och 3 motsvaras vid de olika bedömningssituationerna av olika personer. I min analys betraktas de som *bedömarkategorier*, där bedömare 2 alltid är den aktuella elevens lärare medan bedömare 3 alltid är en så kallad oberoende bedömare.

De tre bedömarna var en del av publiken vid det aktuella provtillfället. Som stöd vid bedömningen använde de det nationella provets bedömningsmaterial. Under provtillfällets gång gjorde bedömarna iakttagelser och förde anteckningar. Efteråt sammanfattade varje bedömare skriftligt sina iakttagelser i ett betyg på en 10-gradig bedömningsskala – det betyg som ligger till grund för min statistiska analys. Därefter vidtog ett bedömarsamtal som spelades in för en rent kvalitativ analys av bedömarens synpunkter. De betyg som bedömarna satte

efter provlektionerna är alltså resultatet av snabba avgöranden. Jag menar att betyg på muntliga anföranden sannolikt oftast sätts i stunden, eftersom den bedömande läraren arbetar med flera anföranden som följer på varandra och måste skilja det ena från det andra. I vissa fall kan en bedömande lärare förstås också tänka över ett betyg under en längre period.

Beräkning av bedömaröverensstämmelse är en form av statistisk beräkning, och en sådan behandlar ofta ett omfattande material, vilket ger möjlighet att få fram statistiskt säkerställda resultat. Att för bedömningsstudier få fram och bearbeta ett större material som visar muntlig språkförmåga vore mycket resurskrävande, främst på grund av att bedömarna måste vara närvarande vid varje talsituation.²⁸ Mitt material med 32 bedömda anföranden är relativt litet och måste därmed analyseras huvudsakligen utifrån en kvalitativ ansats. Det resultat som räknas fram kan aldrig bli statistiskt säkerställt. Ändå tycker jag det är motiverat att göra vissa beräkningar med statistisk metod, för att få en tydlig bild av den bedömning som har skett i det aktuella urvalet.

Ett material med tyngdpunkt mot mittenbetyg

Snittbetygen för de 32 anförandena fördelar sig på den fyrgradiga betygsskalans alla steg enligt tabell 1.

Tabell 1. Fördelning av anförandenas snittbetyg på fyra betygssteg.

Betyg	IG	G	VG	MVG
Antal anföranden	1	13	16	2

Samtliga betygssteg finns alltså representerade i mitt material, men få anföranden får det lägsta eller det högsta betyget. I Skolverkets rikstäckande insamling vårterminen 2008 är andelen anföranden med betyget *Godkänt* lika stort som i mitt material (41 % i båda), andelen med betyget *Väl godkänt* lägre (34 % i riksmaterialet, 50 % i mitt) medan andelen anföranden som får de båda ytterlighetsbetygen är högre (IG får 8 % i riksmaterialet och 3 % i mitt material; MVG får 16 % i riksmaterialet och 6 % i mitt material) (Skolverket 2009). Jämfört med de betyg som sätts i hela Sverige har därmed mitt material en övervikt mot mittenbetyg.

Med en kvalitativ ansats och ett relativt litet material som det aktuella kan man inte förvänta sig en fullständig överensstämmelse med betygsfördelningen i riket. Ändå kan man spekulera i om skillnaderna kan ha andra förklaringar än

²⁸ En annan möjlighet hade varit att basera bedömningsjämförelsen på inspelat material. Denna möjlighet har jag emellertid valt bort. Det främsta skälet är att inspelning normalt inte tillämpas vid de nationella proven i svenska. Validiteten i min undersökning hade därmed minskat med bedömning av inspelat material.

slumpmässig variation. Att få anföranden med betyget *Icke godkänt* finns i studien kan sannolikt bero på förhållandena vid materialinsamlingen. De besökta klassernas elever fick ju välja om de ville medverka i undersökningen. De elever som var mindre säkra talare ville antagligen i lägre grad ställa upp i en undersökning som innebar att de måste tala inför tre bedömare i stället för en och även bli ombedda att låta sig videospelas. Att acceptera en talsituation med förhållandevis större press än vid ordinarie provbetingelser föll sig säkerligen mer naturligt för elever som var säkrare talare. Att så få elever fått det andra ytterlighetsbetyget *Mycket väl godkänt* skulle kunna hänga ihop med att bedömarna var försiktiga med tanke på det bedömarsamtal som skulle följa efter bedömningen. Ett sådant samband är dock inte alls belagt i min undersökning.

Överensstämmelser mellan tre bedömarkategoriernas betyg

Hur samstämmiga är de tre bedömarens betyg? För att beskriva överensstämmelsen mellan de betyg som satts på de 32 anförandena visar jag först i tabell 2 spridningen mellan de olika betygssteg på den 10-gradiga betygsskala som bedömarna har använt.

Tabell 2. Spridning i betygssteg för bedömda anföranden.

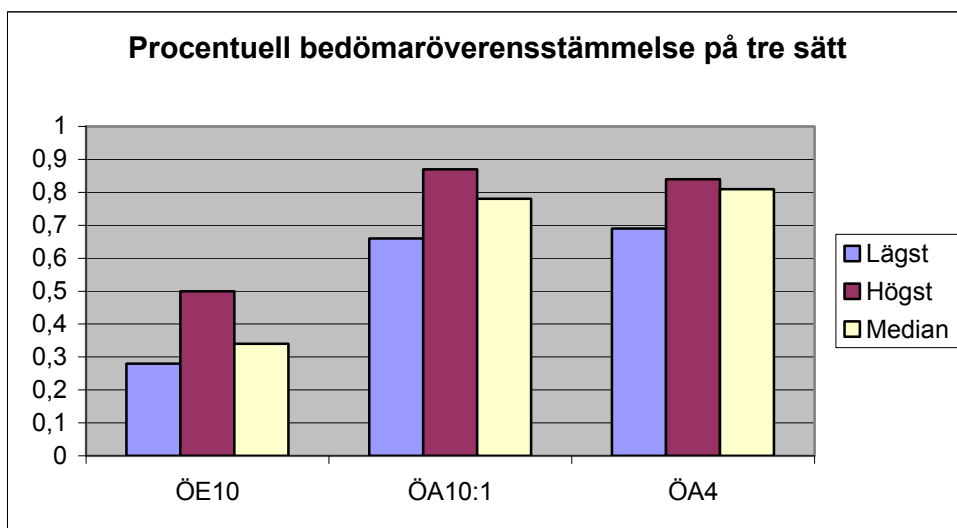
Steg	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Antal betyg	6	15	5	6	0	0	0	0	0	0

Spridningen är förhållandevis liten. För de flesta anförandena skiljer sig betygen högst ett steg från varandra. Inget anförande får betyg som skiljer sig mer än tre steg från varandra, dvs. variationen blir aldrig större än t.ex. *Godkänt* med ett minus (3) i betyg av en bedömare och *Väl godkänt* med ett minus (6) av en annan.

Ett annat sätt att beskriva överensstämmelsen är att beräkna den procentuella överensstämmelsen för olika bedömarpar: B1–B2, B2–B3 och B1–B3. Denna beräkning gör jag på tre olika sätt. Jag beräknar först den exakta överensstämmelsen vid en 10-gradig skala (ÖE10). Därefter undersöker jag bedömaröverensstämmelse med tolererad avvikelse om 1 steg (ÖA10:1), dvs. steg 6 och 7 (VG– och VG) eller 8 och 9 (VG+ och MVG–) anses uttrycka överensstämmelse. Slutligen beräknar jag bedömaröverensstämmelse på en fyrgradig skala (ÖA4), dvs. 3, 4 och 5 (G–, G och G+) räknas som en acceptabel samsyn medan 5 och 6 (G+ och VG–) däremot *inte* räknas som överensstämmelse, eftersom dessa båda siffror faktiskt står för olika betyg.

Den exakta överensstämmelsen vid en 10-gradig skala (ÖE10) är som lägst 0,28, som högst 0,50 och har medianen 0,34. På en så detaljerad nivå som denna är bedömaröverensstämmelsen alltså inte särskilt hög. Resultatet blir annorlunda

om definitionen på överensstämmelse breddas till att omfatta också avvikelser på 1 poäng av den 10-gradiga skalan (ÖA10:1). Överensstämmelsen blir i detta fall som lägst 0,66 och som högst 0,87, medan medianen blir 0,78. Ett liknande resultat blir det om bedömaröverensstämmelse definieras så att den avser de reella betygen på den 4-gradiga skalan, ÖA4. Med detta mått blir överensstämmelsen som lägst 0,69 och som högst 0,84. Medianen blir 0,81. Resultatet av beräkningen av den procentuella överensstämmelsen för samtliga bedömda anföranden sammanfattas i diagrammet i figur 2.



Figur 2. Procentuell bedömaröverensstämmelse, samtliga anföranden. ÖE10 står för den exakta överensstämmelsen på en 10-gradig skala; ÖA10:1 för överensstämmelse med tolererad avvikelse om 1 steg vid en 10-gradig skala; ÖA4 står för överensstämmelse på den 4-gradiga skalan.

Enligt Stemler (2004) är en överensstämmelse mellan två bedömare på 0,7 fullt godtagbar i kvalitativ bedömning. Den bedömaröverensstämmelse som beräkningarna i min undersökning visar kan alltså betraktas som god – under förutsättning att bedömaröverensstämmelse definieras enligt ÖA10:1 eller enligt ÖA4. Eftersom eventuella plus eller minus på betygen inte har någon faktisk betydelse i meritvärderingen menar jag att den definition som innebär att varianter av samma betygssteg på den 4-gradiga skalan anses visa på överensstämmelse (ÖA4) är den som bäst torde motsvara vårt betygssystem.²⁹ Sannolikt står denna definition också i samklang med lärares uppfattning om skillnader i betyg, dvs. steget från *Godkänt* med ett plus (5) till *Väl godkänt* med ett minus (6) anses vara mer avgörande än steget mellan *Väl godkänt* med ett minus (6) och *Väl godkänt* (7).

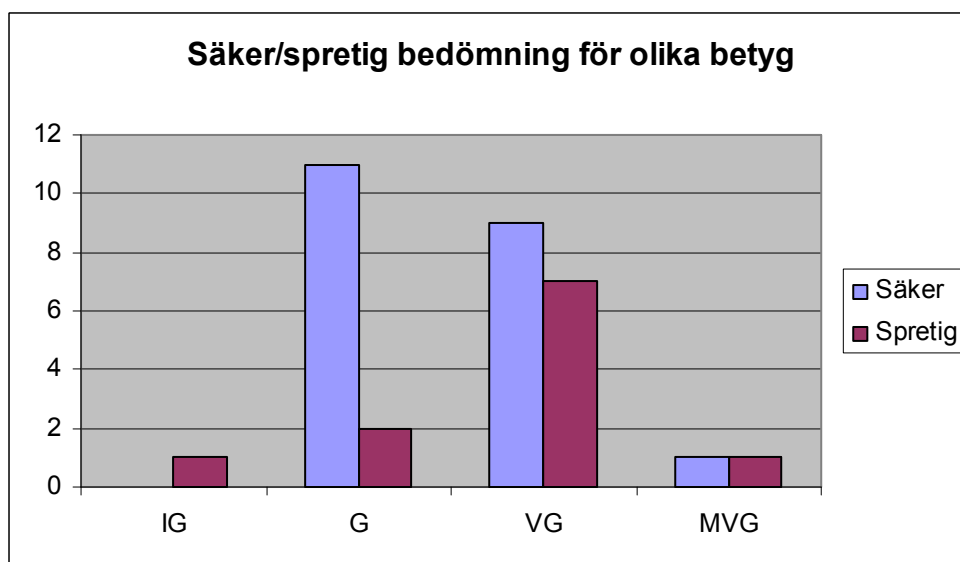
²⁹ I meritvärderingen i dagens betygssystem motsvarar betyget *Godkänt* 10 meritpoäng, *Väl godkänt* 15 och *Mycket väl godkänt* 20 poäng. Inga steg finns mellan dessa.

Finns systematiska skillnader i de olika bedömarnas värdering av elevernas anföranden, t.ex. så att bedömarna använder skalan olika? En beräkning av medelvärdet för de betyg som satts av de tre bedömarkategorierna på hela materialet redovisas i tabell 3. Tabellen visar att dessa medelbetyg är ganska lika. Medan bedömare 2 och bedömare 3 i genomsnitt gör mycket liknande bedömningar sätter bedömare 1 något högre betyg. Bedömare 1 utnyttjar också betygs skalans olika steg något mer än övriga bedömare. I denna studie sätter alltså *inte* elevens lärare (bedömare 2) högre betyg än oberoende bedömare.

Tabell 3. Tre bedömarkategoriernas betyg som medelvärde och standardavvikelse.

Bedömarkategori	Medelvärde	Standardavvikelse
Bedömare 1	6,28	2,05
Bedömare 2	6,06	1,8
Bedömare 3	6,00	1,8

Efter att ha konstaterat att de bedömare som ingår i studien huvudsakligen är eniga om betygen kan det vara intressant att fråga sig för vilka betyg som bedömarna varit mest eniga – för de lägre eller de högre betygen? Inför beräkningen i figur 3 har bedömarnas snittbetyg (se ovan) varit utgångspunkt. Snittbetygen för varje kategori har delats in i dels *säkra* betyg som bedömarna varit helt eniga om eller där någon av bedömarna har skiljt sig 1 steg från övriga, dels *spretiga* betyg där bedömarna skiljer sig åt 2 eller 3 steg på den 10-gradiga skalan.



Figur 3. Antal snittbetyg med säker respektive spretig bedömning.

Av figur 2 framgår att de anföranden som fått *Godkänt* i snittbetyg har en klart övervägande del säkra bedömningar. För anföranden med snittbetyget *Väl god-*

känt är säkra bedömningar flest till antalet, men antalet spretiga bedömningar är betydligt högre i denna kategori. Det enda anförande som fått *Icke godkänt* har en spretig bedömning. Av de två anföranden som fått *Mycket väl godkänt* är den ena bedömningen säker och den andra spretig. Jämförelsen tyder på att bedömningen för lägre betyg skulle vara mer säker än bedömningen för högre betyg. Eftersom materialet är så litet kan inga definitiva slutsatser dras, men tendensen i jämförelsen stämmer med tidigare undersökningar om bedömning av skrivna elevtexter, dvs. bedömare är mer överens om lägre betyg än om högre (Berge 1996, Östlund-Stjärnegårdh 2002).

En tolkningsgemenskap för bedömning av det muntliga?

