

**Texter om Svenska med didaktisk inriktning**  
Nationella nätverket för Svenska med didaktisk inriktning

# **Sjunde nationella konferensen i Svenska med didaktisk inriktning**

**Malmö 18-20 november 2009**



**Att bygga broar –  
kulturella, språkliga och mediala möten**

**Redaktör: Kent Adelman**

Svenska med didaktisk inriktning

*SMDI*



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

Sjunde nationella konferensen  
i svenska med didaktisk inriktning

Malmö 18-20 november 2009

**Att bygga broar –  
kulturella, språkliga och mediala möten**

Redaktör:  
Kent Adelman

## **Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning**

Den 1 januari 2003 startade det nationella nätverket för forskning och forskarutbildning i svenska med didaktisk inriktning (SMDI) med Malmö högskola som världlärosäte. Nätverket uppstod i det samarbete som skapats mellan tretton av landets lärosäten för att bedriva en nationell forskarskola i svenska med didaktisk inriktning. Nätverket har till syfte att:

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

Årligen anordnas nätverksmöten och en forskningskonferens. Rapporter från konferenserna publiceras i nätverkets skriftserie *Texter om svenska med didaktisk inriktning*. Årets forskningsrapport har fått stöd från Lärarutbildningens forskningsnämnd vid Malmö högskola och SMDI/Malmö. För detta är vi mycket tacksamma. Med denna volym har hittills sju antologier publicerats.

Sedan 2006 är Umeå universitet världlärosäte för nätverket och från och med 2010 övertas värdskapet av Uppsala universitet med Institutionen för didaktik och Institutionen för nordiska språk under adress:  
<http://www.did.uu.se/smdi>.

Åttonde konferensen i svenska med didaktisk inriktning äger rum i Huddinge på Södertörns högskola, 25-26 november 2010. Konferensens tema är Multi-modalitet och lärande.

© 2010 Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning och författarna. Distribueras av Holmbergs i Malmö AB på denna adress:  
[www.mah.se/muep](http://www.mah.se/muep).

Omslag: Kent Adelman och Caroline Liberg i samarbete med Nils Johnn, Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Bild: © Ewa Berg i samarbete med SMDI/Malmö.

ISBN 91-974722-0-4  
ISSN 1651-9132

# Innehåll

<i>Förord</i> Kent Adelman	5
<i>Sammanfattning av artiklarna</i>	7
<i>Lyssnandets funktionella analfabeter</i> <i>En introduktion till lyssningens ABC</i> Kent Adelman	15
<i>Tioåringar skriver nationellt prov</i> Eric Borgström och Daroon Yassin	25
<i>Eleven och litteraturvalet i det mångkulturella klassrummet</i> <i>Om betydelsen av den didaktiska läsarten</i> Eva Bringéus	34
<i>I spänningsfältet mellan tradition och förnyelse</i> Christoffer Dahl	41
<i>Billeder på væggen</i> <i>Retorisk og didaktisk brug af præsentationsteknologier</i> Jens Elmelund Kjeldsen	51
<i>Kreativ läsning och mediereflexivitet</i> <i>Ett försök till inringning av en problematik</i> Johan Elmfeldt och Magnus Persson	64
<i>Spår av etnisk heterogenitet</i> <i>i talet om modersmålsundervisningen i Norden</i> Gun Hägerfelth och Dag Skarstein	74
<i>Att fånga det språkdidaktiska ögonblicket</i> Caroline Liberg	82
<i>Svenskämnets territorium i utbildningslandskapet</i> <i>Svenskläraryöreningens argumentation för svenskämnets innehåll</i> <i>och plats i utbildning och samhälle 1960 – 2000</i> Bengt-Göran Martinsson	96

<i>Changing Our Pedagogies to Meet a New Student Population Creating Public and Purposeful Writing Assignments</i> Kathleen McCormick	107
<i>Under pälsen Främmandegöringspedagogik och antropomorfa serier</i> Christian Mehrstam	122
<i>Brobygging og litteraturdidaktikk Fra "kulturelle ulikheter" til "meningsskapende likheter"</i> Sylvi Penne	132
<i>Å bygge hus og mure, veier og bruer i skrift Skriving i morsmålsfaget og de andre fagene på skolen</i> Jon Smidt	143
<i>Skrivande – en lärandepotential på yrkesinriktade gymnasieprogram</i> Maria Westman	168
<i>Som blivande svensklärare vill jag...</i> Eva Östlund-Stjärnegårdh	177
<i>Hyllningstal till tre musketörer Vid konferensmiddagen i Malmö 19 november 2009</i> Kent Adelman	187

# Förord

Kent Adelman

## Att bygga broar – kulturella, språkliga och mediala möten

Sjunde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning genomfördes på Lärarutbildningen vid Malmö högskola den 18-20 november 2009 under temat *Att bygga broar – kulturella, språkliga och mediala möten*. Den välkända didaktiska metaforen ”Att bygga broar” användes på flera olika sätt. I ett internationellt perspektiv var det första gången som SMDI byggde en bro till den amerikanska kontinentens modersmålsforskning genom att bjuda in professor Kathleen McCormick från State University i New York som öppningstalare och en av konferensens fyra plenarföreläsare.

I ett nordiskt perspektiv handlade det den här gången inte endast om SMDI:s sjunde nationella konferens, utan även om den första nordiska konferensen med Nordisk nätverk för morsmålsdidaktisk forskning (NNMF) som medarrangör. NNMF bildades 2007 och bygger broar mellan de olika nordiska nätverken. Konferensen kom därmed att bli en *Nordisk forskningskonferens i modersmålsdidaktik*. Genom att använda begreppet modersmålsdidaktik signalerades också en inkluderande språksyn, där modersmålet omfattar alla modersmål, d.v.s. såväl svenska som alla andra modersmål. På så sätt försökte konferensen även att överbygga olika nordiska synsätt.

I ett nationellt perspektiv var det första gången som SMDI-konferensen föregicks av och integrerades med en forskarkurs. Kursen arrangerades den 17 och 18 november av NNMF och handlade om *Teori och metod i empirisk läs- och skrivforskning* med Kathleen McCormick från USA och Synnøve Matre från Norge som föreläsare. Arrangemanget innebar att de deltagande doktoranderna och licentianderna efter avslutad kurs fortsatte som deltagare i konferensen, där flera medverkade som sektionsföreläsare. Organisatoriskt betydde det bl.a. att konferensen förlades över tre dagar, så att det utöver den obligatoriska konferensmiddagen kunde genomföras en mingelafton för alla deltagande forskarstuderande och deras handledare. Därmed byggdes det tydliga broar mellan grundutbildning, forskarutbildning och forskning, vilket är ett av målen för SMDI:s verksamhet.

För Malmö högskolas del innebar konferensen att cirkeln slöts. I januari 2003 startade nätverket, med Malmö högskola som värdlärosäte och den första konferensen i Växjö, och på hösten samma år arrangerade Malmö den första nätverksträffen samtidigt som den första konferensvolymen gavs ut av Malmö.

När den här konferensvolymen ges ut av Malmö, hösten 2010, är det dessutom ganska precis 15 år sedan forskarutbildningen i forskningsämnet Svenska med didaktisk inriktning startade i Malmö 1995.

Den här konferensen pekar på en enastående utveckling och utvecklingspotential för SMDI. Svenska med didaktisk inriktning kan numera betraktas som ett etablerat forskningsområde och har ett nära samarbete med motsvarande systemorganisationer i Danmark (Netværk for forskning i dansk-fagenes didaktik, DaDi) och Norge (Nettverk for norskdidaktisk forskning, NNDF). Konferensen i Malmö samlade 174 deltagare från de nordiska länderna och innehöll fyra plenarföredrag samt 49 sektionsföredrag, vilket visar både styrka och bredd.

De 15 bidrag som presenteras i den här forskningsrapporten omfattar de fyra plenarföreläsningarna (av Jens Elmélund Kjeldsen, Caroline Liberg, Kathleen McCormick och Jon Smidt) samt elva av sektionsföredragen. Texterna handlar om många olika slags möten. Det kan gälla kulturella möten i det heterogena klassrummet (McCormick) eller i de nordiska kursplanernas språk- och litteraturundervisning (Hägerfelth & Skarstein). Och det kan gälla språkliga möten med lyssningens ABC (Adelmann) eller med postmoderna läromedel mellan tradition och fönyelse (Dahl). Eller mediala möten med de mediekulturella förändringarnas konsekvenser för läsreceptionen (Elmfeldt & Persson). Men även krokar, mellan mediering via PowerPoint eller retorik (Kjeldsen).

Här finns svenskämnets territoriella utbredning i mötet med den moderna ungdomsskolan (Martinsson). Och här finns de lärarstudenters möte med skolverkligheten (Östlundh) och elevernas möte med nationella prov i årskurs 3 (Borgström & Yassin). Eller lärarens möte med olika skrivutvecklingsperspektiv på yrkesinriktade gymnasieprogram (Westman), seriernas potential i svenskundervisningen (Mehrstam) eller olika didaktiska läsarter (Bringéus). Och här byggs det broar mellan modersmålskrivande och skrivande i alla andra ämnen (Smidt), och mellan en språkbaserad ämnesundervisning och en ämnesbaserad språkundervisning (Liberg). Men det varnas också för faran med bro-metaforen, som kan konstruera kulturella olikheter istället för att konstruera mening som bygger på våra likheter (Penne). Så det är bara att ta för sig. Vassegoa!

## Sammanfattning av artiklarna

*Lyssnandets funktionella analfabeter. En introduktion till lyssningens ABC*

**Författare:** Kent Adelman, Lärarutbildningen, Malmö högskola

**Kontaktadress:** [Kent.Adelmann@mah.se](mailto:Kent.Adelmann@mah.se)

**Sammanfattning:** Det relationella lyssnandet är av helt avgörande betydelse för oss oavsett om vi befinner oss i klassrummet, direktionsrummet eller sovrummet. Men av all mänsklig kommunikation är lyssaspekten sannolikt den mest förbisedda och underskattade – åtminstone i praktiken. Till skillnad från undervisningsaspekterna Tala-Läsa-Skriva sker sällan eller aldrig någon explicit undervisning om aspekten Lyssna i svensk skola och utbildning. När det gäller den svåra konsten att lyssna är det därför rimligt att anta att de genomsnittliga lysskunskaperna ligger på en så pass låg nivå att vi här kan tala om lyssnandets funktionella analfabeter.

Ur ett nordiskt perspektiv ingår den här texten i en långsiktig strategi att alfabetisera och medvetandegöra såväl skolfolk och forskare som näringsliv och politiker om att lyssna är en viktig kommunikativ kompetens, som omfattar (minst) halva talspråket och går att lära och utveckla. Ur ett svenskämnesperspektiv kan man säga att texten försöker *att bygga broar* - mellan såväl talspråkets båda aktiviteter, att tala och lyssna, som modersmålets båda receptionsdiscipliner, att läsa och lyssna. Genom att lyfta fram en minimikurs för de lyssfattiga kan man slutligen även se texten som en introduktion till lyssningens ABC, med *alfabetets avlyssning, bedömning av lyssutveckling* och *centrala lyssbegrepp*. Välkommen till din (kanske) första lysslektion.

*Tioåringar skriver nationellt prov*

**Författare:** Eric Borgström och Daroon Yassin, Örebro universitet

**Kontaktadress:** [eric.borgstrom@oru.se](mailto:eric.borgstrom@oru.se) , [daroon.yassin@oru.se](mailto:daroon.yassin@oru.se)

**Sammanfattning:** Vårterminen 2009 genomfördes för första gången nationella prov i svenska och matematik i år 3. I denna artikel belyses hur provet konkretiserar och testar målet att kunna skriva berättande text med tydlig handling, hur provet genomfördes i två klassrum samt exempel på elevens provsvar i form av texter. I analysen förstås elevtexterna i relation till de förutsättningar som skapas i provkonstruktion och skrivsituation. Denna förståelse går i polemik med den textsyn som proven vilar på; provens syfte är att mäta individens måluppfyllelse. Med utgångspunkt i detta vill vi väcka diskussion om provets värde som pedagogiskt och utvärderande verktyg.

*Eleven och litteraturvalet i det mångkulturella klassrummet – om betydelsen av den didaktiska läserten*

**Författare:** Eva Bringéus, Lärarutbildningen, Malmö högskola

**Kontaktadress:** [Eva.Bringeus@pub.malmo.se](mailto:Eva.Bringeus@pub.malmo.se)

**Sammanfattning:** Hur ser villkoren ut för ett litteraturämne i en mångkulturell gymnasieklass där eleverna har valt en högstatusskola för att ha större möjlighet att komma in i det svenska "elitsamhället"? Vilka förhållningssätt till eleverna och litteraturvalen har läraren i det mångkulturella klassrummet? I föreliggande artikel presenteras och problematiseras lärarens didaktiska val utifrån begreppet didaktisk läsert (Thorson 2005) och dess betydelse för elevernas förståelse av texten.

Undersökningen utgår ifrån en interaktionell syn på mötet mellan läsare och text vilket här står för en dialogisk undervisning där eleverna ses som medkonstruktörer i sitt eget lärande. Även ett kulturmötesperspektiv genomsyrar undersökningen. Begrepp hämtade från olika receptionsteorier används i analysen där Kathleen McCormick (1994) och Richard Beach (2005) särskilt lyfts fram. Det empiriska materialet är hämtat från min kommande licentiatavhandling. Den undersöker lärarens och elevernas förhållningssätt till litteraturundervisningen samt de läserter som framträder i den faktiska undervisningen.

*I spänningsfältet mellan tradition och förnyelse*

**Författare:** Christoffer Dahl, Lärarutbildningen, Malmö högskola

**Kontaktadress:** [christoffer.dahl@mah.se](mailto:christoffer.dahl@mah.se)

**Sammanfattning:** *BRUS* är ett läromedel i svenska för gymnasieskolan som utmanar den traditionella läromedelsgenren. Med tydliga influenser från postmodern kultur, vilket märks i både layout och innehåll, representerar *BRUS* en litteraturförmedling som positionerar sig på olika sätt i spänningsfältet mellan kulturellt högt och lågt samt fakta och fiktion. I min licentiatavhandling har jag kartlagt och analyserat litteraturvalet i *BRUS*, hur litteraturvalet presenteras (omslag, innehållsförteckning och förord) samt hur litteraturvalet ska studeras i textuppgifter/studieanvisningar. Textanalysen innehåller såväl kvantitativa som kvalitativa inslag och omfattar teorier om exempelvis paratexter, faktionslitteratur, litteratursyn, och postmodern kultur.

Jag kommer utifrån min undersökning att diskutera olika möjligheter och problem i *BRUS* litteraturförmedling, vilket indirekt – i ett vidare perspektiv – också handlar om de utmaningar som litteraturförmedlingen i dagens och morgondagens läromedel rymmer.

*Billeder på væggen. Retorisk og didaktisk brug af præsentationsteknologier*

**Författare:** Jens Elmelund Kjeldsen, Södertörns Högskola och Universitetet i Bergen, Norge

**Kontaktadress:** [Jens.Kjeldsen@infomedia.uib.no](mailto:Jens.Kjeldsen@infomedia.uib.no)

**Sammanfattning:** Både didaktikken og retorikken søger at gøre mennesket i stand til at tage vare på sig selv og sine medmennesker samt at bidrage til at vi bliver klogere og bedre til at udtrykke os hensigtsmæssigt. Det kræver at disse fag ikke alene lærer elever og studenter at tænke teoretisk, men også at handle praktisk. Det er både en didaktisk og en retorisk opgave at gøre børn og unge i stand til at forstå en sag og præsentere sine synspunkter overbevisende.

Dominansen af præsentationsprogrammet PowerPoint på universiteter og skoler udfordrer denne opgave. For som andre formidlingsteknologier både forudsætter og inviterer PowerPoint til en særlig måde at tænke, kommunikere og undervise på.

Programmet har en standardiserende tendens som inviterer til at det sagte deles op i en enkeltstående lysbilleder med opremsende punkter. Det står desuden i fare for at splitte tilhørernes opmærksomhed mellem lysbillederne, taleren og ordene som siges.

Sådanne problemer med PowerPoint kan løses med større retorisk bevidsthed. Taleren må etablere *retoriske fokuspunkter* som samler talerens og tilhørernes opmærksomhed. Samtidig må taleren skabe redundans i kommunikationen og udnytte præsentationsprogrammernes mulighed for at kommunikere (audio)-visuelt og appellere til både øje og øre.

*Kreativ läsning och mediereflexivitet – ett försök till inringning av en problematik*

**Författare:** Johan Elmfeldt och Magnus Persson, Lärarutbildningen, Malmö högskola

**Kontaktadress:** [Johan.Elmfeldt@mah.se](mailto:Johan.Elmfeldt@mah.se) , [Magnus.Persson@mah.se](mailto:Magnus.Persson@mah.se)

**Sammanfattning:** Föreställningar om receptionen av såväl tryckt fiktion som nya medietexter har en stark tendens att falla tillbaka på dikotomin mellan naiv och kritisk läsning. Mottagandet sägs vara präglad av antingen det ena eller det andra. Vi vill försöka problematisera denna dikotomi utifrån hypotesen att mediekulturell förändring för med sig nya textuella hybridformer, läsararter och receptionsmönster som inte låter sig beskrivas med enkla uppdelningar mellan det naiva och det kritiska. Vi argumenterar i detta paper för nödvändigheten av att överskrida den litteraturvetenskapliga receptionsteorins enkla dikotomier och i stället röra oss mot något som vi benämner kreativ läsning och mediereflexivitet.

*Spår av etnisk heterogenitet i talet om modersmålsundervisningen i Norden*

**Författare:** Gun Hägerfelth, Lärarutbildningen, Malmö högskola, och Dag Skarstein, Universitetet i Bergen, Norge

**Kontaktadress:** [Gun.Hagerfelth@mah.se](mailto:Gun.Hagerfelth@mah.se) , [Dag.Skarstein@lle.uib.no](mailto:Dag.Skarstein@lle.uib.no)

**Sammanfattning:** I den här artikeln diskuteras vilka uttryck den etniskt alltmer heterogena elevsammansättningen sätter i danska, norska och svenska kursplaner samt i 27 lärares tal om de etniskt heterogena eleverna. Här presenteras resultatet av en kvalitativ förstudie till en delstudie analyserad i ett av flera perspektiv i ett gemensamt nordiskt undersökningsprojekt (Nordfag), med syftet att undersöka nordiska modersmållärares sätt att tala om och beskriva sin profession, och också att ta reda på om man kan tala om en gemensam nordisk modersmålsdiskurs.