Undersökningens mest intressanta resultat är den förhållandevis stora enigheten mellan de olika bedömarkategoriernas betyg. Spridningen mellan olika betyg på samma anförande är begränsad, oftast bara ett steg och som högst tre steg på en 10-gradig betygsskala. Beräkningen av den procentuella bedömaröverensstämmelsen för bedömarparen på en 4-gradig bedömningsskala – samma betyg betraktas som överensstämmelse medan variation beträffande plus och minus ses som mindre betydelsefull – ger resultatet att överensstämmelsen är hög, som lägst 0,69 och som högst 0,84. Undersökningen visar alltså att bedömning av muntliga prestationer kan ha en tillfredsställande reliabilitet.

Att bedömaröverensstämmelsen ökar med en grövre klassificering är en slutsats som också framkommit i en holländsk undersökning, där muntliga uppgifter (interaktion mellan två talare) i ett test för andraspråkstalare av engelska kategoriserades med hjälp av CEFR-skalan (Maris, Noijons & Reichard 2009).

Medan en skriven elevtext kan läsas om och om igen inför bedömning, måste bedömningen av ett muntligt anförande göras efter endast en genomlysning. Därför skulle man kunna tänka sig att bedömning av muntliga elevtexter skulle vara mindre samstämmig än bedömning av skrivna elevtexter. Men undersökningar av bedömaröverensstämmelse för skrivna elevtexter har i flera fall visat på lägre samstämmighet än de som uppmätts i min studie. I en översikt av korrelationer för skrivfärdighetsprov i internationella undersökningar visar t.ex. Berge (2005) att värden på 0,5–0,6 varit vanliga och att högre korrelationer såsom med värdena 0,7–0,9 har uppmätts när bedömarna varit särskilt tränade ("skolerte").³⁰

Vilka förklaringar kan ges till den höga bedömaröverensstämmelse som studien uppvisar? Bedömningsanvisningarnas kvalitet kan vara en förklaring till enigheten. Det är rimligt att tänka sig att väl genomtänkta bedömningsmatriser och tydliga exempel med analyser ger det stöd som lärarna behöver för att kunna göra en reliabel bedömning. Men en sådan slutsats kan inte dras enbart

³⁰ Det korrelationsmått som använts i dessa studier är så kallade Pearson-korrelationer.

efter statistiska beräkningar. En kvalitativ analys av hur lärarna använder bedömningsanvisningarna behövs också, för att på ett mer nyanserat sätt visa hur bedömningsanvisningarna används. En sådan analys kommer jag att göra i rapporten *Att bedöma det muntliga* (Palmér, kommande).

En annan möjlig förklaring till den höga bedömaröverensstämmelsen kan vara uppgiftens art. Den uppgift som bedöms i det muntliga provet är en och samma för alla elever, bortsett från vissa variationer beträffande vilket textunderlag som eleverna ska använda.³¹ Att en enda uppgift ges till samtliga elever borde öka bedömningens reliabilitet, eftersom bedömaren därmed får färre kriterier att ta ställning än om eleverna skulle få välja mellan flera olika uppgifter. Berge (2005:109 f.) diskuterar det faktum att bedömarna i KAL-undersökningen är mer överens om bedömningen av resonerande elevtexter än om bedömningen av berättande eller ”mellompersonlige” texter. Valfrihet i fråga om uppgift och genre i en skrivuppgift kan alltså leda till minskad reliabilitet i bedömningen.

Kan de bedömare som ingår i studien betraktas som särskilt tränade bedömare? Både bedömare 1 (jag själv) och tre av de personer som vid enskilda tillfällen ställt upp som bedömare 3 får genom vårt arbete i Gruppen för nationella prov betraktas som särskilt tränade. Ytterligare en av bedömarna i min studie ingår i den referensgrupp som brukar engageras i provkonstruktionen, vilket gör att också han kan anses tillhöra de särskilt tränade bedömarna. Övriga sex bedömare är erfarna lärare som dock inte på något sätt har ingått i arbetet med de nationella proven. Jag menar att sammansättningen av bedömare kan ha påverkat bedömningen mot ökad överensstämmelse, men ett sådant samband är inte självskrivet.

Ett annat resultat i min undersökning är att högre betyg verkar höra ihop med lägre bedömaröverensstämmelse och tvärt om. Detta mönster återfinns i andra bedömningsstudier. Berge (2005:107) diskuterar bedömningsundersökningen av skrivna elevtexter i KAL-projektet och menar att bedömare är mer eniga om vad som är dåligt än om vad som är bra. I Östlund-Stjärnegårdhs (2002:66–67ff.) undersökning av skrivna elevtexter i betygsspannet *Icke Godkänt/Godkänt* visar det sig att bedömarna är mer överens om vilka texter som ska ha *Icke godkänt* än om vilka som ska ha betyget *Godkänt*. En slutsats som kan dras för konstruktionen av de nationella proven är att mycken omsorg bör läggas ned på kriterier för och bedömning av lösningar med högre betyg, så att lärarna får all den hjälp som kan ges inför bedömningen.

Ett tredje resultat är att skillnaderna mellan de olika bedömarkategorierna är förhållandevis små. Bedömare 2 och 3 sätter i stort sett likadana snittbetyg medan bedömare 1 sätter något högre betyg. Elevens lärare sätter alltså *inte* högre betyg än externa bedömare i denna undersökning. Det är inte heller fallet när bedömningen gäller skrivna, berättande texter i år 9, enligt en studie av

³¹ Läraren kan välja mellan tre uppgiftsvarianter, att anförandet ska byggas på två texter, två bilder eller på en text och en bild. Normalt ges dock samma uppgift till alla elever i en klass.

Ciolek-Ciastek 2008 (se även Ciolek Laerum 2009). Ett motsatt mönster återfinns dock i Östlund-Stjärnegårdhs (2002) avhandling, där externa bedömare ger elevtexterna lägre betyg än den egna läraren. En förklaring till resultatet i min studie kan vara det bedömningssamtal som följde efter de enskilda bedömarnas betygssättning. I detta samtal skulle varje bedömning redovisas inför övriga bedömare och diskuteras. Det är möjligt att vetskapen om samtalet gjorde att elevens lärare höll ned betygen något, för att inte framstå som alltför generös inför bedömarkollegerna. En av lärarna i studien föreslog själv denna möjlighet, när vi i ett bedömarsamtal diskuterade vår betygssättning och den enighet vi då upplevde.

Denna tolkning talar för nyttan med sambedömning. Mitt intryck efter lärarenkäter och samtal med lärare på olika skolor är att allt fler organiserar sambedömning även för muntliga provuppgifter. Lärarnas rapporterade erfarenheter av sambedömning är nästan alltid positiva. De ger budskapet att sambedömning blir professionell och för eleverna rättssäker. En osäker bedömning analyseras och ”slipas” mot en kollegas omdöme. Eventuellt förutfattade meningar hos elevens lärare om vad eleven brukar prestera ställs mot en annan lärares mer förutsättningslösa bedömning. Risken minskar att en lärare genomgående ställer högre alternativt lägre krav än en annan. Enligt lärarna reagerar också eleverna positivt när de får veta att mer än en lärare står bakom en bedömning. Slutligen vittnar lärare som praktiserat sambedömning om att de, efter att ha diskuterat fram ett betyg, kan lägga detta bakom sig och därmed slippa det energislukande ältande som betygssättning ibland innebär.

Min undersökning tyder på att en tolkningsgemenskap för bedömning av det muntliga finns, men fortsatta kvalitativa studier behövs för att närmare beskriva vilka värderingar som denna gemenskap innefattar. En rättvis bedömning av muntlig kompetens är alltså fullt möjlig att åstadkomma. Det är ett glädjande resultat, som visar att den satsning som gjorts i de nationella proven på bedömning av muntlig språkförmåga är ett steg i rätt riktning.

Litteratur

- Berge, Kjell Lars, 1996: Norsksensorernes tekstnormer og doxa. En kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse. Trondheim: Institutt for anvendt språkvitenskap.
- Berge, Kjell Lars, 2005: ”Skrievprøvenes pålitlighet”. I: Ungdommers skrivekompetanse. Bind I. Norsksensuren som kvalitetsvurdering, red. av Berge m.fl. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ciolek-Ciastek, Beatrice, 2008: ”Lärares bedömning av elevers berättande skrivande i åk 9”. I: Språkinläring, språkdidaktik och teknologi. Rapport från ASLA:s höstsymposium i Lund, 8–9 november 2007, red. av Jonas Granfeldt m.fl. Lund: ASLA.
- Ciolek Laerum, Beatrice, 2009: Elever skriver och lärare bedömer – en studie av elevtexter i åk 9. (Svenska i utveckling nr 25. FUMS Rapport nr X.) Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Maris, Gunter, Noijons, José & Reichard, Evelyn, 2009: “Benchmarking of videotaped oral performances in terms of the CEFR”. I: *Linking to the CEFR levels: Research perspectives*, eds. Neus Figueras & José Noijons. Arnhem: Cito, EALTA.

- Palmér, Anne, 2008: Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i klassrummet. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 74.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Palmér, Anne, 2009: Att bedöma det muntliga. Utvärdering av ett nytt muntligt, nationellt prov i gymnasieskolans Svenska B. (Svenska i utveckling nr 26. FUMS Rapport nr X.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Skolverket 2009: Gymnasiets kursprov vt 2008. En resultatredovisning. <http://www.skolverket.se/sb/d/193/url>. (Hämtad den 8 april 2009.)
- Sundqvist, Pia, 2008: "In school you're here for talking? – Assessment of oral proficiency in the EFL classroom". I: Språkinläring, språkdidaktik och teknologi. Rapport från ASLA:s höstsymposium i Lund, 8–9 november 2007, red. av Jonas Granfeldt m.fl. Lund: ASLA.
- Stemler, Steven E., 2004: "A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability". I: Practical Assessment, Research and Evaluation 9 (4). Hämtad 19.01.09 från <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=4>.
- Vagle, Wenche, 2005: "Materiale og utvalg i KAL-prosjektet". I: Ungdommers skrivekompetanse. Bind I. Norsksensuren som kvalitetsvurdering, red. av Kjell Lars Berge m.fl. Oslo: Universitetsforlaget.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva, 2002: Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter. (Skrifter utgivna vid Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 57.) Uppsala: Uppsala universitet.

Författarpresentation

Anne Palmér är ämneslärare och blev fil. dr. i nordiska språk år 2008. Nu är hon anställd som forskare i Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk vid Institutionen för nordiska språk i Uppsala.

Läkarutbildning och litteratur

Margareta Petersson & Annette Årheim

Skönlitteratur har historiskt haft en stark ställning i västerländsk utbildningstradition. Man kan hitta regelbundet återkommande försvar för läsning under hela historien. Särskilt påfallande har sådana försvar varit under de senaste decennierna, möjligen beroende på att färre läser böcker och att boken utmanas av nya medier. Oron för minskande bokläsning har lett till att frågan om vad litteraturen fyller för behov och funktion har diskuterats livligt.³² En effekt av diskussionerna är att undervisningen i skönlitteratur, såväl i skolan som på högskolan, kritiskt granskats (Spivak 2003, Todorov 2007). Många har skrivit försvarstal för litteraturen, som belyser vilka föreställningar de har om litteraturen och dess effekter. De menar att litteraturens potentiella funktioner reducerats i utbildningssammanhang, eftersom främst opersonliga, distanserade och diskursiva hållningar till litteratur uppmuntras. Andra hävdar att litteraturundervisningen drar sig undan modernitetens etiska utmaningar genom att undvika problemet om litteraturens berättigande.

Det förefaller samtidigt som om alternativa sätt att se på skönlitteratur, läsning och undervisning håller på att växa fram inom olika professionsutbildningar utanför den traditionella disciplinen. Vi presenterar nedan hur skönlitteratur hanteras i en läkarutbildning. Ett viktigt skäl till humanistiska inslag i läkarutbildningar är att undersökningar visat att läkarstudenterna under utbildningens gång tycktes bli allt mindre empatiska och att ett antal fall av etisk blindhet i medicinsk forskning uppmärksammades brett redan på 1960-talet (Charon 2006). Reformerna i utbildningen utgår från föreställningen att skönlitteratur kan bidra till att stärka empatin hos en läsande människa och att detta är nödvändigt hos studenterna med tanke på den kliniska verklighet en färdigutbildad läkare möter.

På engelska finns det två ord för vårt ”sjukdom”; man skiljer mellan *illness* och *disease*. *Illness* svarar mot patientens sjukdomsupplevelse, *disease* mot läkarens diagnos. Här finns ett kunskapsglapp i utbildningen. Man lär sig sjukdomar och diagnoser – men det räcker inte i den praktiska verkligheten. Läkaren måste också lära sig respektera och hantera patientens upplevelse av

³² Se titlar som exempelvis *Varför läsa litteratur?* (2007), ”What is literature for?” (2007), *Why read?* (2004), ”What’s the value of literary studies?” (2000) samt *Why does literature matter?* (2004).

den aktuella sjukdomen. I USA inleddes därför undervisning i humaniora, ofta via skönlitteratur, i läkarutbildningen, inom vad som på 1970-talet kom att kallas *Medical humanities*. Utvecklingen har varit mycket snabb. I slutet av 1980-talet ingick skönlitterära moment i 30 procent av utbildningarna (Squier 1998), 10 år senare i 74 procent (Brown 2008). Utvecklingen har varit likartad i Kanada, Storbritannien och Australien. Kurserna har inte utvärderats, men finns dock beskrivna och diskuterade i en mängd tidskriftsartiklar. Några av de få som tagit ett samlat grepp är Kidd & Connor som i en översikt över kurserna i Kanada visar att innehållet är mycket skiftande och beror av enskilda lärares intressen, erfarenheter och passioner. De efterlyser empiriska undersökningar av vad som faktiskt äger rum i utbildningen.

I Sverige bedrivs läkarutbildning vid sex universitet och man har provat utbildning genom skönlitteratur i de flesta av dem. Kurserna, som ofta är valbara, sträcker sig över längre tidsavsnitt och erbjuder precis som i Kanada en mycket varierad läsning i olika genrer och ämnen. Merete Mazzarella och Rolf Ahlén har på helt olika sätt belyst utbildningarna och tankarna bakom kurserna, men inte heller här har de närmare analyserats eller utvärderats.

Vi följer i vår undersökning en obligatorisk humanistisk strimma som infördes 2003 vid en av landets läkarutbildningar. I kursplanen för denna betonas att utbildningen på en gång ska bidra till att vidga vyerna utanför det naturvetenskapliga fältet, stimulera till perspektivskifte och helhetssyn samt reflektion kring allmänmänskliga frågor och människans villkor. Studenterna ska alltså utvecklas på det personliga planet och förbättra sin kommunikationsförmåga. Strimman är inlagd under studenternas första år. På det gemensamma introduktionsmötet i oktober 2008 betonades framför allt den personliga dimensionen, vidare personlig aktivitet under kursen och öppenhet för alla åsikter om litteraturen. Det framhölls att böckerna som skulle läsas skulle väljas av handledare och studenter tillsammans. Samtidigt betonades att nya eller gamla klassiker var att föredra och att varken deckare eller science fiction kunde betraktas som aktuella genrer.

Den humanistiska strimman omfattar tre seminarier per termin kring skönlitteratur.³³ I varje seminarium deltar sju – åtta studenter. Inför den första omgången 2003 handplockades handledare bland läkare som visat intresse för skönlitteratur och humaniora, och handledargruppen bestod i maj 2008 av ungefär 20 personer. Den huvudansvarige menar att en handledare ska försöka ”fånga upp allmängiltiga frågor kring livet och döden”. Som handledare vill man få fram ”vad författaren egentligen vill ha sagt [...]. Inte hur han gjort det tekniskt”. Han betonar att man vill få till stånd en läsning som skiljer sig helt från hur studenterna läst i skolan.

Två teoretiska perspektiv som hämtats från estetik och litteraturdidaktik (med receptionsteoretisk inriktning) styr vår undersökning. Inom estetiken skiljer man på kognitiva, emotionella och formella värden (Zamir 2007; Carroll 1998,

³³ Någon examination förekommer inte.

Woodmansee 1997; Littau 2000), av vilka de två första har särskild relevans i vårt empiriska material. Det man i receptionsteori kallar *läsarter* präglas av vilka av de estetiska värdena man är inriktad mot. Läsarten handlar om hur man väljer att läsa. Med en personlig läsart fokuserar man exempelvis gärna emotionella värden. De två perspektiven skiljer sig bland annat åt eftersom de grundas i olika typer av undersökningsmaterial. Estetiker undersöker främst utsagor om konst, litteraturdidaktiker bygger på intervjuer, enkäter, analyser av läsloggar, klassrumsobservationer och liknande. Vi menar att de två perspektiven kompletterar varandra. Inom estetiken är ofta social eller institutionell kontext kring vad man ser som konstnärliga värden nedtonad, vilket medför att de verbala utsagor som vanligen studeras får en abstrakt karaktär. Detta innebär att värdeomdömens och värderingars villkorliga natur och premisser riskerar att osynliggöras. Den institutionella kontexten och utbildningars socialiserande funktion diskuteras däremot inom litteraturdidaktik. Denna i sin tur kan med fördel kompletteras med estetiska perspektiv, eftersom litteraturdidaktiker gärna uttalar sig om socialt inbäddade diskurser, men inte lika självklart om diskursernas innehåll eller relevans. Vi arbetar såväl med utsagor som praktik och följer två seminariegrupper under läsåret 2008-09. Hittills har fyra av sex seminarier, ledda av barnpsykiatern Brundin och allmänläkaren Rooth, dokumenterats.³⁴ Eftersom litterär praxis står i centrum för vårt forskningsintresse utgör de inspelade och transkriberade seminarierna kring skönlitteratur stommen för vår analys.

Bruket av skönlitteratur i professionsutbildningar aktualiserar en mängd centrala estetiska och didaktiska frågor kring litterär kunskap, läsarter, litterär kanon samt moraliska och etiska effekter av läsningen. Ofta återkommer i professionssammanhang talet om en personlig dimension som behöver utvecklas om de mål man föresatt sig med en utbildning ska kunna uppnås. Personlighetsutveckling är emellertid ett vagt och omfattande mål. Det rör hela människans jag, från sinnesintryck till språk. Skönlitteraturen hjälper oss att möblera våra inre rum, skriver exempelvis Merete Mazzarella (2005) och detta sker på olika plan. Det kan handla om känslomässig *inlevelse* i en fiktiv karaktärs upplevelser (Nussbaum 1995). Det kan också handla om att man som läsare tillfälligt *identifierar* sig med en karaktär (Molloy 2002), att man berörs därför att man *känner igen* en situation eller en miljö (Felski 2008) eller slutligen, och av stor vikt i läkarutbildningen, att man kan *tillämpa* det man läser om på sitt eget liv eller sin egen verksamhet (Gadamer 1997; Iser 1976). Örjan Torell (2002) kallar förmågan att ta steget från den allmänna tolkningsnivån till det privata området för *literary transfer*. Ett övergripande paraplybegrepp är *analogitänkande* (Pettersson (2008)). Vi tillämpar det sammanfattande begreppet *personlig läsart* på de sätt att läsa som sätter ett eller flera av de ovan beskrivna begreppen i spel.

³⁴ Läkarnas namn är fingerade.

Betydelsen av de personliga förbindelserna uttrycks på olika sätt. Man kan mena att inlevelse och identifiering lägger grund till en speciell sorts kunskap som vi får genom att se med andras ögon eller genom att ställa oss i en annans skor (Nafisi 2005; Langer 2005; Nussbaum 1995). Wayne C. Booth framhåller att litteraturen erbjuder en mängd möjligheter till experiment med roller och värden som stimulerar våra föreställningar om oss själva och vilka vi skulle kunna bli. En förutsättning för tanken att litteraturen har vissa effekter är att man kan lära sig något för livet utanför litteraturen genom skönlitteratur. Genom skönlitteraturen skulle vi alltså kunna få så kallade ställföreträdande erfarenheter, vilket är nödvändigt eftersom livet är så kort att det vi hinner uppleva är begränsat, som Nussbaum formulerat det. I det följande diskuterar vi hur detta kan gestalta sig i praktiken i de två seminariegrupper vi följer på läkarutbildningen.

Läkarnas anslag och studenternas respons

Den kursansvarige för den humanistiska strimman i den läkarutbildning vi följer påpekade vid en inledande intervju att det inte är självklart att den obligatoriska skönlitteraturläsningen mottas positivt av de nyblivna läkarstudenterna. Det kan därför vara av intresse att se närmare på de två handledande läkarnas anslag vid första mötet med studentgruppen och hur studenterna svarar.

Vid introduktionsseminariet i allmänläkare Rooths grupp inleds samtalet med att alla får presentera sig själva och sitt förhållande till böcker, så även Rooth själv. Sedan plockar hon entusiastiskt fram en recension av P. O. Enqvists självbiografi *Ett annat liv* (2008), som just är aktuell med stora recensioner i dagstidningarna. Hon läser högt ur en recension i *Läkartidningen* om Enqvists alkoholberoende: ”Oförmågan att ta sig ur sitt skapade fängelse kunde han skylla på okänsliga terapeuter och okunniga läkare. Skrivkrampen berodde på att vinflaskorna letade upp honom, öppnade sig och sökte sig ner i hans sargade magsäck. / I annat fall skulle allt ha gått bra” (Hellström). Rooth tillägger själv: ”Många sådana patienter träffar man på.” Anknytningen mellan bok och värld är central för hur Rooth lågmält försöker driva resonemangen under de kommande seminarierna. Hon presenterade nu explicit poängen med läsningen, och de frågor hon här ställer återkommer sedan i olika variationer:

Vi diskuterar *inte* så där som ni går igenom i skolan, men liksom ”vad väckte det här oss mig? [...] hur kan man tänka vidare?” och ”hur kan man använda det man har lärt sig?”. Och så blir det en massa associationer åt alla håll. Det brukar bli väldigt fruktbart och väldigt roligt.

I centrum för Rooth står alltså den emotionella läsoplevelsen, associationerna läsningen ger och tillämpning av det lästa på den egna verksamheten. Hon inbjuder mycket tydligt till ett personligt förhållningssätt och studenterna svarar

på detta. Den första som får i uppdrag att säga något om sig själv är gruppens yngsta läkarstudent, en kvinna på 19 år: ”Vem är jag? Eh, det kan ju vara intressant att vara lite mer personlig.” De övriga studenterna tar vid, lite lätt skämtsamt men ändå med allvar. Man får intryck av att studenterna har ett aktivt förhållande till litteratur.

Efter presentationen diskuteras vilka böcker man ska läsa i gruppen och varför och studenterna visar stort engagemang. De har uppmanats att ta med sig böcker som de kan rekommendera. Seminariebordet fylls av titlar av Rushdie, Murakami, Enquist, Oz, Lessing, Jersild och Oates. Studenterna markerar sina högkulturella bokvanor. Flera säger att de aldrig läser deckare och en betonar att han avskyr såväl deckare som science fiction, just de två genrer som den kursansvarige utpekat som olämpliga för kursens syfte. Efter en lång diskussion enas man om vilken bok som ska läsas till nästa tillfälle: P.C. Jersilds *De ondas kloster* (2003), som handledaren har med sig och rekommenderar. Jersild är välkänd av studenterna men ingen har läst den här boken, inte heller handledaren. Hon gick på en recension i *Läkartidningen*:

[B]oken kan läsas på flera plan [...] som en utgångspunkt för en reflektion över människans oförmåga till förståelse och tolkning av en berättelse, trots tillgång till alla objektiva fakta. På samma sätt kan vi inom vården stundom lämnas i fullständig oförståelse inför en patients berättelse trots tillgång till alla dataanalyser från laboratorier och tredimensionell återgivning av patienter (Lindgren).

Lindgrens läsart är den Rooth följer. Han tillämpar mycket tydligt det han läst om på människans villkor och på sin verksamhet som läkare.

Kidd & Connor menar, som tidigare nämnts, att kurser av de slag vi följer kan skilja sig mycket åt gällande såväl innehåll och form som mål, beroende på handledarnas olika yrkesinriktningar och intressesfärer. Det är därför knappast förvånande att skeendet är ett helt annat vid Brundins introduktionsseminarium än vid Rooths. Brundin inleder mötet med studenterna med att försöka få ett grepp om studenternas förväntningar och reflexioner inför kursen. Över lag blir svaren positiva – studenterna tycker det verkar ”spännande”, ”en bra grej”, ”trevligt att få lite avbrott i studierna” eller att det förefaller allmänt ”kul”. En ung man utvecklar sina tankegångar och menar att han uppskattar att man just på den aktuella läkarutbildningen problematiserar de naturvetenskapliga idealen och betonar ”patientmötets komplexitet”. Endast en student menar att han ställer sig ”skeptisk” till att behöva läsa skönlitteratur på sin allt mer begränsade fritid: ”Ärligt talat, om jag ska göra något på min fritid så... så har jag andra intressen än att läsa skönlitteratur”. Brundin kontrar med att han är i sin fulla rätt av vara skeptisk men att skönlitteraturen här är att betrakta som vilken annan kurslitteraturläsning som helst inom läkarprogrammet.

De unga läkarstudenterna i Brundins grupp har hört talas om att man även på andra läkarutbildningar i landet har kurser med skönlitteraturläsning, men att kurserna då inte är obligatoriska. En kvinnlig student påtalar vad hon menar är

en annan väsentlig skillnad: studenterna vid andra läkarutbildningar får inte välja skönlitteratur själva. Brundin börjar skruva på sig en smula. Han har nämligen bestämt sig för att, utifrån tidigare erfarenheter, *inte* låta studenterna vara delaktiga i litteraturvalen denna gång utan istället själv stå för dem. Många av studenterna påpekar att man tidigare brukat läsa ganska mycket, men att fritidsläsningen fått stå tillbaka för kurslitteraturen sedan läkarstudierna påbörjats. Somliga uttrycker oro för att behöva lägga tid på ”tjocka böcker”. Då passar Brundin på att presentera sitt tilltag att själv välja litteratur:

Jag har faktiskt tänkt på det. Jag tänker inte ge er möjlighet att välja sådana [tjocka böcker]. Utan jag har faktiskt tänkt att åtminstone de tre, kanske fyra första böckerna tänker jag bestämma... av olika skäl. Men jag är vis av erfarenheter från tidigare kurser att det är inte så himla lätt för er att välja böcker som egentligen stämmer med syftet med den här kursen.

Han menar att han valt ut böcker som fungerat bra i tidigare studentgrupper och som har ”mycket innehåll men lite text”. Denna inskränkning i valfriheten reagerar studenterna inte nämnvärt på. De böcker som Brundin valt ut och presenterar för studenterna och som de i tur och ordning åläggs att läsa är Schlinks *Högläsaren* (1997), McEwans *Lördag* (2005), Wintersons *Fyrväktaren* (2004) och Kallifatides *Mödrar och söner* (2007). Ingen av studenterna säger sig vara bekant med vare sig titlarna eller författarna sedan tidigare.

Brundin övergår till att försöka nagla fast skönlitteraturläsningens relevans i studenternas framtida yrkespraktik. Han säger att när de är klara med sin utbildning så kommer de ”att ha ryggmärgskunskap om väldigt mycket” inom sin valda specialitet.

Mästerskapet det är ju att förvalta den kunskapen ihop med den patienten ni har framför er. För vi behandlar ju aldrig bara sjukdomar utan vi behandlar sjukdomar så som de presenteras av den patienten som söker oss.³⁵ Och det gör att till synes likartade tillstånd kan se väldigt olika ut i mötet med patienten. Så att lära sig så att säga att hantera de människor som kommer till oss med vilka problem det än är, och på så sätt hjälpa dem på bästa sätt med de problem de faktiskt söker för, det är där läkarjobbet ligger. Det är *där* läkekonsten ligger.

Och det är genom ”personerna” de möter i böckerna, deras livsöden och moraliska dilemman, som studenterna kan uppöva sig i denna konst, enligt handledaren. Studenterna som mycket uppmärksamt lyssnat förefaller i sitt instämmande nickande övertygade om kursens relevans för framtida yrkesutövning.

³⁵ Jfr. den engelska distinktionen mellan begreppen *disease* och *illness* i artikelns inledning.

Att ställa frågor eller invänta dem

I det följande kommer vi enbart att beskriva en aspekt av seminarierna, nämligen de två handledarnas frågor under de fyra första seminarierna. Deras övriga diskussionsinlägg och studenternas bidrag återkommer vi till i annat sammanhang.

I seminariediskussionerna antyds emellanåt olika litteratursyn hos de båda handledarna, vilket ger sig tillkänna i sättet att formulera frågor till de lästa böckerna. Rooth framhåller vid flera tillfällen vikten av att inlevelse och identifiering kommer till stånd. En förutsättning för detta, menar hon, är realistiskt utformade karaktärer, något som också visar sig bestämma värderingen av litteratur. Man har alltid nytta av att läsa böcker om människor, framhåller hon, och försöker skapa nyfikenhet på romanernas karaktärer genom att fråga hur de tänker, hur man känner inför dem, om man kan definiera dem som onda och goda och så vidare. Hon behandlar genomgående de litterära karaktärerna som om de vore människor av kött och blod. Detta blir särskilt påfallande i diskussionen kring Åsa Linderborgs roman *Mig äger ingen* (2007), där hon och studenterna återkommande diskuterar vad som kan ligga bakom ett visst beteende hos fadern i boken och om han skulle ha kunnat utvecklas på ett annat sätt. Boken beskrivs i paratexterna som såväl roman som självbiografisk berättelse. Flera studenter, i huvudsak de kvinnliga, vill liksom Rooth bli berörda av en berättelse. De vill kunna leva sig in och identifiera sig. De vill också känna igen sig. Den roman som fungerar bäst är alltså den traditionella realistiska och rakt berättade.