Resultatet av denna förstudie visar att kursplanen i norska är den kursplan som överhuvudtaget betonar ett jämförande språkperspektiv. När det gäller litteraturdelen betonas det nationella kulturarvet starkt i den danska kursplanen, något mindre starkt i den norska, där också jämförelser i ett europeiskt perspektiv lyfts fram, medan kursplanen i svenska sedan länge betonar att svensk litteratur ska kompletteras och jämföras med europeisk och internationell litteratur.

I analysen av intervjuerna utkristalliseras spår av några olika diskurser om de etniskt heterogena eleverna. Dessa elever uppmärksammas inte alls, ses som en resurs på olika sätt, eller uppfattas som ett problem.

*Att fånga det språkdidaktiska ögonblicket*

**Författare:** Caroline Liberg, Institutionen för didaktik, Uppsala universitet

**Kontaktadress:** [Caroline.Liberg@did.uu.se](mailto:Caroline.Liberg@did.uu.se)

**Sammanfattning:** I arbetet som lärare är det grundläggande att stanna upp och sätta in sin undervisning i ett didaktiskt perspektiv. Som stöd för ett sådant reflekterande arbete med att vara en kognitivt och moraliskt medveten väljare, en didaktiker, behandlas i den här artikeln vad det är som ska fångas i dessa språkdidaktiska ögonblick och hur det kan gå till. I fokus står de grundläggande språkliga färdigheter som bidrar till att barn och unga blir självständiga och aktiva deltagare och medskapare i det samhälle de lever. De språkdidaktiska ögonblicken där de grundläggande färdigheterna kan fångas innebär att lärare och elever i den språkbaserade ämnesundervisningen på ett funktionellt och relevant sätt för ett kort ögonblick pendlar över till en mer eller mindre uttalad ämnesbaserad språkundervisning. Varje lektion och undervisningsmoment kan därför innehålla ett eller flera språkdidaktiska ögonblick med pendlingar från ämnet i sig till språket och sedan tillbaka till ämnet.

*Svenskämnets territorium i utbildningslandskapet. Svenskläraryrkeförbundet argumentation för svenskämnet i utbildning och samhälle 1960 – 2000*

**Författare:** Bengt-Göran Martinsson, Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet

**Kontaktadress:** [bengt-goran.martinsson@liu.se](mailto:bengt-goran.martinsson@liu.se)

**Sammanfattning:** I uppsatsen presenteras en delstudie som ingår i en större undersökning av tre ämnesföreningar: Biologilärarnas förening, Historielärarnas förening och Svenskläraryrkeförbundet. Delstudien utgörs av en undersökning av hur Svenskläraryrkeförbundet argumenterat för ämnets betydelse dels gentemot andra ämnen, dels som varande det viktigaste ämnet i ungdomens utbildning. Undersökningens material består av ledare och debattinlägg i medlemstidningen *Svenskläraren*.

Diskursen om svenskämnet analyseras i ett vetenskapssociologiskt och antropologiskt perspektiv med inspiration av Thomas S. Kuhn och Tony Becher. Perspektivet innebär att svenskämnet och dess företrädare metaforiskt uppfattas som en "stam", vilken bevakar och strider för sitt territoriella utrymme i utbildningslandskapet. Ett stort utrymme vad gäller undervisningstimmor garanterar resurser i form av antal ämnesföreträdare, inflytande, status och ekonomi. En modell för ett ämnes "utbredning" vertikalt (olika stadier och skolformer) och horisontellt (innehåll och förhållande till andra ämnen) presenteras och diskuteras avslutningsvis.

*Changing Our Pedagogies to Meet a New Student Population: Creating Public and Purposeful Writing Assignments*

**Författare:** Kathleen McCormick, Purchase College, State University of New York, USA

**Kontaktadress:** [kathleen.mccormick@purchase.edu](mailto:kathleen.mccormick@purchase.edu)

**Sammanfattning:** Using my notion of a "matching of repertoires," George Hillocks's "inquiry-based pedagogy," and Michael Smith & Jeffrey Wilhelm's concept of "flow" as complementary frameworks, the essay presents a pedagogy built on student-written "guides." With the help of peer mentors, guides are drafted multiple times. They are collaborative and based on original research. Read by the whole class, guides are then used as the foundation of an interactive class presentation. Student work thus becomes a genuine learning instrument and functions much like critical articles. Because this writing is public and purposeful, guide writing can build a strong sense of intellectual community among an increasingly diverse student population and seems particularly able to engage men as well as women in complex reading, writing, and learning processes.

*Under pålsen: Främmandegöringspedagogik och antropomorfa serier*

**Författare:** Christian Mehrstam, Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs Universitet

**Kontaktadress:** [christian.mehrstam@lit.gu.se](mailto:christian.mehrstam@lit.gu.se)

**Sammanfattning:** Artikeln handlar om hur serier med talande djur kan användas för att desautomatisera inlevande läsningar och låta läsare upptäcka sitt medskapande av fiktionen. Då kan invanda föreställningar synliggöras och omförhandlas i svenskundervisningen.

Detta demonstreras med de populära serierna *Usagi Yojimbo* (s.k. amerikansk manga) och *Blacksad* (fransk noirdeckare), senast utgivna på svenska 2004 resp. 2007. Det antropomorfa greppets inlevelsebefrämjande funktion låter läsare ersätta djuren med egna föreställningar om bl.a. samurajer (*Usagi Yojimbo*) och rasistiska poliser (*Blacksad*). Historiska och kulturella avstånd överbryggas, då fiktionen inte är helt främmande. Men det antropomorfa greppet kan också desautomatisera. Genom lek med djurtecknets referent (*Usagi Yojimbo*) och ironi (*Blacksad*) förgrundas greppet som just grepp, och framhäver fiktionen som konstruktion. Härigenom kan läsoplevelsen diskuteras och kompletteras med frågor om historiska och kulturella *skillnader* mellan läsares själv och det främmande.

Detta kompliceras sedan genom frågor om *immogens*: Text, d.v.s inte bara texttolkningar, beror av *lässammanhang* (ung. situerade läsarter) som är kollektiva men samtidigt icke-universella. I vilka lässammanhang uppstår *Usagi Yojimbo* och *Blacksad* med främmandegörande potential? Avslutningsvis framhålls just lässammanhanget snarare än stoff eller läsare som undervisningens utgångspunkt, eftersom detta tillåter omförhandlingar – av det egna, av det främmande och av litteratur.

*Brobygging og litteraturdidaktikk: Fra "kulturelle ulikheter" til "menings-skapende likheter"*

**Författare:** Sylvi Penne, Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier, Høgskolen i Oslo, Norge

**Kontaktadress:** [Sylvi.Penne@lui.hio.no](mailto:Sylvi.Penne@lui.hio.no)

**Sammanfattning:** Denne artikkelen handler om litteratur og film i klasserommet. Hvilke tekster skal læreren velge å presentere for sine elever i flerkulturelle klasserom? Artikkelen tar utgangspunkt i det som er blitt en etablert didaktisk metafor, og som også var tittelen for den konferansen som var utgangspunkt for denne publikasjonen, nemlig: "Å bygge broer". Metaforen forutsetter at det er markante *ulikheter* mellom mennesker fra forskjellige etniske grupper. I didaktisk sammenheng blir da resonnementet at slike metaforiske broer vil føre til en mer demokratisk skole, og at dette spesielt vil styrke identiteten til elever som ikke har skolens språk som førstespråk.

Med utgangspunkt i kognitiv teori om fenomenologisk meningsskaping vil jeg her introdusere didaktiske tanker inspirert av en annen metafor, nemlig "det

meningsskapende menneske”. Når perspektivet er kognitiv teori, vektlegges *likheter* mellom mennesker framfor ulikheter. Undersøker vi litteratur og film fra ulike kulturer på et estetisk nivå, vil vi snart finne forskjeller. Men det finner vi også mellom ulike sosiale gruppers litteratur og filmpreferanser innenfor vår egen kultur. Forfølger vi litteratur og film på et *tematisk* nivå, viser kognitive teoretikere at likhetene mellom kulturer er ganske påfallende. Litteratur og film har en tendens til å handle om de samme grunnleggende temaer. Disse likhetene kan også bli spennende utgangspunkt for kulturelle møter i flerkulturelle klasserom.

*Å bygge hus og murer, veier og bruer i skrift – skiving i morsmålsfaget og de andre fagene på skolen*

**Författare:** Jon Smidt, Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærere- og tolkeutdanning, Norge

**Kontaktadress:** [Jon.Smidt@hist.no](mailto:Jon.Smidt@hist.no)

**Sammanfattning:** Denne artikkelen argumenterer for et dannings- og literacy-perspektiv på skiving og skriveopplæring i skolen, med vekt på skrivingens ulike funksjoner og hva elevtekster brukes til i skolens offentlighet: en ”produktiv tekstdidaktikk”. Et viktig punkt i en slik didaktikk er den omvurderingen og oppvurderingen av klasserommet som ligger i å betrakte lærere og elever som aktører på en arena og i en offentlighet – med egne sjangrer og ytringer som samtidig står i dialog med sjangrer og ytringer utenfor skolen.