Förutom den professionsrelaterade motiveringen till litteraturläsningens värde som Brundin inledningsvis formulerade, har frågan inte åter explicit aktualiserats vid seminarierna. Brundin söker liksom Rooth att få till stånd en personlig läsart bland studenterna. Här förefaller dock inte realistiskt gestaltade karaktärer vara av vikt för att koppla fiktionen till den upplevda verkligheten – snarare tvärtom. Hans aktiva litteraturval inför seminarierna visar istället på en bredd av gestaltningstekniker, vilket i sin tur indikerar att Brundin vill uppnå något utöver igenkänning. Trots att Brundin i likhet med Rooth framhållit för studenterna att det är litteraturens innehåll som ska diskuteras vid seminarierna, förefaller han själv fascinerad av olika litterära grepp och nya former för gestaltningen av människors villkor. Schlinks *Högläsaren* har han helt kort presenterat som en andra generationens uppgörelse kring skuldfrågan om nazisternas förintelseläger. Han har redan från början påtagit sig en mer tillbakadragen roll som seminarieledare, där han närmast tvingar studenterna att själva formulera frågor och samtalsämnen. Vid seminariets början frågar han lågmält: ”Nå, vad säger ni om *Högläsaren*? Reaktionen?” Det är en mycket öppen fråga. Tystnaden blir kompakt och alla utom Brundin skruvar sig på stolarna, besvarade över tystnaden. Självt förefaller han djupt försjunken i något han ser i horisonten utanför fönstret. Mönstret har varit återkommande vid de

följande seminarierna, och den utdragna tystnaden bryts oftast av samme unge läkarstudent. Inte sällan är det då just formfrågor som aktualiseras. Förväntningarna på den lästa boken har inte infriats, därför att den varit för detaljrik (McEwans *Lördag*), eller haft alltför besvärande uppbruten kronologi och lämnat för stora luckor i karaktärsskildringen (Wintersons *Fyrvaktaren*). Det framkommer tydligt att man är i behov av tolkningshjälp av varandra och att de från början oförståeligt märkliga karaktärerna under samtalets gång börjar omtalas som ”intressanta”. Brundins få inflikade frågor för oftast in diskussionerna på berättelsernas moraliska dilemman, följda av frågor som: ”Vad säger det här om oss människor?” Frågor av denna art påminner om dem Gadamer kallar tillämpning av det lästa på den egna tillvaron. Brundin problematiserar ofta frågor som rör samhällets syn på människors fria val och som vårt rättssystem och vår moraluppfattning vilar på.

De tre första romaner som läses i Rooths seminariegrupp är P.C. Jersilds *De ondas kloster* (2003), Albert Camus *Pesten* (1947) och Åsa Linderborgs *Mig äger ingen* (2007). Rooth inleder seminarierna med att ange några faktauppgifter kring anspelningar i böckerna. Hon anknyter också till andra författare som skrivit om liknande problem eller ting och läser recensioner högt. Härmed agerar hon förebildligt utifrån det program för läsning som hon angav vid introduktionen. Hon ”tänker vidare”. Till skillnad från Brundin intar hon alltså inledningsvis en aktiv roll. Studenterna svarar ofta med en något förströdd uppmärksamhet.

Rooth försöker under seminarierna få fram hur studenterna reagerat på läsningen men intresset för de två först lästa böckerna är lågt. Flera har inte kommit igenom dem och de tycks ha svårt att få grepp om handlingen, vilket gör diskussionen svår. Rooth uppmärksammar inte kommentarer av denna art eller det faktum att flera studenter underlåter att läsa, utan går omedelbart över till den personliga upplevelsen. Hon frågar hur man mår när man läser *Pesten*. När hon inte får något svar fortsätter hon med att fråga efter vilken känsla man får för de människor som var instängda i den pestsmittade staden. När reaktioner fortfarande uteblir förstärker hon frågan ytterligare genom att öppna för identifikation och fråga: ”Nä, men om du tänker dig att du var själv fast i någon stad där, omgärdad av en mur och inte kunde ta dig ut och folk bara dog som flugor runt omkring dig. Stora äckliga råttor...”. En student svarar valhant på frågan – eller möjligen i protest mot sättet att fråga (mot de allt slutnare frågorna) eller mot valet av ämne – att det ”inte vore kul”, och kamraterna skrattar till.

Rooth frågar också om böckerna berörde dem eller om de fick någon läsoplevelse. Det framkommer mycket tydligt att studenterna inte berördes av Jersilds och Camus romaner, medan däremot *Mig äger ingen* tycks ha gett positiva upplevelser och väckt många tankar. Förklaringar till den uteblivna upplevelsen antyds i samtalen. I Jersilds roman kan det ha berott på bristen på karaktärsteckning, antyder Rooth. Det förefaller också som om romanens form

är främmande. Gång efter annan inbjuder den till en realistisk läsart och uppvisar väl tecknade karaktärer. Varje gång bryts läsarten och efterlämnar frustration. *Pesten* fungerar inte av delvis andra skäl. Studenterna efterlyser handling och Rooth konstaterar att romanen saknar känslor och kvinnliga karaktärer. Samtidigt framhåller hon sina känslor av ångest när hon läste romanen men detta förknippas inte med något värde.

Med sin långa erfarenhet som distriktsläkare har Rooth lätt att dra paralleller mellan bok och värld. Hon använder en personlig läsart där upplevelsen står i centrum, medan barnpsykiatern Brundin håller distansen till karaktärerna och betraktar dem som intressanta fenomen. Han ställer förvisso ofta nyfiket frågan till studenterna om de har stött på någon människa som beter sig som den romankaraktär man diskuterar, men han framhåller samtidigt gestaltningens roll för hur vi som läsare uppfattar dem. Härmed antyder han en tolkningsdimension i läsning och förståelse. Rooth tillämpar liksom Brundin det lästa på världen utanför boken men anknyter gärna mera konkret till relationen mellan läkare och patient. Hon frågar också hur studenterna skulle ha handlat i samma situation och talar om hur hon själv skulle ha gjort. Brundin ställer gärna motsvarande fråga till studenterna i sin grupp när ett moraliskt problem i romanen behandlas. Om studenterna ställer samma fråga till Brundin lämnas dock frågan alltid obesvarad, och han för istället upp frågan till en mer generell nivå.

Brundin påpekar för sin studentgrupp ”att till synes likartade tillstånd kan se väldigt olika ut i mötet med patienten”. På samma sätt betonar Rooth att man ser ytan på en patient och ibland inte har en aning om vad som finns innanför:

Nu tycker jag du sa något jätte viktigt. Vem är det du har framför dig när du går in och träffar en ny patient? Då kan patienten presentera en del symptom för dig och ur de symptomen kan du tänka att ”det kan vara det och det kan vara det”. Men sedan om du får reda på mera så: ”jaha, det är *det* det handlar om”. Det är så jätte viktigt det här ”vem är det jag pratar med? Vad har den här personen varit med om? Vad har de själva för idéer om vad dom här symptomen kan betyda?”

En student frågar om man ska se varje patient som en deckare, vilket visar att han förstått vad Rooth menar. För övrigt tar studenterna inte tag i de här trådarna, kanske för att de helt saknar klinisk erfarenhet. Man kan notera att Rooth inleder med att kraftigt förstärka vad en student sagt, en roll hon återkommande åtar sig. Sådan förstärkning är sällsynt vid Brundins seminarier – han ber istället ofta studenterna att utveckla sina resonemang, innan han tar ställning till om de är relevanta att ventileras vidare i gruppen.

Narrativ förståelse

När skönlitteratur började användas i medicinarutbildningar handlade det främst om att skapa en upplevelsekontext kring etiska problem. Numera har man i USA och Kanada också börjat tillämpa metoder från litteraturvetenskap och narrativ

teori för att undersöka såväl texter som praktik. Man menar att skicklighet i litteraturläsning är direkt överförbar till klinisk verksamhet. Läkaren får genom litteraturen hjälp att betänka hela patientens liv, som hon möter på ett begränsat och fragmentariskt sätt. Vidare kan hon förstå att individuella mänskliga upplevelser inte uppträder i ett tomrum utan är beroende av sammanhang. Hon kan därför komma till insikt om att man som läkare inte bara måste förstå sjukdomar, utan också patienter och en patients specifika variant av en viss sjukdom (Charon et al.1992; Evans 2003). Kan man bättre förstå patienternas historia stärks den diagnostiska tillförlitligheten och den terapeutiska effektiviteten, framhåller Charon.

Att patienternas sätt att presentera sin sjukdom har betydelse understryks av Brundin, vilket kan förklara hans betoning av gestaltningens betydelse i litteraturen. Det närmaste man kommer frågor av denna art hos Rooth är då hon försöker skapa ett metaperspektiv kring romanen *De ondas kloster* genom att diskutera hur arkeologer skapar kunskap utifrån ”små, små bitar och så kan man plötsligt dra en jättehistoria om hur allting var.” Dock utvidgas inte problemet till den större frågan om hur medicinsk kunskap skapas. Även om personliga läsarter och igenkänning uppmuntras också vid Brundins seminarier så stannar inte verksamheten upp där, utan övergår i kognitiva läsarter. Tolkningens betydelse framkommer tydligt redan vid diskussionen av den första romanen, då Brundin gör studenterna uppmärksamma på vikten av att skilja det strikt observerbara från försanthållanden utifrån egna tolkningar. Tolkningarna av den lästa litteraturen fullbordas dock först i samtalet mellan gruppdeltagarna och blir så att säga en kollektiv produkt. Det förefaller rimligt att anta att utvecklandet av sådana förmågor kan ha positiv betydelse för de blivande läkarna då de en dag tillsammans med patienten måste komma fram till en godtagbar diagnos.

Kan vi sammanfattningsvis säga att litteraturläsningen fungerar som man önskar, alltså personlighetsutvecklande? Ännu vågar vi inte slå fast något sådant, men vi tycker oss ha noterat två helt olika strategier som kanske kan ha de förväntade effekterna: man vill, som i Brundins fall, få studenterna att ta ställning till moraliska dilemman genom att stärka deras förmåga att aktivera egna värderingar, eller man ställer som Rooth personliga frågor som uppmuntrar känslomässiga reaktioner. Båda handledarna förbinder dessutom på olika sätt text och värld. Detta påminner om hur man i Kanada har två delvis överlappande mål för den humanistiska strimman i medicinarutbildningen. Man vill för det första uppmuntra till nyfikenhet på människans villkor och hälsa och skapa en viss skepsis inför den medicinska sanningens natur. För det andra vill man bidra till utvecklingen av en personlig etisk hållning och ett acceptabelt moraliskt uppträdande (Kidd & Connor 2008).

Litteratur

- Ahlzén, Rolf 2007. "Medical humanities – arts and humanistic science". I: *Medicine, health care and philosophy* 10, 385-393
- Booth, Wayne C. 1988. *The company we keep. An ethics of fiction*. Univ. of California Press
- Brown Clark Stephanie et al. 2008. "Writing the medical training experience in 1978 and 2006: Body language in the House of God. I: Kohn, Martin & Donley, Carol (red.), *Return to the house of god. Medical resident education 1978-2006*, The Kents State UP
- Camus, Albert 1983. *Pesten* [1947]. Övers. av Elsa Thulin. Bonnier
- Carroll, Noël 1998. "Art, narrative, and moral understanding". I: Levinson, Jerrold (red.) *Aesthetics and ethics. Essays at the intersection*. Cambridge UP
- Charon, Rita et.al. 1992. "Literature and medicine: contributions to clinical practice". I: *Annals of internal medicine*: 122 (8), 599-606
- Rita Charon 2006. *Narrative Medicine. Honoring the Stories of Illness*. Oxford UP
- Edmundson, Mark 2004. *Why read?* Bloomsbury
- Evans, Martyn 2003. "Roles for literature in medical education". I: *Advances in Psychiatric Treatment*" 9, 380-386
- Farrell, Frank B. 2004. *Why does literature matter?* Cornell UP
- Felski, Rita 2008. *Uses of literature*. Blackwell Publishing
- Fleming, Bruce E. 2000. "What is the value of literary studies?" *New Literary History* 31
- Furhammar, Sten 1997. *Varför läser du?* Carlsson Bokförlag
- Gadamer, Hans-Georg 1997. *Sanning och metod i urval*. Urval, inledning och översättning av Arne Melberg. Daidalos
- Hellström, Olle 2008. "P O Enquists anamnes kan lära läkare att bemöta upplevt sjuka", *Läkartidningen* 105, 3060-61
- Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, red. Örjan Torell, Institutionen för humaniora, Härnösand, Rapport nr 12
- Iser, Wolfgang 1978. *The act of reading. A theory of aesthetic respons*. Routledge
- Jersild, P. C. 2003. *De ondas kloster*. Bonnier
- Kallifatides, Theodor 2007. *Mödrar och söner*. Bonnier
- Kidd, M.G. & Connor, J.T. H. 2008. "Striving to do good things: teaching humanities in Canadian medical schools". I: *Journal of medical humanities* 29, 45-54
- Langer, Judith A. 2005. *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse* [1995]. Övers. av Anna Sörmark. Daidalos
- Linderborg, Åsa 2007. *Mig äger ingen*. Atlas
- Lindgren, Carl 2004. "De ondas kloster". I: *Läkartidningen* 101, 2918
- Littau, Karin 2000. *Theories of reading. Books, bodies, and bibliomania*. Polity
- Mazzarella, Merete 2006. *Den goda beröringen. Om kropp, hälsa, vård och litteratur*. Forum
- McEwan, Ian 2005. *Lördag*. Övers. av Maria Ekman. Ordfront
- Molloy, Gunilla 1996. *Reflekterande läsning och skrivning. Årskurs 7-9*. Studentlitteratur
- Nafisi, Azar, *Att läsa Lolita i Teheran. Liv genom böcker*. Övers. av Maria Ekman. Bonnier
- Nussbaum, Martha 1990. *Love's knowledge. Essays on philosophy and literature*. Oxford UP
- Persson, Magnus 2007. *Varför läsa litteratur?* Studentlitteratur
- Pettersson, Anders 2008. "Analogitänkande och litteraturens kognitiva betydelse". I: *Filosofisk tidskrift* 3,
- Rosenblatt, Louise 2002. *Litteraturforskning som utforskning och upptäcktsresa* [1938]. Övers. Sven.Erik Torhell. Studentlitteratur
- Schlink, Bernard 1997. *Högläsaren*. Övers. av Lars Hansson. Bonnier

- Spivak, Gayatri 2003. *Death of a discipline*. Columbia UP
- Todorov, Tzvetan 2007. "What is literature for?" *New Literary History* 2007:38
- Squier, Harriet 1998. "Teaching humanities in the undergraduate medical curriculum". I: Greenhalgh, Trisha & Hurwitz, Brian (red.) *Narrative based medicine. Dialogue and discourse in clinical practice*. BMJ Books
- Winterson, Jeanette 2005. *Fyrväktaren*. Övers. av Anna Troberg. Bazar
- Woodmansee, Martha 1994. *The author, art, and the market. Rereading the history of aesthetics*. Columbia UP
- Zamir, Tzachi 2007. *Double vision. Moral philosophy and Shakespearean drama*. Princeton UP

Empiriskt material

Intervju med kursansvarig 2008-05-06, inspelad och transkriberad (i författarnas ägo)

Litteraturseminarier 2008-10-21, 2008-11-18, 2008-12-16, 2009-01-26, inspelade och transkriberade (i författarnas ägo)

Författarpresentationer

Margareta Petersson är professor i litteraturvetenskap och arbetar som forskare och lärare på Institutionen för humaniora vid Växjö universitet. Hon har tidigare främst varit inriktad mot reseskildringar och indoengelsk litteratur men hennes postkoloniala ansats rymmer också didaktiska frågor kring kunskapsbildning och historieskrivande.

Annette Årheim är fil. dr i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning och är verksam som forskare och lärarutbildare på Institutionen för humaniora vid Växjö universitet. Hennes huvudsakliga forskningsintresse rör skönlitteraturens bruk och funktion i såväl människors vardagsliv som i olika utbildningssammanhang.

Lärarens förebildlighet – och elevernas förmåga att efterbilda

Anders Sigrell

Retorik är en gammal konst. Så är också konsten att undervisa i retorik. Ur en infallsvinkel uppstod ämnet retorik ur en önskan att lära sig tala och skriva konstruktivt – eller i alla fall effektivt. Ämnet ingick i vad man kallade för *paideia* (bildningen), som omfattade inte bara kunskaper utan även personlighetsutveckling och kultivering av det mänskliga. Karaktären var inte något medfött utan något man kunde träna och påverka med hjälp av visa, kloka och värtaliga lärare, *rhetorer* (se t.ex. Quintilianus 2002). Retorikämnet försvann gradvis från de europeiska universiteten med början under 1600-talet, för att vara helt borta vid våra skandinaviska universitet vid mitten av 1800-talet. Vissa av retorikens funktioner övertogs av den ämnesinriktade didaktiken (se t.ex. Kemp 2005). Men ämnesdidaktiken blev utan retorikens kunskaper och begrepp som rör de etiska och emotiva aspekterna i lärandesituationer (*ethos* och *pathos* betydelse), liksom retorikens samhällseliga mål att påverka medborgarnas kunskaper, färdigheter och värderingar med syftet det goda och humana samhället. Därmed försvann även kunskaper och begreppslika redskap som rörde lärarpersonlighetens inverkan på studenternas lärande.

Nu har retorik som ämne på nytt blivit uppmärksammat i didaktiska sammanhang. Skandinaviens enda forskningstidskrift, *Rhetorica Scandinavica*, kom härom året med temanumret ”Retorikens didaktik – och didaktikens retorik” (nr 38, 2006). Ett påtagligt exempel är temat för denna konferensvolym *Muntlighetens möjligheter – retorik, berättande, samtal*. Ett annat exempel är det nationella *Retorikkollegiet*, som bland annat verkar för att retorik ska ses som ett konstruktivt bidrag till och inslag i modersmålsdidaktiken, från förskolan till universitetet. I oktober 2008 anordnade de en konferens om retorik i förskolan vid Högskolan i Dalarna. Det var mycket fascinerande att få vara med och tala med de förskollärarna och se att de i sin praktik många gånger som något helt naturligt använder det jag som retoriker vill förmedla. Men också att de många gånger saknar det teoretiska sammanhang retoriken kan bidra med. Det gäller t.ex. betydelsen av att lägga tyngdpunkten på positiva kommentarer till barn/elever/student/kollegor. En teoretisk förklaring kunde ta sin utgångspunkt i *copia*-begreppet, den repertoar vi har att välja från i varje faktisk kommunikationssituation.

Retorikens kanske mest fundamentala grundbult är att vi väljer språk (se t.ex. Sigrell 2008). Vi väljer fullständigt fritt. En teoretisk utgångspunkt för ett sådant

antagande kan vara att språk och verklighet är ouplösligt förenade, vilket bland annat kan förstås utifrån tankens *betydelse* för vår verklighetsuppfattning och logosbegreppet. För de gamla grekerna syftade *logos* både på språk, tanke och deras förening. Vi märker det idag på att både logik och lexikon, det senare via latinet, har logos som sin ordstam; på Johannesevangeliets första mening: ”I begynnelsen var ordet (logos i den grekiska grundtexten), och Tegnér’s aforism ”Det dunkelt sagda är det dunkelt tänkta”. Ur en infallsvinkel är detta en självklarhet. För att komma i kontakt med verkligheten och kunna reflektera över en företeelse, kan vi inte ta den och stoppa in den i huvudet; vi måste använda en representation för den, vilket är det samma som ett språkval i vid förståelse.

Samtidigt är det lika självklart att språk och verklighet, ur en annan infallsvinkel, är väsensskilda; språket refererar till något annat än sig självt. Att språk och verklighet är väsensskilda uppmärksammas också i retorikteorin, trots talet om dess ouplösliga samband, där *intellectio-/inventiosteget* är skilt från *elocutio* i partesmodellen.

Den för språkdidaktisk teoribildning absolut centrala konsekvensen av talet om språkets arbitraritet (slumpmässighet) blir att vi i varje kommunikationssituation tvingas att välja lämplig språkform. Genom att sätta just *valet* av arbiträrt språktecken i centrum för en retorisk didaktik kan möjligen den skenbara paradoxen av talet om sambandet mellan språk och verklighet som samtidigt ouplösligt förenade och väsensskilda lösas. En sådan fokusering av språkvalet leder ofrånkomligen till uppmärksammandet av den språkliga repertoarens betydelse – det register utifrån vilket vi har att välja i de specifika kommunikationssituationerna. Alltså den axiomatiska föreställningen att vi i varje kommunikationssituation väljer fullständigt fritt utifrån det register som finns till hands.

Retorikens pedagogiska funktion som konst och vetenskap inom modersmålsundervisningen blir då att hjälpa oss att välja så konstruktivt som möjligt utifrån våra kommunikativa intentioner. Det sker genom att tydliggöra kommunikationsakten som en interaktiv *process*, där retoriken ger redskap för att reflektera över kommunikationens villkor och utfall. På enklaste sätt kan man säga att vi alla har retoriska modeller i våra huvuden, både som sändare och som mottagare. Vi gör automatiskt en mottagaranalys i varje kommunikationssituation, och talar annorlunda om forskningsuppgiftens betydelse med kollegor, barn, eller i en anställningsintervju. Retoriken ger oss redskap för att reflektera över hur dessa modeller fungerar. De redskapen är den retoriska vokabulären som ger oss möjlighet att kommunicera med andra och oss själva om hur våra retoriska modeller fungerar, för att se om de fungerar på ett för oss tillfredställande sätt, och hur vi möjligen skulle kunna få dem att fungera ännu bättre. Ett exempel på sådan metakognitiv vokabulär är just ’mottagaranalys’. Det är t.ex. statistiskt visat att vi alla talar annorlunda till tjejer och till killar. Är det en mottagaranalys vi självklart ska vara nöjda med i alla

situationer? Förutom denna metakognitiva funktion hos retorikens didaktik bidrar retoriken med olika övningar för att öka den repertoar, det register utifrån vilket vi väljer i de faktiska kommunikationssituationerna. Den retorikpedagogiska termen för detta register är *copia* – som lite ogenomskinligt brukar översättas med 'överflöd av uttryckssätt'.

Copiabegreppet är intimt förknippat med föreställningen om språkets arbitrariet och att vi i varje kommunikationssituation är satta att välja någon form av språk för att göra verkligheten gripbar. Ju bättre *redskap* vi har för att välja, och ju större repertoar vi har att välja från, desto större chans att vi fattar ett kommunikativt val vi kan vara nöjda med.

Hur kan copia-begreppet hjälpa oss förstå betydelsen av att fokusera på positiva kommentarer? För det första är forskningen på området tämligen entydig (vid sidan av mer modern forskning bör *Barnes* 1978 nämnas). Det som får oss att växa i konsten – vare sig det gäller att tala och skriva, eller spela oboe och fotboll – är i hög utsträckning att få reda på vad det är som vi gör bra. Men det viktigaste skälet att träna på att uppmärksamma det positiva när vi själva ger, och i synnerhet när vi låter våra studenter ge kommentarer, är att kommentarerna inte främst ges för den som får kommentarerna, utan främst för den som ger kommentarer. Vad är det vi vill ha i vår copia, är det bra eller dåliga saker? Först och främst bra så klart. Och för att kunna upptäcka och uppskatta goda exempel så måste vi träna på att just upptäcka, uppskatta och våga låta oss bli inspirerade av det som är bra.

Om vi går till oss själva, hur gör vi när vi kommenterar studenttexter? Vilket är enklast, att markera tveksamheter, tillkortakommanden och felaktigheter, eller stryker vi under det som är bra med en kommentar i kanten om varför det är bra? Min erfarenhet säger mig att det är det förra tillvägagångssättet som är vanligast. Som erfarna lärare och forskare är vi genom lång träning mycket drillade i att hitta fel och brister avseende såväl ytspråk som innehållsaspekter. Jag har till och med vid vissa universitet stött på en seminariekultur som går ut på att hitta fel och brister, vilket knappast är det mest konstruktiva förhållningssättet i mötet runt kunskapens tillblivelse. Det är det främsta skälet till att vi ska träna på att upptäcka och uppskatta det som är bra – så att vi kan utöka vår copia och få fler bra saker att välja på. Ett tredje skäl är att fokus på positiva kommentarer bidrar till ett socialt klimat som stimulerar inlärning.

Att positiva kommentarer är viktigast visste förskollärarna i Dalarna, utan några teoretiska förklaringar. Deras kunskap är ett tydligt exempel på retoriken som kodifierad praxis, som Cicero skriver i nyöversättningen av *Om talaren* (2008 I:146). Vad jag som retorikdidaktiker kan bidra med är ett teoretiskt sammanhang så att denna praxis inte blir hängande i ett teoretiskt vakuum, utan så att den kan bli en varaktig del av en reflekterad modersmålspedagogik. Och för de som inte har tillägnat sig denna praxis, så att de kan gena och inte behöver ödsla tid på att uppfinna hjulet på nytt.

Copia-begreppet är en central del av retorikens didaktik. Och i fokus för

denna didaktik står begreppet *imitatio*. Copia-begreppet lär oss att vi alltid ska ha ögonen öppna för goda exempel att bli inspirerade av. Självklart ska vi ge våra studenter goda exempel, där de kan leta efter såväl goda språkformer på alla nivåer lika väl som olika innehållsaspekter. Men läraren är också i sig själv ett exempel. Både avseende god karaktär och förmåga att välja språk konstruktivt. Detta visste de gamla modersmållärarna som skrev om retorik. I första boken i *Ad Herennium* (1994) står, efter genomgången av talarens plikter, att tre vägar leder till allt detta: *teori, imitation och övning*. En annan möjlig översättning av 'imitatio' hade varit efterbildning, en översättning som kanske bättre fångar de pedagogiska tankarna bakom begreppet. Imitation har idag tveklöst dålig klang som pedagogisk princip, eftersom vi har tappat bort det teoretiska sammanhang retoriken kan erbjuda. En lärarstudent vid Umeå universitet, Niklas Håkansson, försöker i sitt examensarbete (2008) lösa detta genom att skilja på *imitation* och *efterbildning*. Med båda kan vi hitta konstruktiva exempel att lägga till vår repertoar av möjliga språkval (*copia*). Skillnaden är att för den passivt härmande sker detta omedvetet, medan det för den aktivt efterbildande sker högst medvetet. De aktivt samlade språkexemplen kan etableras i topiker (platser för förvaring och hämtning av innehålls- och språkmaterial). Alltså på samma sätt som retoriken har växt fram som en kodifierad praxis av hur skickliga talare går till väga. Den passivt härmande imitationen riskerar däremot att avteoritiseras och falla i glömska.

Quintilianus skriver i andra boken av *Institutio oratoria* (2.8) att läraren själv ska hålla tal för sina studenter, för hur många goda tal de än får att efterbilda så kommer läraren själv ändå alltid att vara det främsta exemplet. Den insiktsfulla slutpoängen i passagen är: ”och det kan knappast understrykas nog, hur mycket hellre vi efterbildar de vi har respekt för och tycker om”. Att detta inte enbart är något daterat visas av att också *En hållbar lärarutbildning* (2008) uppmärksammar betydelsen av att läraren själv är ett exempel, se t.ex. s. 193 och s. 216.

Personlighetens betydelse är någonting svårt att tala om, men icke desto mindre ett faktum. Jag har inte hittat något vetenskapligt belägg för saken, men jag brukar roa mig med att fråga lärarstudenter om de har blivit inspirerade av någon lärare, kanske t.o.m. så mycket att de själva har velat bli lärare. Över 80 procent av lärarstudenterna räcker vanligtvis upp handen. Men på lärarutbildningarna är vi dåliga på att tala om karaktärens betydelse. Vad är det som gör att vissa lärare är så inspirerande att elever vill efterbilda dem? Imitatio- och copiabegreppen kan hjälpa oss att våga tala om den här efterbildligheten, vad vi eventuellt kan ha att lära av lärare som väcker lusten att efterbilda. Men det kan också ge oss möjlighet till en kritisk attityd till delar av detta som inte ingår i vår doxa, sådant som inte uppfattas som rätt, riktigt och i enlighet med våra ideal.

Aktuella kvalitetsgranskningar av lärarutbildningen konstaterar att de blivande lärarna saknar tillräckliga ämneskunskaper. Ett förslag till åtgärder är

fler disputerade lärare. Det må ligga mycket i det förslaget. Men en lärares samhällliga funktion är något betydligt mer än att enbart *förmedla* ämneskunskaper. Lärare är civilisationens och humanismens ledare och en yrkesgrupp som fått det samhällliga ansvaret att påverka medborgarnas karaktär till bestämda mål. För detta uppdrag räcker det inte med mer ämneskunskaper utan lärare behöver också praktiska färdigheter och teoretisk förståelse för hur detta förmedlas, något som retoriken kan bidra med.