Artikkelen bygger på resultatene av et fireårig skriveforskningsprosjekt i Trondheim (SKRIV), som har undersøkt hva slags skiving som foregår i ulike fag fra barnehage til videregående skole. SKRIV:s mål var å kunne si noe om hva lærere i ulike fag trenger å kunne om skiving og skriveutvikling, og hva det er særlig viktig å arbeide med i skolens skriveopplæring. SKRIV-studiene peker i retning av en skrivepedagogisk praksis der innhold, form og ikke minst bruk vektlegges, og der elevers arbeid følges opp og verdsettes. Foredraget munner ut i noen betraktninger om morsmålsfagernes rolle i en skole der tekst og skiving har blitt et ansvarsområde for alle skolens lærere.

*Skrivande – en lärandepotential på yrkesinriktade gymnasieprogram*

**Författare:** Maria Westman, Stockholms universitet / Högskolan Dalarna

**Kontaktadress:** [mhl@du.se](mailto:mhl@du.se)

**Sammanfattning:** Yrkesförberedande gymnasieprogram bär en dubbel roll i och med att de ska förbereda både för ett specifikt yrkesområde och samtidigt ge eleven tillgång till högre studier. Men eleverna och även lärarna på yrkesprogrammen ser sig själva främst som praktiker. Varför ska man då behöva skriva på ett yrkesförberedande program?

Yrken som normalt inte betraktas som skriftyrken läser och skriver allt mer idag. Därmed är det naturligtvis viktigt att alla får tillgång till kunskaper i och förmågor att uttrycka sig med hjälp av tal och skrift.

Här vill jag lyfta fram tre områden som jag menar kan hjälpa till att utveckla skriftbruk och skrivande inom yrkesutbildningar. Det första utvecklingsområdet är synen på skriftkultur och skriftbruk inom karaktärsämnen mer generellt. Det andra är synen på skriftbruk och skrivande i skolans allmänna ämnen. Här fokuseras på förutsättningar att utnyttja fler så kallade skrivkompetenser (Berge 2005), alltså olika sätt att skapa mening med skrift och skrivande, samt visa på olika möjligheter att vidga *hur* dessa skrivkompetenser används. Slutligen vill jag som tredje utvecklingsområde lyfta fram förhållningssätt och metoder lärare kan ha användning för i ett skrivutvecklingsperspektiv och även lyfta fram vilka konsekvenser det kan få för skrivandet.

*Som blivande svensklärare vill jag...*

**Författare:** Eva Östlund-Stjärnegårdh, Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet

**Kontaktadress:** [Eva.Ostlund-Stjarnegardh@nordiska.uu.se](mailto:Eva.Ostlund-Stjarnegardh@nordiska.uu.se)

**Sammanfattning:** Ett viktigt led i lärarstudenternas utveckling är att skriva sig in i, eller åtminstone närmare, den skolverklighet de ska arbeta i. Från 2003-2006 har jag samlat ett femtiotal uppsatser av blivande svensklärare och läst dem för att se hur studenterna motiverar sina ämnesval och hur de uttrycker sig som blivande svensklärare. De flesta skriver om svenskämnesanknutna ämnen som skrivande och läsande. En majoritet använder också uttrycket "som blivande lärare", särskilt i inledning och avslutning.

Tre exempeluppsatser presenteras närmare, där studenterna går in i rollen som "blivande lärare". Två av dem skriver sig fram till en avslutning som "lärare". Med termer från den funktionella grammatiken kan i inledningar och avslutningar mentala processer iakttas, t.ex. "inser", "upplevs" och "stärkt min övertygelse", medan studenternas undersökningar och resultat beskrivs som materiella processer med t.ex. verben "analyseras", "lyftas fram" och "diskuteras".

I diskussionen jämförs med Bergöös avhandling om lärarstudenter och hur de kämpar med att få ihop teori och skolverklighet. Slutsatsen i min studie är att uppsatserna hjälper studenterna med just detta. De tänker inte längre bara som studenter utan också som lärare som till exempel ska bedöma elevtexter.

# Lyssnandets funktionella analfabeter

## En introduktion till lyssningens ABC

Kent Adelman

### Inledning

Som stöd för dagens svensklärare och lärarstuderande i ämnet Svenska finns ingen västerländsk lysstradition, ingen svensk skoltradition för lyssaspekten, ingen svensk lyssforskning, ingen svensk lysslitteratur, inga svenska lyssbegrepp och inga explicita kursplanemål eller betygskriterier för aspekten Lyssna i ämnena Svenska och Svenska som andraspråk.

Dagens lärare saknar kort sagt en adekvat utbildning för aspekten Lyssna. De har inte utbildning för modersmålets<sup>1</sup> alla aspekter, d.v.s. de har utbildning i tre undervisningsaspekter men ska i sin undervisning använda och undervisa om fyra.<sup>2</sup> Annorlunda uttryckt och mycket tillspetsat skulle man därför kunna säga att alla Sveriges svensklärare f.n. saknar en fullständig och formell kompetens att undervisa i hela svenskämnet. (Adelman 2002:270f., mina noter)

Eftersom dagens svensklärare saknar en adekvat utbildning för *lyssaspekten* har de således inte ”relevanta ämneskunskaper” (Högskoleförordningen, SFS 1996:913) i *hela* ämnet Svenska. När det gäller den svåra konsten att lyssna är det därför rimligt att anta att de genomsnittliga lysskunskaperna ligger på en så pass låg nivå att vi här kan tala om lyssnandets funktionella analfabeter.

Ur ett nordiskt perspektiv ingår den här texten i en långsiktig strategi<sup>3</sup> att alfabetisera och medvetandegöra såväl skolfolk och forskare som näringsliv och politiker om att lyssna är en viktig kommunikativ kompetens, att lyssreception är minst halva talspråket, och att lyssna är en färdighet som går att lära och utveckla. Ur ett svenskämnesperspektiv kan man säga att texten försöker *Att bygga broar* - mellan såväl talspråkets båda aktiviteter, att tala och lyssna, som modersmålets båda receptionsdiscipliner, att läsa och lyssna. Genom att lyfta fram en minimikurs för de lyssfattiga kan man slutligen även se texten som en introduktion till lyssningens ABC, med *alfabetets avlyssning, bedömning av lyssutveckling* och *centrala lyssbegrepp*. Eller annorlunda uttryckt: Vad varje

---

<sup>1</sup> Med modersmål menar jag alla modersmål, d.v.s. såväl svenska som alla andra modersmål.

<sup>2</sup> Se *Lpo 94* (2009:10): att varje elev “lära sig att lyssna”.

<sup>3</sup> Se [www.lyssna.org](http://www.lyssna.org)

svensklärare och lärarstuderande i svenska bör veta om lyssnande. Välkommen till din (kanske) första lysslektion.

## Tio centrala lyssbegrepp

Låt oss börja bakifrån med bokstaven C: "C" som i *centrala begrepp*. En av de viktigaste uppgifterna för forskningsämnet Svenska med didaktisk inriktning är att utveckla ett funktionellt metaspråk. Detta gäller även för receptionsdisciplinen Lyssna. Utan adekvata begrepp för olika delar av talspråksreception kan vi inte tala om lyssnandet, inte lära oss att lyssna på olika sätt och inte följa och bedöma vår egen eller studenternas/elevernas lyssutveckling i lärandets vardags-praktiker. Med en travesti på den österrikiske filosofen Ludwig Wittgenstein skulle man kunna säga att *utan lyssbegrepp måste man tiga*.<sup>4</sup>

Vilka är då de centrala lyssbegreppen? I min avhandling (Adelmann 2002 kap. 5.1) försöker jag att skapa en interdisciplinär kommunikation på lyssforskningens mångvetenskapliga arbetsområde genom att utgå från en bred teoretisk ram. Som gränsöverskridande teoretiker använder jag den ryske litteraturvetaren och språkfilosofen Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), och jag tar min utgångspunkt i några av hans centrala begrepp, nämligen 'röst', 'yttrande', 'dialogism'<sup>5</sup> och 'kontext'.<sup>6</sup> Något kort om vart och ett av dessa begrepp.

När det gäller begreppet 'röst' säger Bakhtin att han *hör* röster i allting (1999:169): "there are no voiceless words that belong to no one" (1999:124). Bakhtins egen definition av begreppet finns i *Problems of Dostoevsky's Poetics* (1984 [1929/1963]) och lyder så här:

This includes height, range, timbre, aesthetic category (lyric, dramatic, etc.). It also includes a person's worldview and fate. A person enters into dialogue as an integral voice. He participates in it not only with his thoughts, but with his fate and with his entire individuality. (Bakhtin 1984:293)<sup>7</sup>

Röstbegreppet omfattar enligt Bakhtin alltså inte endast orden och ljuden, utan även den enskilda människans unika synfält, d.v.s. hela personligheten. Det

---

<sup>4</sup> Den sista aforismen i Ludwig Wittgensteins (1889-1951) berömda avhandling *Tractatus Logico-Philosophicus* från 1919 lyder: "Vad man icke kan tala om, därom måste man tiga."

<sup>5</sup> Uttrycket användes aldrig av Bakhtin själv utan det är den amerikanske bakhtin-kännaren Michael Holquist som har summerat hans arbeten under begreppet 'dialogism' (se t.ex. 1997 [1990], *Dialogism. Bakhtin and his world*).

<sup>6</sup> Tidigare har kända klassrumsforskare som Olga Dysthe (1996, *Det flerstämmiga klassrummet*) och Martin Nystrand (1997, *Opening dialogue*) byggt sina undersökningar på Bakhtins teorier.

<sup>7</sup> Inför publiceringen av Dostojevskij-bokens andra upplaga (1963) gjorde Bakhtin 1961 några anteckningar, vilka publicerades 1977 och är inkluderade i Appendix II i utgåvan från 1984. Bakhtins definition av 'röst' ingår i dessa anteckningar från 1961.

betyder att du med din röst anger ett perspektiv på världen, hur du som individ situationellt orienterar dig gentemot andra, förkroppsligad i din röst (Bakhtin 1984:296).

Med din röst skapar du yttranden, som Bakhtin menar är den grundläggande analysenheten vid talkommunikation (1999:73). Ett yttrande kan variera i längd från ett enstaka ord till en roman eller en artikel (som den här). Som lyssnare intar du en aktiv, responderande attityd (1999:68) och ger en öppen eller dold respons (1999:71), muntlig eller skriftlig, nu eller senare, i talkommunikationens komplexa och oändliga kedja av yttranden i olika talgenerer.

På så sätt är alla yttranden dialogiskt relaterade till varandra. ”Being heard as such is already a dialogic relation”, säger Bakhtin (1999: 127). Bakhtin, liksom vi på den här konferensen, använder sig av bro-metaforen och menar att det är ’ordet’ som binder samman varje talare med sin lyssnare. Men Bakhtin vidgar dessutom begreppet ’dialog’ till att omfatta inte bara språket och litteraturen utan även människans hela existens:

The single adequate form for *verbally expressing* authentic human life is the *open-ended dialogue*. Life by its very nature is dialogic. To live means to participate in dialogue: to ask questions, to heed, to respond, to agree, and so forth. (Bakhtin 1984:293)

Valentin Nikolaevich Volosinov (1895-1936) var medlem i forskningsgruppen runt Bakhtin och publicerade bl.a. huvudverket *Marxism and the Philosophy of Language* (1996 [1929/1973]). Han hävdar där att kontexten är en integrerad del av varje yttrande. Det betyder att interaktionen mellan olika yttranden alltid också innebär en interaktion mellan olika kontexter. När vi rycker loss eller lånar ett yttrande från en kontext och placerar det i en annan (som jag gör nu), så samspelar två olika kontexter inom samma syntaktiska struktur. Då uppstår också en spänning mellan dessa olika kontexter, olika perspektiv och olika röster.

Med hjälp av de här fyra övergripande begreppen anlägger vi ett dialogiskt synsätt och ger uttryck för ett helhetsperspektiv. Om vi sedan går från det allmänna och generella till det speciella och specifika så är en möjlig utgångspunkt några definitioner och distinktioner från lyssnarfältet.

Den amerikanska organisationen International Listening Associations (ILA)<sup>8</sup> officiella definition av begreppet ’lyssnande’<sup>9</sup> från 1996 lyder på följande sätt: ”Listening: the process of receiving, constructing meaning from, and responding to spoken and/or nonverbal messages.” (Purdy & Borisoff 1997:6) Denna definition blev också accepterad av National Communication Association (NCA) som utgångspunkt för lyssmålen i det amerikanska läroplansarbetet (’curriculum’) och deras ”K-12 standards and competencies document”

---

<sup>8</sup> Se [www.listen.org](http://www.listen.org)

<sup>9</sup> I Sverige är sedan 2004 det allmänt vedertagna ämnesordet ’lyssnande’ enligt SAB:s ämnesordlista (jfr Adelman 2002:15).

(*Competent communicators* 1998:1). Här framgår det t.ex. att ämnesaspekten Lyssna handlar om en process<sup>10</sup> (se Adelman 2002 kap. 3.2.3), samt meningskapande av och respons på verbalt och ickeverbalt språk.

En annan avgränsning av lyssbegreppet är de fyra huvudbetydelseerna i svenska språket enligt *Svenska Akademiens ordbok*<sup>11</sup>. Den första huvudbetydelsen handlar om det fysiska hörandet och att uppfatta genom perception. Den andra gäller förmågan till riktad uppmärksamhet för att tolka och förstå genom att konstruera mening. Precis som för läsprocessen kan vi alltså i lyssprocessen göra en viktig åtskillnad mellan att 'uppfatta' och att 'förstå'. Den tredje betydelsen, att lyssna i smyg (eller tjuvlyssna), kan ses som ett specialfall av den förre, att tolka och förstå, medan den fjärde och sista betydelsen vidgar begreppet till att omfatta bildlika uttryck som att "Lyssna till förnuftets röst".

En tredje viktig precisering i skolsammanhang är alltid skillnaden mellan vardagsspråk och fackspråk, så även när det gäller lyssbegrepp. Empati-begreppet, som är en viktig del av begreppsdomänen, står t.ex. inte för ett vardagligt beteende med vänlighet och tillmötesgående eller inlevelse i största allmänhet. Istället handlar den empatiska förmågan här om dels empatisk förståelse, där vi skiljer mellan att *veta* vad en annan person känner (kognitivt) och att mer eller mindre *känna* vad denna person upplever (affektivt), dels empatiskt beteende, där vi kommunicerar och *visar* vår empati, verbalt och ickeverbalt (Brownell 1996, Holm 1992).

För den lyssundervisande svenskläraren ingår ord som 'röst', 'yttrande', 'dialog', 'kontext', 'process', 'respons', 'uppfatta', 'uppmärksamhet', 'förstå' och 'empati' alltså inte enbart i vardagsspråket, utan är också tio centrala lyssbegrepp som får ett djup i det professionella yrkesspråket för svensklärare och svensklärarytbildare.

## Sex bedömningsunderlag för lyssutveckling

Vi fortsätter med bokstaven B: "B" – som i *bedömning*. Som undervisande lärare i svenska ska jag inhämta ett underlag för bedömning av elevernas språkutveckling, inte bara när det gäller elevernas Tal-, Läs- och Skrivutveckling, utan även när det gäller Lyssutvecklingen. I *Konsten att lyssna* (Adelman 2009 kap. 13) argumenterar jag för att lärarens didaktiska lyssnande innefattar observationslyssnande, dokumenterat lyssnande, analyserat lyssnande, presenterat lyssnande, bedömning av lyssutveckling samt mål för lyssutveckling. I annat fall blir det nämligen svårt för läraren att bedöma elevens visade förmåga till observationer och dokumentationer av talspråk, muntliga analyser och pre-

---

<sup>10</sup> Denna process är dock inte identisk med läsprocessen, vilket australiensaren Donald Spearritt visade i sin avhandling *Listening Comprehension* från 1962.

<sup>11</sup> Artikeln om *lyssna* är tryckt 1941 med spaltnummer L 1348 i SAOB. Adress: <http://g3.spraakdata.gu.se/saob>

sentationer, självskattning och språkutveckling i förhållande till de individuella lyssmålen. Låt oss här säga något om lyssutvecklingen och målen för denna lyssutveckling. Jag tar det sista först.

Som påpekades i inledningen saknas tills vidare tydliga kursplanemål för lyssaspekten i ämnet Svenska<sup>12</sup> (se Adelmann 2002 kap. 2.2). Men de grundläggande kompetensmålen för lyssutveckling skulle kunna sammanfattas under rubrikerna lysskunskap, lyssbeteende och lyssattityd (Adelmann 2009:246). Lysskompetensen kunskap skulle då kunna innefatta kunskaper om exempelvis de didaktiska spelreglerna för talspråksinteraktion, lyssbegrepp, lyssprocessen och olika sätt att lyssna och respondera.

Men i likhet med empatibegreppet (se ovan) räcker det inte med att ha kunskaper *om* något, utan det gäller också att kunna omsätta dessa kunskaper, verbalt och ickeverbalt, i ett konkret lyssbeteende och en visad lyssattityd. Lyssbeteendet visar då din förmåga att exempelvis ge konstruktiv och lyssanpassad respons eller att hantera interna och externa lysstörningar. På samma sätt visar du med din lyssattityd t.ex. din vilja att utveckla ditt lyssnande eller din vilja att ta ansvar för kommunikationen.

Dessa övergripande mål kan operationaliseras i konkreta och observerbara delmål, som i sin tur utgör innehållet i bedömningsunderlagen för lyssutveckling. Om vi därmed övergår till lyssutvecklingen så kan vi där, precis som för läsutvecklingen, gå från det mycket konkreta till det mera abstrakta. I *Konsten att lyssna* (Adelmann 2009:232-239) finns bl.a. sex bedömningsunderlag för lyssutveckling, där de första två rör sig på en mer allmän och grundläggande nivå, de följande två underlagen är något mer krävande, och de båda sista underlagen ligger på en abstrakt nivå för en mer avancerad mental lyssutveckling. Jag ska något kommentera var och en av dessa nivåer.