Utbildning syftar ytterst till att påverka medborgarnas karaktär så att vi kan handla gentemot varandra som goda och ansvarsfulla medmänniskor med målet ett humant och gott liv. Denna tanke om utbildningens yttersta mål är lika gammal som idén om demokrati. De gamla grekerna insåg, som nämndes ovan, att karaktären inte var något medfött, utan något man kunde träna och påverka med hjälp av visa, kloka och värtaliga lärare. Nu som då behöver vi ämneskunniga lärare, men vi behöver också lärare som vet hur kunskaper kommuniceras för att skapa känslor av tillit, tilltro och trygghet eftersom de här känslorna är grundläggande villkor för viljan att lära. Minns quintilianuscitatet ovan. *Vem* läraren är saknar inte betydelse, något som faktiskt hittills i stor utsträckning har varit dolt i den moderna pedagogiken. En orsak är att pedagogiken tappade kontakten med retoriken i samband med retorikens nedgång under århundradena som föregick det förra.

Från att ha varit det viktigaste ämnet i skolan, från antiken över medeltiden till renässansen, kom retoriken i vanrykte. Några av skälen till det är uppkomsten av den moderna vetenskapen, men framför allt romantikens föreställningar om ett gudsinspirerat geni. Det senare kan vi *fortfarande* se enstaka rester av i skolans värld. Det kan vara oreflekterade uppmaningar till eleverna att skriva något utan att gå igenom möjliga dispositionsmönster och topiker för just den genren. Att tvinga dem att uppfinna hjulet igen och igen. Naturligtvis behöver vi i vår kunskaps- och färdighetsutveckling goda förebilder att utgå från. Det gäller såväl förebildliga karaktärer som goda textexempel.³⁶

Jag har fått berättat för mig om lärare på våra lärarhögskolor som efter föredömliga föreläsningar sagt: ”Men ni ska inte göra som jag gör. Ni måste hitta er egen röst”. Och på en pedagogisk blogg (www.lektorio.wordpress.com/2008/05/22/skor/) där jag argumenterat för retorik skrev en lärare: ”Nej, vi vill inte att våra lärare ska övertyga eleverna med hjälp av retorik; det vore ju hemskt. Det handlar om äkthet, antingen har man det eller så har man det inte”. Man hör ekot från romantiken. Om Aristoteles hade levt nu så hade han kanske sagt: ”Ja, du har rätt. Men om vi tittar oss omkring så ser vi att vissa är skickligare i konsten att uttrycka och förmedla denna äkthet. Genom att studera hur de gör kan vi alla bli bättre på att förmedla vår äkthet”. (Det var för övrigt så

³⁶ Förebild används här i den betydelsen som i engelskan benämns *emulation* från grekiskans *zelos*. De retorikteoretiska termerna i sammanhanget är *mimesis* (grek.), *imitatio* (lat.). Se även Potolsky (2006) och Sigrell (2003).

Aristoteles försvarade retorik som ett vetenskapligt ämne.)

Höstterminen 2008 höll jag en föreläsning på pastoralinstitutet i Lund, på homiletikkursen, om konsten att predika. Stilfigurer kan ofta hjälpa oss i vårt förberedande inventioarbete, och jag tog i ett försök att vara provocerande utgångspunkten i den genuina antitesen om kontrasten mellan den gudsinspirerade predikan och mekaniska tekniker för att förbereda och framföra en predikan. Jag företrädde den senare sidan. De blivande prästerna blev inte särskilt provocerade, utan de tyckte det var självklart att man måste träna och jobba på att också bli gudsinspirerad. Förutom att det alltid är skönt att få sina fördomar på skam är det i mina ögon ett vackert exempel på allmän kunskap hos lärare i muntlighet, att är det något som kräver mycket träning så är det improvisation och äkthet.

Var helst en lärare står framför en grupp studerande är det genom lärarens talade uttryck som de möter lärarens yrkesskicklighet, i vilken också ingår yrkeskaraktären. Där framträder en lärares ämneskunnande, färdigheter och värderingar. Dessa kommer till uttryck och påverkar de studerandes känsla av läraren som mer eller mindre trovärdig, ämnet som meningsfullt eller ointressant, lärandemiljön som trygg eller otrygg. I lärarkaraktären som den visar sig i den muntliga relationen vilar förutsättningen för att de studerande väljer att uppfatta läraren som en förebild. Vi kommer inte undan att välja förebilder och det finns knappast något annat sätt att lära sig karaktärer eller kunskapens humana värden på, än genom önskan att efterlikna de som vi hyser tilltro till (Aristoteles 1995 Bok II). Minns vad lärarstudenterna ovan sa om förebilder. Denna mänskliga egenskap, att vilja efterlikna, finns inte bara i en undervisningssituation utan följer individen under hela livet. Ett sätt att förstå denna förebildlighet är att vi som människor utgår ifrån att vi både vill och kan vara värda att ha samma egenskaper/kvaliteter som de personer som vi respekterar och har förtroende för.

Lärapersonligheten visar sig för de *studerande* genom den muntliga relationen och påverkar hur de studerande väljer att svara an. I den muntliga relationen vilar förutsättningen för att de studerande väljer att uppfatta läraren som en förebild. Detta sätt att se på individens behov av förebild skiljer sig avsevärt från den psykologiska tolkningen så som den förs fram i bl.a. emotionsforskningen. Inom denna ser man behovet av förebilder som ett sätt att stärka individens självkänsla och ger på så sätt individen en passiv roll. Man bortser ifrån individens grundläggande vilja att bli påverkad och individens önskan om möten med goda förebilder (Kristjansson 2007).

Förebildligheten är i stort frånvarande i moderna pedagogiska teorier till förmån för idén om elevs och studenters lärande som självprocess på sina egna villkor. Det finns studier av mimesis-/imitationbegreppet, men de jag har tagit del av är utan didaktisk koppling och pedagogisk reflektion (nämns kan Melberg 1992 och Auerbach 1999). Att det inte finns *samtida* didaktiskt orienterade studier med koppling till förebildlighet är en sanning med

modifikation. I *Osynligt och självklart. En antologi med exempel på ledarskap och undervisning i lärande i högre utbildning* (2009) heter kapitel 3 ”Att hantera normer och agera förebild”. Det är Jesper Falkheimer och Elin Bommenel som skrivit varsin artikel i kapitlet. Trots de lovande titlarna erbjuder de inte någon teoretisk reflektion eller konkreta redskap för undervisningspraktik, utan de kan snarast läsas som en efterfrågan efter studier av förebildlighetens betydelse.

Enligt Kemp (2005:187) har man misstänkliggjort föreställningen om utbildning och bildning som efterbildning (*imitatio*) på grund av vår rädsla för indoktrinering och manipulation. I likhet med Professor Åke Andrén Sandberg, som i *Läkartidningen* (2007, nr 42 volym 104) skriver apropå medicinskt lärande, efterlyser Kemp ord som goda förebilder i den nutida pedagogiska diskussionen:

att man inte tillräckligt uppmärksammat den viktigaste faktorn för lärande inom läkaryrket: de goda föbeelderna. Det viktigaste är *inte* att kunna skriva röntgenremisser, sätta in eller ut mediciner eller att kunna operera, utan det viktigaste är fortfarande att kunna kommunicera. De har kunnat sätta in mina kunskaper i ett humant sammanhang.

Poängen är alltså att läraren inte kan ge sig själv som det goda exemplet. Det är i det kommunikativa mötet som studenten väljer huruvida läraren får bli förebildlig.

I samband med retorikens nedgång blev modersmålspedagogiken utan de kunskaper och begrepp som rör de emotiva och etiska aspekterna i lärandesituationer. Pedagogiken blev av med ett viktigt redskap för det samhällseliga målet att påverka *medborgarnas* kunskaper, färdigheter och värderingar med det övergripande syftet det goda och humana samhället. Därmed försvann även kunskaper och begreppsliga redskap som rörde lärarkarakters inverkan på studenternas lärande. Om vi ska bidra till att öka kvalitén i lärarprofessionen behöver dessa två kunskapsområden samtidigt beaktas. I någon utsträckning saknar vi redskap för att tala om lärarens viktigaste resurs, den egna karaktären såsom den kommer till uttryck i det muntliga mötet med eleverna. För att lärares gedigna ämneskunskaper framöver ska kunna bli en än bättre resurs för elevernas och studenternas lärande är det mycket möjligt att retoriken kan ha något att erbjuda, t.ex. om *imitatio* som en central del av vår copia.

Litteratur

Ad Herennium (2005). Retorikförlaget.

Andrén Sandberg, Åke: ”Goda förebilder behövs för det goda lärandet”. *Läkartidningen*, nr 42, 2007 volym 104.

Aristotele (1995): *Treatise on Rhetoric*. Prometheus Books.

- Aristoteles (1993): *Den Nikomachiska Etiken*. Daidalos.
- Auerbach, Erich (1999): *Mimesis*. Bonnierpocket.
- Barnes, Douglas (1978): *Kommunikation och inläring*. Wahlström & Widstrand.
- Cicero, Marcus Tullius (2008–2009). *Om talaren I-III*. Retorikförlaget.
- Håkansson, Niklas (2008): *Färdigheten att efterbilda eller oskicket att härma? Om imitatio (efterbildning) respektive imitation (härkning) som undervisnings- och lärandemetoder*. Examensarbete lärarprogrammet Umeå universitet.
- Kemp, Peter (2005): *Världsmedborgaren. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos.
- Kristjansson, Kristjan (2007): *Aristotele, Emotion and Education*. Hampshire: Ashgate.
- Kindeberg, Tina (2008): "Forskarutbildningsseminariet som muntlig arena för lärande". *Rhetorica Scandinavica* nr 45, s. 49–67.
- Kindeberg, Tina (2006): "Pedagogisk retorik. En skiss till den muntliga relationens vetenskap". *Rhetorica Scandinavica* nr 38, s. 45–61.
- Lanham, Richard (1991): *A Handlist of Rhetorical Terms*. University of California Press.
- Osynligt och självklart. En antologi med exempel på ledarskap och i undervisning och lärande i högre utbildning* (2009). Bommenel, Elin & Irhammar, Malin (red.). Lund: Media-Tryck.
- Potolsky, Matthew (2006): *Mimesis*. London: Routledge.
- "Retorikens didaktik och didaktikens retorik" (2006). Temanummer *Rhetorica Scandinavica* nr 38.
- Sigrell, Anders (2003) "Progymnasmata och modern skrivretorik". I: *Progymnasmata. Retorikens bortglömda text- och tankeform*. Stina Hansson (red) s 313-331. Rhetor Förlag.
- Sigrell, Anders (2008): "Progymnasmata och retorikens kunskapsteori". I: *Texter om svenska med didaktisk inriktning. Femte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Maria Lindgren et al (red.). Växjö University Press 2008, s. 200–220.
- Sigrell, Anders (2008): *Retorik för lärare*. Retorikförlaget.
- SOU 2008:109 *En hållbar lärarutbildning*. Fritzes.
- Svensson, Lennart (2009): *Introduktion till pedagogik*. Natur och kultur.
- Quintilianus (2002): *Den fulländade talaren*. Wahlström & Widstrand.

Författarpresentation:

Anders Sigrell är svensklärare och professor i retorik vid Lunds universitet. Han verkar där för att sambandet retorik–didaktik ska uppmärksammas i än högre utsträckning. Boken *Retorik för lärare – konsten att välja språk konstruktivt* kom 2008.

Vad samtalar man om i litteraturundervisningen?

Maria Ulfgard

Som bekant kan många samtalsämnen avhandlas i anslutning till läsning av skönlitteratur. Likaså kan interaktionen mellan samtalens deltagare skifta och det är en allmän erfarenhet bland såväl svensklärare som lärare i litteraturvetenskap att samtal om exempelvis en och samma roman kan ta skilda vägar och utformas på olika sätt. Viktiga faktorer som bidrar till att samtalen utvecklas efter skilda mönster och med olika innehåll är de lärare, elever och studenter som deltar i samtalen. Aktörer vid interaktionen i litteratursamtalen är både lärare och elever/studenter. Möjlighet till påverkan över samtalens innehåll och utveckling varierar för dessa personer från situation till situation.

I en tidigare studie, "In i texten – ut i livet" i *Läsa bör man ...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, har jag belyst hur den kurslitteratur som studeras av blivande svensklärare ger skilda perspektiv på litteraturundervisning och hur samtalsämnen och utformning av samtal kan skifta (Ulfgard 2009: 148–167). Jag ämnar här, till skillnad från den nämnda studien, ta upp några konkreta exempel på vad elever och lärare samtalar om i skolans litteraturundervisning och hur olika samtal utformas. Empirin utgörs av ett urval exempel från ett antal litteratursamtal såsom de förmedlas i några avhandlingar framlagda inom det forskningsfält som utgörs av svenskämnets didaktik och de övriga nordiska modersmålsämnenas didaktik. De litteratursamtal som kommer att diskuteras ger inte någon heltäckande redovisning av det rika material som dessa avhandlingar redovisar. Urvalet är att betrakta som några nedslag i de nordiska klassrum som avhandlingsförfattarna har besökt. De undersökta avhandlingarna är framlagda i Sverige, Norge och Danmark under åren 2005–2008. De avhandlingar som jag kommer att uppehålla mig vid är Helen Schmidts *Från vildmark till grön ängel: Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*, Uppsala universitet 2008, Sylvi Pennes *Profesjonfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og ulikhetsperspektiv*, Universitetet i Oslo 2006 samt Peter Kaspersens *Tekstens transformationer: En undersøgelse*

af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning, Syddansk Universitet, Odense, 2005.

Som bakgrund kommer jag inledningsvis att ge sammanfattningar av några av de exempel på litteraturundervisning som presenteras i de tre avhandlingarna, med början i den svenska studien.

Exempel från den svenska grundskolan

Helen Schmidl har i sin doktorsavhandling *Från vildmark till grön ängel: Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*, 2008, följt fyra klasser och fyra lärare i skolår åtta vid fyra olika grundskolor under deras läsning av varsin roman. Skolorna är valda från olika sociala och kulturella kontexter. Studien handlar om tolkning av skönlitterär text och om mötet mellan dessa elevers och skolans skilda läskulturer och om hur elevernas förhållningssätt till läsning formas av detta möte. Schmidl undersöker dessutom klassernas litteraturundervisning genom att fokusera på lärarnas litteraturval, deras arbetsmetoder och deras syn på vad de önskar förmedla i sin litteraturundervisning. Som jag uppfattar Schmidls avhandling ligger tyngdpunkten vid receptionsanalysen. Data består i huvudsak av observationer, läsloggar, inspelade litteratursamtal och intervjuer.