Den konkreta och grundläggande nivån kan sammanfattas i förmågan att lyssna till andra samt att ge konstruktiv och lyssanpassad respons. När det gäller förmågan att lyssna till andra kan det handla om så vardagliga och till synes självklara samtalsregler som att låta talaren tala till punkt och att upprätthålla en bekväm ögonkontakt med talaren. Men det kan också handla om förmågan att koncentrera sig på *vad* som sägs (och inte *hur*) eller att (försöka) följa den röda tråden. Det betyder exempelvis att den som inte låter talaren tala till punkt inte heller når upp till kompetensmålet (se ovan) att följa de didaktiska spelreglerna för vanlig talspråksinteraktion.

Även när det gäller förmågan att ge konstruktiv och lyssanpassad respons handlar det ofta om grundläggande förhållningssätt som att skilja på sak och person eller att hålla den givna responsen i normal samtalston. Men den konstruktiva och lyssanpassade responsen kan också bestå av en uppföljande fråga, där lyssnaren bjuder in till en fortsättning, eller en emotionellt förstående

---

<sup>12</sup> Däremot finns lysspERSpektivet numera representerat i en del stödmaterial från Skolverket, exempelvis *Språket på väg I & II* (2008), ett diagnosmaterial i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans åk 6-9.

respons, där den andre blir känslomässigt bekräftad. Den som ägnar sig åt personangrepp eller skriker åt sin meningsmotståndare klarar således inte av delmålet att fokusera på beteende (i.s.f. person) eller att tala i normal samtalsstön (i.s.f. att t.ex. vara verbalt aggressiv).

Den något mer krävande nivån kan vi kalla förmågan att lyssna och svara på olika sätt i olika situationer och kontexter. Eftersom lyssprocessen precis som läsprocessen handlar om i huvudsak dolda processer som inte kan observeras direkt, så blir alla modeller mer eller mindre hypotetiska konstruktioner. Men det betyder samtidigt att de delprocesser som är observerbara blir desto viktigare.

Enligt ILA:s definition (se ovan) omfattar lyssprocessen även responsen på verbalt och ickeverbalt språk. Då inkluderas öppna och beteendemässiga delar av processen som verbalt beteende, d.v.s. öppna responser, ickeverbalt beteende, i form av exempelvis kropps rörelser, och interaktivt beteende, som t.ex. att inte avbryta. Det innebär att valideringen av processen underlättas när flera av de ingående delprocesserna är observerbara:

Liksom vid motsvarande forskning om läs-, skriv- och talprocessen sluter sig alltså forskarna till existensen av de ingående delprocesserna på grundval av observerade fenomen eller beteenden. (Adelmann 2002:72)

Den bärande tanken, liksom hos Bakhtin (1984 & 1999), är således att ett tidigare lyssnande på ett eller annat sätt manifesteras i en öppen respons. Om vi utgår ifrån att lyssnarens lyssnande omfattar olika sätt att lyssna så blir det i lyssnarens talande naturligt att kategorisera responsen efter detta lyssnande. Enkelt uttryckt betyder det att exempelvis ett empatiskt lyssnande kan följas av en empatisk respons, eller att vi av en empatisk respons drar slutsatsen att den har föregåtts av ett empatiskt lyssnande i lyssnarens tidigare lyssnande. Mer om detta strax.

Den abstrakta och mer avancerade nivån, slutligen, gäller förmågan att lyssna uppmärksamt ur olika perspektiv samt förmågan att utveckla lyssreceptionen. Att utveckla konsten att lyssna uppmärksamt (Adelmann 2009 kap. 6) handlar om att utveckla förmågan att medvetet rikta och kombinera (den yrkesmässiga) uppmärksamheten på flera olika sätt. Vi kan t.ex. flytta vårt uppmärksamhetsfokus både i tid (mellan nu och då) och rum (mellan inåt och utåt). Det är förstås skillnad om jag i mitt lyssnande befinner mig här och nu eller där och då. Men vi kan också anlägga ett brett eller smalt perspektiv, där vi väljer mellan bakgrund och förgrund, eller kanske rentav ett metaperspektiv, där vi tar ett steg tillbaka och uppmärksammar vår egen uppmärksamhet. Genom simultant lyssnande<sup>13</sup> kan vi alltså kombinera (minst) sju olika perspektiv.

---

<sup>13</sup> Ett simultant lyssnande innebär här att du kan upprätthålla uppmärksamheten ur flera perspektiv samtidigt (Adelmann 2009).

Att utveckla konsten att lyssna till röster (Adelmann 2009 kap. 7) handlar om att utveckla förmågan att vandra mellan olika lyssnarvärldar, att utveckla lyssreceptionen. Till skillnad från läsforskningen saknar lyssforskningen i stor utsträckning en sociokulturell receptionsteori. Med ett vidgat dialogbegrepp (Bakhtin 1984 & 1999), där dialogen omfattar såväl muntliga och skriftliga texter som inre och yttre dialog, blir emellertid parallellerna till och likheterna med läsning och litteraturreception uppenbara. Som lyssnare gäller det att vara medveten om både sin egen lyssnarvärld och att den egna lyssnarvärlden (kan) förändras med varje möte.

Huruvida det verkligen blir ett möte eller ej är beroende av dels min förmåga att stiga ut och in i olika lyssnarvärldar, dels min förmåga att vara öppen och mottaglig för den andre och kunna ge en adekvat respons till den andre (Adelmann 2009:108). Genom att möta nya röster kan jag alltså få syn på nya lyssnarvärldar, som berikar och förändrar min egen lyssnarvärld. Dessa röstmöten och rösterefarenheter kan utveckla min förmåga till lyssreception och skapa underlag för att konstruera hörda, sedda och upplevda röster i en konstant röstförändring.

Att de här föreslagna sex bedömningsunderlagen för lyssutveckling rör sig på olika abstraktionsnivåer betyder inte att de nödvändigtvis bygger på varandra i en given turordning. Likaväl som det finns vuxna som har svårt för att låta andra tala till punkt finns det barn och ungdomar som har förmågan att lyssna uppmärksamt långa stunder. Att gå från grundläggande till mer avancerade lyssfärdigheter handlar här mer om att bredda och fördjupa sin repertoar av lyssförmågor och lyssfärdigheter.

## **Alfabetets avlyssning på sex olika sätt**

Vi avslutar vårt lyss-ABC, med bokstaven A: "A" – som i avlyssningens, avkodningens, tolkningens och betydelsernas *alfabet*. I vilken gymnasielärobok som helst i svenska kan vi få lära oss olika sätt att läsa. Det är t.ex. skillnad mellan att läsa intensivt och extensivt, att sök-, djup- eller översiktsläsa, att avkoda eller att tolka och förstå. Allt detta har förstås sina motsvarigheter inom lyssaspekten, men jag ska här nöja mig med att utifrån amerikanerna Wolvins & Coakleys (1996 [1982]) forskning presentera sex olika sätt att lyssna, sex olika lysstyper (Adelmann 2009 kap. 10).

Enligt Wolvin & Coakley (1996) är den mest grundläggande lysstypen *diskriminerande lyssning*, d.v.s. förmågan att särskilja och urskilja det väsentliga mellan olika auditiva och olika visuella intryck. Det är genom diskriminerande lyssning som vi uppfattar olika stämningar i (klass)rummet eller märker att det snart blir oväder. Det är också när vi diskriminerar som vi förstår skillnaderna mellan olika verbala beteenden, t.ex. olika uttal och dialekter, och olika ickeverbala beteenden, t.ex. gester och ansiktsuttryck. Den här typen av

lyssnande är förutsättningen för de övriga och den effektiva diskriminerande lyssnaren uppmärksammar olika verbala och ickeverbala ledtrådar.

En stor del av den vardagliga undervisningsprocessen i skolan grundar sig på nästa lysstyp, nämligen *förståelselyssning*. Oavsett om det gäller ett berättande, beskrivande, instruerande, förklarande, utredande eller argumenterande samtal så behövs en lyhörd och följsam lyssförståelse. Man kan säga att förståelselyssning i huvudsak handlar om att fråga, återberätta och bekräfta. När vi ställer relevanta och klagörande frågor, när vi parafrazerar för att undvika förhastade slutsatser, samt när vi lyssnar efter och bekräftar talarens underliggande känslor, då utövar vi en effektiv förståelselyssning. Men att försöka förstå betyder inte nödvändigtvis att instämma eller tro på samma sak, och att bekräfta den andres känslor är inte detsamma som att hålla med.

Genom uppmärksam diskriminering och lyhörd förståelselyssning har vi lagt grunden för lyssnarens möjligheter att positionera sig på olika sätt. En sådan positionering kallar Wolvin & Coakley (1996) för *kritisk lyssning*, och de understryker betydelsen av kritisk lyssning för den enskilde i det moderna samhället med följande kommentar: "we must be effective critical listeners if we are to protect and control ourselves rather than allowing others to control us." (1996:316)

Precis som i den klassiska retoriken gäller det därför för den effektiva kritiska lyssnaren att granska för det första vems intressen talaren företräder eller vilken kompetens talaren besitter (*ethos*). För det andra undersöker den kritiska lyssnaren argumentens hållbarhet och relevans (*logos*). För det tredje och sista begränsar den kritiska lyssnaren de känslor som talaren framkallar genom att förstå och bearbeta effekterna av ett känsloladdat språk och ta ansvar för en ändamålsenlig respons (*pathos*).

Det fjärde sättet att lyssna, *empatisk lyssning*, handlar om att kunna bortse från sina egna behov och intressen och att försöka förstå en persons problem utifrån hennes eget perspektiv. Empatisk lyssning innebär en betoning av att lyssna till den andres känslouttryck och känsloliv. Som lyssnare måste jag försöka att återskapa den andres lyssnarvärld, med tankar och känslor, och uppleva den som *om* den vore min egen. Men det räcker inte med att uppfatta den andres känsloläge, kognitivt och affektivt, utan det gäller också att kommunicera detta beteendemässigt, verbalt och ickeverbalt. Att uppnå syftet med empatiskt lyssnande är exempel på en avancerad lyssfärdighet.

Varje gång vi finner glädje och njutning i att interagera socialt för dess egen skull upplever vi en *uppskattande lyssning*. Denna sociala uppskattning bygger på lyssnarens förmåga till inlevelse.<sup>14</sup> Till vardags handlar det om vårt sociala umgänge, då vi samtalar förtroendefullt med nära och kära, uttrycker vår

---

<sup>14</sup> När det gäller den amerikanska diskussionen om socialt, uppskattande, ömsesidigt, relationellt eller dialogiskt lyssnande delas det sociala spektrat här upp i två delar; en som gäller social uppskattning och bygger på inlevelse, och en som gäller social hängivenhet och bygger på identifikation.

vänskap på olika sätt, småpratar med grannen och utbyter erfarenheter på jobbet, sätter på vår favoritmusik eller en bra ljudbok, högläser och berättar tillsammans. Men även då vi söker oss till fritidsaktiviteter av olika slag för att koppla av eller låta oss underhållas på olika sätt ägnar vi oss åt en uppskattande lyssning. Vi lyssnar alltså i huvudsak varken för att kritisera eller empatisera, utan vårt inlevelsefulla småpratande och fritidsutövande syftar snarare till att skapa, stärka och utveckla sociala band och lyssrelationer. Den effektiva sociala lyssnaren utvecklar en vilja att lyssna med uppskattning och inlevelse, samt uppmärksammar mycket, ofta och gärna njutbara ljudupplevelser.

När den sociala uppskattningen övergår i social hängivenhet talar vi istället om *identifikatorisk lyssning*. Den sjätte och sista lysstypen omfattar då alla former av kärlek och förälskelse, nära vänskap och svärmisk beundran, idolskap och fanklubbar. För den effektiva sociala och identifikatoriska lyssnaren är det viktigt att å ena sidan vara medveten om (avsaknad av) lysshinder och blockeringar, på gott och ont, och att å den andra utveckla förmågan att känna kärlek, vänskap eller beundran för den andre/gruppen. Det blir också viktigt att kunna uttrycka sina innersta känslor både verbalt och icke-verbalt.

Genom att var och en "lär sig att lyssna" (Lpo 94, 2009:10) på (minst) sex olika sätt får vi också möjligheten att möta och matcha den andre med en konstruktiv och lyssanpassad respons.

## Avslutning

Här slutar minimikursen och lyssningens ABC för den lyssfattige. Men samtidigt är lyssnande tveklöst den kommunikativa aktivitet som vi använder mest i vardagslivet (Adelmann 2002 & 2009). Detta numera välkända och allmänt accepterade faktum bland lyssforskare har föranlett den amerikanske professorn Walter D. Loban (1912-1992) att ge följande populärvetenskapliga sammanfattning av förhållandet: "Vi lyssnar en bok om dagen, vi talar en bok i veckan, vi läser en bok i månaden och vi skriver en bok om året." (Loban 1963, cit. ef. Wolvin & Coakley 1996:15, min övers.).

"Allt verkligt liv är möte", skriver Buber i *Jag och Du* (2001:18 [1923]); kulturella, språkliga och mediala möten, lägger vi till på den här konferensen. Det vore därför ytterst märkligt om den biologiska, psykologiska och språkliga dans som uppstår och pågår i varje vardagligt talspråksmöte för alla och envar även fortsättningsvis skulle i det närmaste ignoreras och behandlas som en fullständigt okänd receptionsdisciplin utan eget ABC.

Med tanke på att den svenska grundskolan inom kort kommer att få nya kursplaner i ämnena Svenska och Svenska som andraspråk aktualiseras därmed frågan om lyssaspektens didaktiska icke-existens som receptionsdisciplin i den svenska skolan (se Adelmann 2002 kap. 2.2). Men oavsett om tiden är mogen eller ej så finns det ingenting som hindrar dig som forskare och undervisande

lärare från att ta del av lyssningens ABC och praktisera valda delar i lyssforskningsens 100-åriga historia (se Adelman 2002 kap. 3). Så välkommen till en kunskaps- och erfarenhetsresa om lyssförmåga och lyssfärdighet som kommer att förändra ditt liv. Och tack för att du lyssnade.

## Litteratur

- Adelman, Kent (2002). *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Akademisk avhandling. Malmö: Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola, nr 4.
- Adelman, Kent (2009). *Konsten att lyssna. Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bakhtin, Mikhail (1984 [1929/1963]). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. 2:a uppl. Theory and History of Literature, Volume 8. Edited and translated by Caryl Emerson. Introduction by Wayne C. Booth. Manchester: Manchester University Press.
- Bakhtin, Mikhail (1999 [1986]). *Speech Genres and Other Late Essays*. Translated by Vern. W. McGee. Edited by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- Brownell, Judi (1996). *Listening. Attitudes, Principles, and Skills*. Boston: Allyn and Bacon.
- Buber, Martin (2001 [1923, sv. övers. 1963]), *Jag och Du*. Översättning Margit och Curt Norell. Falun: Dualis Förlag AB.
- Competent Communicators: K-12 Speaking, Listening, and Media Literacy* (1998). Standards and Competency Statements. National Communication Association (NCA). Annandale, VA: National Communication Association.  
<http://www.natcom.org/NCA/files/ccLibraryFiles/FILENAME/00000000119/K12%20Standards.pdf> (Hämtat: 2009-08-07)
- Holm, Ulla (1992). *Empati. Att förstå andra människors känslor*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) (Hämtat: 2009-08-14)
- Purdy, Michael (1997). "What is Listening?". I: Michael Purdy & Deborah Borisoff (eds.), *Listening in Everyday Life. A Personal and Professional Approach*. 2<sup>nd</sup> ed. Lanham, MD: University Press of America. S. 1-20.
- Volosinov, V.N. (1996 [1929/1930 & 1973]). *Marxism and the Philosophy of Language*. Translated by Ladislav Matejka and I.R. Titunik. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolvin, Andrew D. & Carolyn Gwynn Coakley (1996 [1982]). *Listening*. 5<sup>th</sup> ed. Boston, MA: McGraw-Hill.

## Författarpresentation

Kent Adelman är fil. doktor i Svenska med didaktisk inriktning med avhandlingen *Att lyssna till röster* (2002) och aktuell med *Konsten att lyssna* (2009). Han är verksam som lektor vid Lärarutbildningen på Malmö högskola, där hans forskningsintressen rör talspråk, receptionsdisciplinen lyssna, lyssutveckling samt lyssnandets förändring med nya ljudteknologier.

# Tioåringar skriver nationellt prov

Eric Borgström & Daroon Yassin

## Inledning

Under 2000-talet har den decentraliserade målstyrda skolan alltmer kommit att kritiseras; elevers prestationer sjunker stadigt och skolan dras med disciplinära problem till följd av en otydlig pedagogik och en misslyckad skolpolitik. Snart efter valet 2006 presenterade regeringen på DN-debatt ”den viktigaste förändringen i svensk skolpolitik” (Björklund 2006), nämligen att i grundskolans år 3 införa mätbara kunskapsmål och dithörande nationella prov i svenska och matematik. Att införa prov för att förbättra kvaliteten i skolan kan verka enkelt och logiskt. Sätts alla elever i likvärdiga provsituationer kan individens kunskapsbrister synliggöras tidigt. Att denna tankefigur inte bara är förenklad, utan också riskerar få motsatt effekt än den eftersträfvade, är något som uppmärksammas internationellt. I England och USA, två länder med stora nationella provapparater, är kritiken stark, i såväl skolpraktik som forskning. Den riktas dels mot att proven i alltför hög grad kommit att styra undervisningen, dels mot att många tester har låg reliabilitet och validitet. Dessutom ifrågasätts den ibland nära nog naturaliserade kopplingen mellan tester och en bättre skola (se Alexander (red) 2010, Elmore 2002, Hillocks 2002).