Schmidl undersöker således litteraturundervisningen i konkreta skolkontexter med fyra verksamma lärare. Lärarna berättar vid intervjuerna om sina ”tankar kring litteraturläsning” och om ”rollen som lärare” (Schmidl 2008:74). De beskriver sin litteraturundervisning och talar om den skönlitteratur som eleverna läser i skolår åtta. Det framgår tydligt i Schmidls återgivning av lärarnas utsagor att de betraktar kursplanen i svenska som oprecis, vilket oftast upplevs som en frihet. Endast en lärare ser de vaga skrivningarna och frånvaron av styrning som en nackdel. Det är den lärare som är yngst och som har varit kortast tid i yrket. Avgörande för tre av lärarnas litteraturundervisning är den lokala kursplanen vid deras skola. Här finns obligatoriska temaarbeten som ofta är ämnesövergripande, och i flera fall finns det fastställt ett antal romantitlar som elever i åttonde skolåret förväntas att läsa. Här framgår tydligt hur lokala faktorer styr litteraturundervisningen och valet av skönlitterära texter.

De fyra lärarna utformar sin litteraturundervisning efter delvis olika metoder. Schmidl målar upp en varierad bild av de skilda klassrumspraktiker som används i samband med läsning. Det är recensioner, läsloggar, reflektionsskrivningar, frågematerial, analysuppgifter, skrivuppgifter, uppsatser och diskussioner i helklass och i olika gruppkonstellationer. Bokcirklar förekommer. Det litterära stoffet rör sig från texter som ingår i en kortfattad litteraturhistorisk översikt (här nämns Selma Lagerlöf) och s.k. klassiker till modern ungdomslitteratur. Genrebredd eftersträvas av flera av lärarna. Samtidsrealism, deckare, science fiction, fantasy och skräck är några exempel.

Det litteraturhistoriska stoffet utgör ett undantag i undervisningen. Flera lärare uttrycker att de avstår från undervisning i litteraturhistoria trots att de finner denna angelägen. Som orsak uppger de att grundskolans elever inte är tillräckligt mogna för en djupare litteraturorientering och att undervisning i litteraturhistoria inte är så betydelsefull som den varit tidigare (Schmidl 2008:86-89). Schmidl understryker att hon inte finner någon dold kanon i de fyra klasserna. Hon har istället funnit att textvalet skiljer sig åt mellan de fyra skolorna. En av lärarna berättar att "[h]uvudsyftet med hans litteraturundervisning var att visa eleverna att litteraturen kan lära ut något om existentiella frågor" (Schmidl 2008:89). De fyra lärarnas litteraturundervisning analyseras med hjälp av L-G Malmgrens tre svenskämnesparadigm och Schmidl finner tendenser till såväl ett litteraturhistoriskt bildningsämne i en klass, som ett färdighetsämne i en annan. Allra tydligast framstår de fyra lärarnas undervisning dock som ett erfarenhetspedagogiskt ämne (Schmidl 2008:93-96).

Exempel från den norska grundskolan

Den norska studien uppehåller sig vid samma åldersgrupp som den svenska. Sylvi Penne ger i sin doktorsavhandling *Profesjonfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet: Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og ulikhetsperspektiv*, 2006, bilder av norskundervisningen i tre klasser vid två skolor under elevernas nionde och tionde år i grundskolan. Lärarna är tre till antalet. Data består av lektionsobservationer, muntliga elevpresentationer och skriftliga elevtexter samt av intervjuer med elever och lärare. Penne har i likhet med Schmidl eftersträvat social och kulturell spridning vid valet av skolkontexter. Avhandlingens övergripande frågeställning lyder: "[H]vordan skaper elevene sine meninger?" (Penne 2006:12).

Den undervisning som Penne observerar hos samtliga tre lärare beskriver hon som "en konsekvent elevorientert tilnærming med vekt på erkjennelseutvidning og eksistensielle spørsmål. Samtidig vektlegges historiske og kunnskapsutvidende aspekter ved tekstene" (2006:95). Vid flera av de lektioner som Penne följer läses de s.k. klassikerna. Som exempel nämns Ibsens *Et dukkehjem* och *Vildanden*, Bjørnsons *Synnøve Solbakken* och texter av Hamsun och Undset. Bjørnsons *Synnøve Solbakken* är den enda text som inte är hämtad ifrån någon antologi. Den läses som en fristående text. Penne talar om en "norskfaglig begrunnet kanon" (2006:121). Om *Synnøve Solbakken* faller hon omdömet: "En roman som *Synnøve Solbakken* er selve det nasjonalromantiske ikonet innenfor det kulturelle feltet i Norge" (Penne 2006:108).

Penne finner ett samstämt textval: "Tekstene som leses, er mer eller mindre like i de tre klassene. Det skyldes ikke at pensum må være likt i følge læreplanen, den gir store valgmuligheter, men det skyldes at disse tre klassene

tilfeldigvis bruger samme lærebok. Elevene leser korte utdrag fra romanlitteratur. De leser noen dikt og korttekster/noveller” (2006:95). Penne finner alltså att lærarna arbetar med ett av läroboken styrt urval av texter. Dessa texter dominerar undervisningen. I läroboken ingår såväl den s.k. klassiska litteraturen som samtida litteratur. Eleverna i de tre klasserna läser även modern ungdomslitteratur. Individuella val förekommer också. Den samtida ungdomslitteraturen och de individuella valen bereds dock mindre utrymme än det litteraturhistoriska stoffet.

Vid arbetet med litteraturen sätts fokus på texters tematik, metaforer och symboler. En klass får ett ”läseschema” som ger råd om vad som bör uppmärksammas vid läsningen och en annan lärare ställer muntliga frågor om texternas innehåll, frågor som ska besvaras i helklass. En av lärarna lägger tonvikt vid författarbiografi och ett tydligt drag är här att litteraturhistorien dominerar över de litterära texterna. Eleverna i de tre klasserna ger muntliga svar på frågor om texterna, de skriver också svar på frågor om texterna, de skriver egna texter om litteraturen och de förbereder föredrag om författare och litteratur. Det övas och genomförs diktuppläsning. Man diskuterar existentiella frågor i anslutning till texterna.

Exempel från den danska gymnasieskolan

Den studie som är genomförd i Danmark uppehåller sig vid gymnasieskolans litteraturundervisning och det är tolkning av litterära texter i undervisningssituationer som Peter Kaspersen sätter i fokus. I sin doktorsavhandling *Tekstens transformationer: En undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning*, 2005, undersöker Kaspersen sammanlagt fem klasser vid fyra gymnasieskolor. Lärarna är fem till antalet. Undersökningen genomförs när eleverna går sitt andra och tredje år i det allmänna gymnasiet. Forskningsfrågorna som Kaspersen ställer gäller hur tolkning skapas och vilken kunskap och färdighet som eleverna utvecklar vid tolkningen: ”Hvordan bliver fortolkningen af den skønlitterære tekst til i gymnasiets dansktimer?” och ”Hvad lærer eleverne af at gennemføre fortolkninger af litterære tekster?” (2005: Förste del: Forudsætninger). Kaspersen framhåller att det är frågan om ”observationer af almindelige lektioner” men att han ”i et vist omfang har styret valget af undervisningsmateriale” (2005:130). Han har dock inte påverkat på vilket sätt undervisningen ska genomföras, vilket han menar får till följd att han kan undersöka den litterära textens roll i undervisningen och även få möjlighet att studera undervisningsformernas betydelse för tolkningen.

Kaspersen har till skillnad från Schmidl och Penne lagt mindre vikt vid sociala eller kulturella faktorer vid valet av skolor. När det gäller urval av skönlitteratur har det varit viktigt för Kaspersen att låta texter från 1990-talet

ingå i undersökningen. Data utgörs av elevskrivning, klassrumsobservationer, intervjuer med elever och lärare samt skriftväxling i form av e-brev mellan Kaspersen och lärarna. Elevskrivningen består av ”tänkeskrivning” både före och efter läsningen. Vid en intervju med en lärare framkommer det att läraren strävar efter att sätta in de samtida texterna i ett historiskt sammanhang. Enligt läraren utvecklar eleverna många kompetenser genom litteraturundervisningen. En av dessa kompetenser värderar läraren högre än andra kompetenser: ”[D]et er eksistentiel kompetence der er vigtigste” (Kaspersen 2005:199).

Kaspersen är tydlig med att hans syfte inte gäller att undersöka lärarnas eller elevernas förhållningssätt till skönlitteratur eller att studera litteraturundervisningens förutsättningar. Han fokuserar i huvudsak på undervisningsförlopp. Det går likväl att urskilja att lärarna upplever sig styrda av de läromedel och det bokbestånd som finns på deras skolor. Lärare söker visserligen ny litteratur genom att hålla sig à jour med kultursidor och bokutgivning, men intentionerna fastnar ofta i den flaskhals som utgörs av skolans ekonomi och det bokbestånd som redan finns. Utrymme ges inte för något nytänkande eller någon förnyelse.

Litteratursamtalen

Vid de litteratursamtal som skildras och som i somliga fall även analyseras i de tre avhandlingarna gör författarna inga ansatser till att använda teori och metod från sociolingvistik eller samtalsforskning. Inte heller i denna studie kommer några perspektiv från dessa forskningsdiscipliner att anläggas. Jag ämnar däremot, före redovisningen av samtalen, aktualisera den gamla frågan om förhållandet mellan *elevtext* (elevernas tolkning) och *lärartext* (lärarens tolkning). Detta är ett förhållande som Birthe Sørensen diskuterar redan 1985 i artikeln ”Texten och läsaren” (1985:142–165). Sørensen analyserar litteraturundervisning i helklass, där samtal om och tolkning av skönlitteratur står i centrum för undervisningen. Hon uppmärksammar ”att läraren, inte texten tenderar att bli centrum för elevernas ansträngningar. Läraren övertar texten och det blir elevernas uppgift att finna fram till lärarens tolkning av texten” (Sørensen 1985:161). Texten försvinner således eftersom eleverna är upptagna med att bekräfta lärarens tolkning. Sørensen menar att elevernas tolkningar ofta skjuts åt sidan för att läraren ska få tillfälle att överföra sin tolkning: ”För eleverna är det frågan om en *lärartext* – lärarens accepterade är för dem det primära. För läraren är det fråga om en *lärartext*, eftersom han ihärdigt arbetar på att förmedla det som för honom är texten” (1985:163).

Det är påfallande vid Sørensens diskussion av den *lärartext* som hon beskriver att det är frågan om en subjektiv förankring. Det tycks gälla lärarens personliga tolkning. Det görs ingen problematisering av att läraren kan luta sig mot en lång tolkningstradition där vetenskapliga analyser och en samlad erfarenhet kan ha

varit vägledande vid utformandet av den *lärartext* som läraren presenterar för sina elever. Detta kan ses som en brist i Sørensens teori. Vid några av de samtal från de tre avhandlingarna som jag ämnar redovisa kommer jag likväl att använda begreppen *elevtext* och *lärartext*, med den enkla definitionen *elevernas tolkning* respektive *lärarens tolkning*. Hänsyn till på vilka grunder lärarna har byggt sina tolkningar kommer av förklarliga skäl inte att kunna diskuteras, eftersom denna komplexa fråga inte undersöks i de tre avhandlingarna.

Samtal om texten och livet

I Schmidls avhandling utgör elevernas reception huvudfokus och detta undersöks med hjälp av att fyra romaner läses i helklass. Varje klass läser varsin roman. Vid sin receptionsstudie använder Schmidl sig av litteratursamtal för att komplettera det skriftliga material som eleverna lämnar genom loggboksskrivande. Dessa samtal sker i två fall i helklass och i de andra två fallen i halvklass. Lärarna fungerar i samtliga fall som diskussionsledare. Schmidl visar att hon är medveten om att denna typ av samtal kan ha svagheter eftersom inte alla elever kommer till tals. Hon uppmärksammar också den styrning som samtalsledaren utövar (Schmidl 2008:103). Hon använder dock samtalen i sitt sökande efter elevernas reception. Det är ibland svårt att få fatt i samtalen i Schmidls studie eftersom de inte spelar någon avgörande roll vid studien, utan bara ses som ett komplement. Någon beskrivning av hur interaktion går till ges som regel inte, vilket är förståeligt utifrån studiens syften. Nedan följer några exempel från de samtal som Schmidl observerar.

I Schmidls klassrum kan samtalen handla om att elever tar upp sådant som de upplever som komplicerat när de läser romanerna, exempelvis berättelsestruktur i allmänhet och flash-backs (2008:125–127). Eleverna drar också paralleller till sina egna upplevelser och erfarenheter i samtalen (Schmidl 2008:133). De hämtar stoff från romanerna och överför händelser till sina egna liv: ”[J]ag tänkte lite på, liksom, vad som skulle hända om ens föräldrar verkligen dog” och ”[D]et är ju verkligt, alltså det skulle mycket väl kunna hända mig [...]” (Schmidl 2008:230–231). Eleverna tenderar att lämna texten för att uppehålla sig i verkligheten. Schmidl: ” [D]e ägnade sig åt vad man skulle kunna kalla vardaglig läsning. Det innebär att de gärna bröt ut den fiktiva handlingen och behandlade den som händelser i det verkliga livet, snarare än att de läste den på ett mer analytiskt och textcentrerat sätt” (2008:138).

Det sker också samtal med tydligt fokus i texten. Ett exempel på ett sådant samtal ges när eleverna har läst en roman med öppet slut. Då diskuterar klassen hur slutet kan uppfattas och både eleverna och läraren ger förslag till tolkningar. Vid detta tillfälle ifrågasätter eleverna lärarens tolkning och efter en diskussion fastslår eleverna att lärarens tolkning är felaktig (Schmidl 2008:129). Här ser vi ett tydligt exempel på hur en *elevtext* får dominera klassrummet. Schmidl

redogör också för litteratursamtal där en tydlig frågemetodik tillämpas: Lärare frågar eleverna om vad de tycker om romanen, ställer frågor om karaktärernas utveckling, om romanens handling och om romanens slut. Berättarteknik är också föremål för uppmärksamhet. I dessa exempel ser vi en tydlig strävan mot att hålla kvar texten i samtalet. Den fysiska boken finns med genom att bokomslaget fokuseras. En av Schmidts lärare ställer konkreta frågor om detta. Läraren ställer också frågor om genre.

Uteblivna samtal och samtal om texten

Hos Penne skildras få egentliga undervisningsförlopp. Här ligger inte hennes huvudintresse. Penne konstaterar att texternas estetiska värden inte uppmärksammas, trots att lärarna i de tre klasserna sätter fokus på tematik, metaforer och symboler. Arbetet ses som övningar utan koppling till estetiska aspekter. Samtliga lärare lägger också stor vikt vid det litteraturhistoriska stoffet. Vi ska här börja med att följa litteraturundervisningen i en av de klasser som Penne skildrar.

I denna klass gör merparten av eleverna motstånd mot den litteraturläsning som läraren önskar genomföra och visar ointresse för de litteratursamtal som läraren försöker få till stånd. Läsningen och arbetet med litteraturen får inte vara alltför krävande. Det ”kan være fint med norsktime: Ikke for mye stress, men litt sånn koselig” (Penne 2006:110) och det ska helst läsas ”[t]ynne bøker med stor skrift” (Penne 2006:121). Det stora litteraturhistoriska projektet har en tendens att kapsejsa. I denna klass byter läraren ofta aktivitet på grund av att eleverna tappar koncentrationen. Ofta mynnar undervisningen ut i att eleverna skriver egna texter. Litteraturen kopplas också till eget undersökande arbete, till skrivande och till muntlig aktivitet. Ett exempel är när ett lyriktema innehåller ett enskilt arbete där eleverna ska söka fakta om en poet och därefter skriva en presentation, vilken sedan utförs genom muntligt framförande med diktuppläsning. Muntlig aktivitet i form av framföranden inför helklass återkommer i undervisningen. När en modern ungdomsbok ska redovisas med ett föredrag sker noggranna förberedelser. Eleverna får ett ”leseskjema, som er gode råd om hva de skal legge merke til når de leser, og om hvordan de kan bygge opp et godt foredrag” och eleverna får också ett ”evalueringskjema” inför själva presentationen Penne 2006:120).

Penne har följt klassen i ett arbetsområde om samtidslitteratur. Det gäller korta texter, som hela klassen gemensamt tar del av, eftersom de läses högt. Läraren försöker att fördela högläsningen genom att fråga eleverna vem som vill läsa. Då ingen anmäler sig och hon själv av eleverna föreslås att läsa, sker högläsningen av läraren. Efter läsningen ställer läraren en fråga till eleverna. Eleverna svarar inte och läraren omformulerar därför frågan, lägger till följdfrågor och anstränger sig för att få eleverna att svara. Till slut sker en

knapphändig muntlig interaktion med några kvinnliga elever. En manlig elev ställer spontant en fråga om texten. Denna fråga ges vidare av läraren till klassen, vilken inte heller denna gång svarar. Läraren ger så ett förklarande svar och tar sedan upp nästa text, som är en dikt. En kvinnlig elev anmäler sig att läsa högt och därefter ställer läraren några innehållsfrågor. Här svarar de elever som tidigare har varit aktiva. Läraren uppmanar eleverna att experimentera med diktens titel. Tre kvinnliga elever ger förslag. Läraren avbryter övningen och ger instruktion om att eleverna ska skriva dikter (Penne 2006:119).

Den återgivna lektionen visar tydligt på de fenomen som Penne lyfter fram i sin analys. Lärarens undervisning står i motsättning till elevernas respons. Det är troligt att texten och frågorna har varit för svåra eller för ointressanta. Litteratursamtalet blir hängande i klassrummet, knappt påbörjat, och här förhåller sig de flesta elever passiva. Eleverna låter sig aktiveras till största delen genom konkreta uppgifter som skrivande, förberedande av föredrag och genomförande av muntliga presentationer inför helklass.

Penne skildrar också en klass med fungerande litteratursamtal. Här äger ett litteraturhistoriskt studium rum med utgångspunkt från de texter som ingår i den lärobok som är gemensam för de tre klasserna. Penne betraktar denna klass som ”den mest aktive og dynamiske av de tre klassene”, och eleverna har när det gäller de klassiska texterna ”gjennomgående en mye mer positiv holdning” (2006:124-125). Arbetsätten ser Penne som likartade i de båda klasserna, men skillnaden är att eleverna här responderar på lärarens undervisning. Det ges ingen ingående redogörelse för undervisningen i denna klass utan Penne summerar kortfattat: ”Elevene i [...] -klassen argumenterer for å drive med tolkning av litteratur, finne metaforer og symboler. Sammen med læreren prøver de å finne svar på gåter og tegn i teksten. Flere elever synes det er morsomt og givende” (2006:125). Den tredje klassen visar på dessa punkter likheter med denna klass (2006:125).

Samtal om texten och tolkningen

För Kaspersen är både de samtal som utformas mellan lärare och elever och de samtal som sker elever emellan av stort intresse, eftersom han söker svar på undervisningsformens betydelse för tolkning av litterär text. Kaspersen redogör för nio undervisningsförlopp. Dessa skiljer sig visserligen åt, men han finner också gemensamma drag. Som exempel kan nämnas att samtliga klassamtal kring litteraturen är lärarstyrda. Kaspersen ser lärarnas utfrågningsteknik som en specifik kontrollform (2005:219). Klassamtalen avbryts ibland av ”elevoptræden, summerarbejder, grupparbejder og filmforevisning” (Kaspersen 2005:219). Under de lärarstyrda samtalen antecknar lärarna de gemensamma tolkningsförslagen på tavlan och flertalet elever skriver av dessa i sina anteckningsböcker. Kaspersen menar att klassamtalen leder fram till tolkningar

genom att lärarna bygger upp hjälpstrukturer, s.k. byggnadsställningar (2005:225). Kaspersen ser också att klassamtalen utvecklas i komplexitet över tid.

Särskilt intresse ges åt lärarnas upprepande av elevernas repliker. Dessa noteras av lärarna på tavlan, och med hjälp av elevreplikerna för lärarna samtalet vidare mot en bestämd riktning. Intrycket ges av att det närmast är frågan om en maieutisk metod. Lärarna markerar också enighet med eleverna, men transformerar samtidigt elevernas tolkningsbidrag. Kaspersen observerar hur lärarna ställer både autentiska och icke-autentiska frågor och hur den kognitiva nivån på frågorna varierar mellan lärarna. Ämnena för klassamtalen är konkreta och textfokuserade. Man undersöker karaktärsskildring, tematik och berättarteknik, man gör genreanalyser och man tolkar text. Kaspersens diskussion gäller i vad mån det är lärarkontroll eller elevkontroll som råder vid texttolkning. Han kommer fram till att det endast är vid gruppdiskussioner som eleverna har kontroll över texttolkningen (2005:239-245).

Vid en reflektion över Kaspersens resultat aktualiseras frågan om förhållandet mellan *elevtext* och *lärartext*. I de klassrum som Kaspersen har undersökt ges, som han visar, få tillfällen till elevstyrning, vilket skulle kunna uppfattas som att *elevtexten* bara kommer till stånd vid elevernas gruppdiskussioner. Men den undervisning som Kaspersen observerar kan vara mer komplex än så, och den kan inte enkelt avfärdas som bara *lärartext*-centrerad. Frågan är om inte de lärare som upprepar elevrepliker och noterar dessa på tavlan bygger upp en tolkning som trots allt lämnar visst utrymme åt eleverna. Sker inte tolkningen med hjälp av förenade bidrag och är det inte fråga om en gemensam tolkning? Sørensen beskriver ytterligare en tolkningsmöjlighet; *den gemensamma texten*. Denna innebär att "lärare och elever gemensamt för en dialog med texten och härigenom lär av varandra och av texten" (Sørensen 1985:163). Möjligen har vi i den undervisning som Kaspersen beskriver att göra med en sådan tolkning.

Samtalens variation

Dessa nedslag i några nordiska klassrum visar att man genomför olika slags samtal om skönlitteratur i skilda skolkontexter. Innehållen i samtalen skiljer sig åt. Likaså varierar det på vilket sätt interaktionen sker och hur styrningen utövas av lärarna. Inget av detta är särskilt förvånande. Trots att de tre undersökningarna inte uppmärksammar litteraturundervisning med elever i samma åldersgrupp eller i samma skolform, menar jag att det framkommer intressanta fenomen.

Vad samtalar man om?

I den svenska grundskolans klassrum dominerar inte sällan samtal om de teman som skönlitteraturen kretsar kring eftersom skönlitteraturen ingår under ett överordnat tema som i flera fall är ämnesintegrerat. Samtalen rör sig också kring tolkningsfrågor och de uppehåller sig till viss del vid texten. Ett tydligt drag är att texten lämnas för samtal om elevernas egna liv. I den norska grundskolans klassrum eftersträvas samtal om litteraturhistorien och fokus styrs mot den litterära texten. Elevernas personliga erfarenheter ges inte samma utrymme som i de svenska klassrummen. I en av klasserna försöker eleverna undgå samtal. I de danska gymnasieklassrummen lyfts texttolkning fram och här står de skönlitterära texterna i centrum. Samtalen kan uppfattas som en förhandling om tolkning. En förhandling om tolkning skildras också i ett av den svenska grundskolans klassrum.

Utvecklande av ämneskunskaper och ämnesfärdigheter vid samtalen

I de samtal som redovisas framkommer det att olika ämneskunskaper prioriteras. Man kan förutom att uppmärksamma vilka ämnen som avhandlas, på vilka sätt interaktionen äger rum och hur förhållandet mellan elevtext, lärartext och den gemensamma texten utvecklas, också undersöka vilka ämneskompetenser som stimuleras. Jag kommer här att kortfattat ta upp en kompetens som eleverna kan tänkas utveckla.

Örjan Torell presenterar i *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, 2002, en modell för en definition av *litterär kompetens* (2002:82–88). Den litterära kompetensen består enligt denna modell av tre delar: Den *konstitutionella kompetensen* innebär att läsaren har en förmåga till fiktionsskapande. Den är till sin karaktär konstitutionell, således inte inlärd, och den innebär att läsaren kan leva sig in i en fiktiv text och i förlängningen även själv skapa fiktiva texter. I den litterära kompetensen ingår också *performanskompetensen*. Denna är till skillnad från den konstitutionella kompetensen inlärd och konventionsstyrd. När läsaren utnyttjar sin performanskompetens analyserar läsaren texten. Här fokuseras textens struktur, berättarteknik, tema i texten etc. Den tredje kompetensen är *literary transfer-kompetensen*. Denna innebär att läsaren tar med sig sina personliga erfarenheter in i texten och ser paralleller till sitt eget liv vid texttolkningen. Tillsammans utgör dessa tre delkompetenser den litterära kompetensen och samtliga tre kan aktiveras och utvecklas på samma gång vid läsning av skönlitterär text. En av delkompetenserna kan också dominera över de andra. En fråga som kan ställas är om de redovisade litteratursamtalen stimulerar en utveckling av den litterära kompetensen och om någon av delkompetenserna kan uppfattas som dominerande?

I samtliga exempel har vi sett att performanskompetensen har stimulerats. De redovisade samtalen från de tre avhandlingarna uppehåller sig i flera fall vid

textanalys. Performanskompetensen är gemensam. I de danska exemplen finns en hög grad av texttolkning, vilket kan tyda på att den konstitutionella kompetensen stimuleras genom att fiktionen fasthålls för att finna lösningar på tolkningens gåtor. Ett liknande fenomen redovisas från det svenska klassrum där man diskuterar ett öppet slut. Också tolkning har redovisats från den norska studien. För exemplen från den danska studien är den konstitutionella kompetensen dominerande. De redovisade samtalen från den svenska undersökningen utmärker sig genom en hög grad av literary transfer-kompetens. Exemplet visar att eleverna använder sina personliga erfarenheter vid tolkningen. Huruvida de stimulerats till detta framgår inte. De hindras dock inte att göra detta. Eleverna inte bara lyfter in sina erfarenheter i texten, utan de plockar även ut element ur texten och placerar dem i sina egna liv. Eleverna lämnar med andra ord texten, vilket innebär att de samtidigt överger literary transfer-kompetensen. Vid de fungerande litteratursamtalen från de tre avhandlingarna som redovisats har således eleverna fått möjlighet att utveckla den litterära kompetensen. I några fall har någon av delkompetenserna dominerat.

Avslutningsvis vill jag understryka att denna studie inte kan ligga till grund för några långtgående generaliseringar. Det är viktigt att framhålla att den litteraturundervisning som redovisas bara utgör en liten del av all den litteraturundervisning som äger rum i de tre nordiska länderna. Med andra skolor, lärare och elever skulle bilden kunna te sig annorlunda och diskussionen skulle kunna ske runt ytterligare frågeställningar. Det är också viktigt att framhålla att de tre forskarna har gått in i sina respektive avhandlingsprojekt med olika frågeställningar och att deras skildringar från de klassrum som de studerar uppmärksammar fenomen som är relevanta för deras forskningsprojekt. Jag menar likväl att vi genom dessa bilder av litteratursamtal kan dra vissa slutsatser om interaktion och förhandling kring skönlitteratur. Vi kan också i de exempel som redovisats lägga märke till samstämmighet mellan de tre nordiska länderna och även upptäcka nationella olikheter.

Litteratur

- Kaspersen, Peter (2005). *Tekstens transformationer: En undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning*. Diss. Syddansk Universitet.
- Penne, Sylvi (2006). *Profesjonfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet: Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og ulikhetsperspektiv*. Diss. Det utdanningsvitenskapelige fakultet i Oslo.
- Schmidl, Helen (2008). *Från vildmark till grön ängel. Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*. Diss, Skrifter utgivna av Svenska barnboksintitutet nr 97, Makadam Förlag.
- Sørensen, Birte (1985). "Texten och läsaren". I: Thavenius, Jan & Lewan, Bengt (red.) *Läsningar. Om litteraturen och läsaren*. Akademilitteratur, s.142-165.

- Torell, Örjan (2002). "Resultat – en översikt". I: Torell, Örjan (red.) *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Institutionen för humaniora vid Mithögskolan i Härnösand, s.74-100.
- Ulfgard, Maria (2009). "In i texten – ut i livet". I: Kåreland, Lena (red.) *Läsa bör man ...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Liber, s.148-167.

Författarpresentation

Maria Ulfgard är filosofie doktor i svenska med didaktisk inriktning, med fokus på litteraturdidaktik. Hon är verksam som universitetslektor vid Institutionen för kultur och kommunikation vid Linköpings universitet. Den forskning som presenteras i denna artikel ingår i en större studie som genomförs inom ramen för det VR-finansierade forskningsprojektet *Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning. Om läsning och litteraturundervisning*. Maria Ulfgard är en av initiativtagarna till det nordiska ämnesdidaktiska forskningsnätverket nordfag.net, inom vilket man undersöker de nordiska modersmålsämnena.