Införandet av nationella prov för 10-åringar i Sverige föregicks av en livlig debatt. Efter genomförandet har debatten tystnat, och i mediens rapportering och Skolverkets återkoppling tycks proven vara oproblematiska (se exempelvis Skolverket 2009a, Lärarnas tidning 2009/8). Ändå är det av vikt att det instrument som värderas som den viktigaste förändringen i svensk skolpolitik diskuteras även fortsättningsvis. I denna artikel riktar vi fokus mot den del av proven som mäter det som kanske är allra svårast att göra likvärdigt mätbart, nämligen elevers skrivförmåga. När den komplexa skrivförmågan ska göras mätbar måste den konstrueras som objekt. Denna konstruktion är avgörande för verktygets värde. Vi vill belysa några principiellt viktiga punkter gällande mätningen av skrivförmåga i år 3. Syftet är att frilägga och diskutera textnormer som kringgärdar en av provens två skrivuppgifter och dess elevtexter i relation till provens syfte att mäta skrivförmåga. Den uppgift vi analyserar består i att

skriva en berättelse om rädsla och mäter målet att ”kunna skriva berättande texter med tydlig handling” (kursplan Svenska).<sup>15</sup>

Det empiriska material som används i artikeln är skapat inom ramen för våra avhandlingsprojekt. Vi har följt genomförandet av de skriftliga delproven i två klassrum på två olika skolor som vi valt att kalla Skogsbysskolan och Närstaskolan. Skogsbysskolan är en F-3 skola som under detta läsår (2008-2009) hade en klass i år 3. I klassen går 24 elever och alla skrev provet vid ett tillfälle. Närstaskolan är en åldersintegrerad F-3 skola med tre parallella klasser. Provet skrevs i tre klassrum med åtta elever i varje, varav ett har observerats. Genomförandet av provlektionerna dokumenterades med videokamera och bedömda elevtexter samlades in. Ur materialet lyfter vi exempel som svarar mot artikelns syfte.

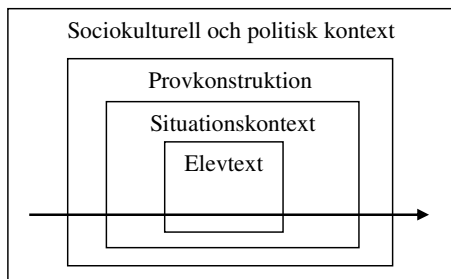
### **Nationella prov som text och handling**

I centrum för vår analys av provverktyget placerar vi elevernas texter. Vi förstår elevtexterna som inbäddade i flera kontextuella lager, vilket visualiseras i figur 1 (Fairclough 1992:62ff, Ivanič 2004:222ff). I den yttersta ramen i modellen, den sociokulturella och politiska kontexten, återfinns provens kunskapsideologi; införandet av mål och nationella prov i år 3 är politiska handlingar. Innanför denna ram finns denna politik materialisering, själva provkonstruktionen. I situationskontexten realiserar så det uppdrag som normeras i provkonstruktionen; det är i klassrumsinteraktionen som skrivuppgiften presenteras och elevtexterna blir till. Även behandlingen av texterna efteråt är på en avgörande punkt reglerad i provkonstruktionen. Elevtexterna ska bedömas enligt de kriterier som provkonstruktionen satt. Dessa är dock inte absoluta utan måste tolkas och förhandlas lokalt, där lärare utgör länken mellan provkonstruktion och elevtext. Dessa bedömningar aggregeras så till resultatstatistik såväl nationellt som regionalt och lokalt, och resultaten får olika konsekvenser på olika nivåer i den sociokulturella och politiska kontexten. Förfarandet visualiseras genom pilen i figur 1, nedan. En konsekvens av denna syn är att elevernas texter inte enbart speglar en autonom skrivförmåga utan också måste förstås som situerade handlingar utförda i en provsituation. Aktörernas handlingar i de olika kontextuella lagren ska inte förstås som fullständigt predeterminerade. Såväl provkonstruktörer, lärare och elever måste göra en mängd val under en provomgång. I artikeln visar vi hur några olika handlingar resulterar i olika

---

<sup>15</sup> I denna skrivuppgift testas även målen att kunna ”stava ord som eleven själv ofta använder i skrift” [...], och ”använda sig av stor bokstav, punkt och frågetecken” som vi dock inte inom ramen för denna artikel diskuterar vidare. Den andra av provens två skrivuppgifter består i att skriva en faktatext om djurs språk och mäter målet att eleven ska kunna ”skriva enkla och elevnära faktatexter och instruktioner där innehållet klart framgår”.

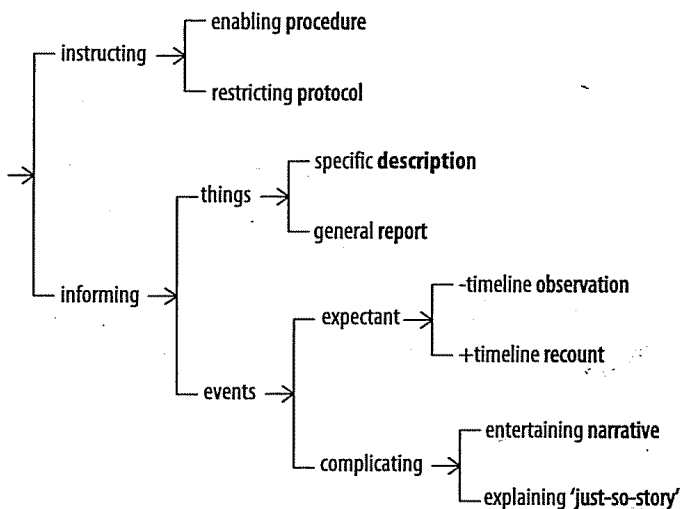
konsekvenser. Och dessa, menar vi, måste förstås utifrån de institutionella ramar som handlingarna utförs i.



Figur 1 Modell över elevtexternas funktion och institutionella sammanhang.

### Berättande genrer

För att analysera skrivuppgiften använder vi ett genresystem hämtat från Martin & Rose (2008:7) i figur 2, nedan.



Figur 2. "Relations among junior primary genres (provisional)" (Martin & Rose 2008:7)

Systemet är resultatet av den kartläggning över den rådande skrivundervisningen i australiska grundskolans tidigare år, som föregick Sydneyskolans interventionsarbete (se exempelvis Rothary 1996). Genrer definieras här som ”staged, goal oriented social processes”. Intressant då vi undersöker en provuppgift som testar målet att kunna skriva berättande text är att samtliga genrer i figuren av lärare och elever refererades till som *stories*. Huvudpoängen i figuren är att verksamheten *att berätta* kan göra olika jobb och att detta realiserar i olika slags texter med olika mål, lexikogrammatiska och textstrukturella kännetecken. Enligt modellen kan vi *berätta hur*, och då gör vi verksamheten *instructing*, som i systemet kan göras på två olika sätt. Antingen kan en text berätta hur något ska göras (*enabling procedure*) eller så kan den tala om hur vi inte ska göra (*restricting protocol*). Vi kan också *berätta om*. När vi berättar om, gör vi verksamheten *informing* och berättar antingen om ting eller händelser. Vad gäller tingen kan vi antingen berätta om det specifika eller det generella (*specific description/general report*). På samma sätt skiljer systemet mellan fyra olika sätt att berätta om händelser. Två genrer realiserar berättande om något förväntat. Antingen berättar vi om en enskild händelse (*observation*) eller ett kronologiskt händelseförlopp (*recount*). I två genrer innefattar händelseförloppet en komplikation. I den ena (*entertaining narrative*) har berättelsen ett underhållande självändamål; balansen i utgångssituationen rubbas och berättelsen rör sig genom ett händelseförlopp mot en upplösning. I den andra (*explaining just-so-story*) rymmer berättelsen också funktionen att förklara hur fenomen i världen blev som de blev.

Sammanlagt friläggs i figur 2 åtta resurser för berättande. I den skrivuppgift vi analyserar testas målet ”skriva berättade text med tydlig handling”. Begreppet *berättande text* definieras i kursmålen genom tillägget *tydlig handling*. Sett i genresystemet handlar målet alltså om att eleverna i år 3 ska kunna berätta om händelser (*informing* → *events*).

## **Textnormer i provkonstruktionen**

Provkonstruktionen begränsar lärarens och därigenom elevernas handlingsutrymme på två sätt, dels genom bedömningskriterier, dels genom instruktioner till läraren om hur skrivuppgiften ska genomföras. Genom kriterierna får lärare ett grundläggande perspektiv för bedömning av elevernas texter. I bedömningskriteriet konkretiseras det aktuella målet i kravnivån som att eleven ”ska kunna skriftligt återge ett kronologiskt händelseförlopp där handlingen tydligt framgår” (Skolverket 2009b:22). Kriteriet normerar elevtexternas form och innehåll, nämligen att de ska behandla kronologiskt ordnade händelser. Mycket av skrivuppgiften och förberedelserna vetter mot det kronologiska berättande som också är det som krävs för att eleven ska uppnå kravnivån. Lektionen ska inledas med att läraren återknyter till *Blodligan*, en berättelse man läst under ett föregående

läsprov. Gemensamt ska klassen diskutera handlingen i berättelsen. Vidare gör skrivinstruktionen gällande att läraren ska berätta för eleverna att "de ska skriva en berättelse som handlar om rädsla, och att de ska tänka på hur en berättelse brukar vara uppbyggd, det vill säga med början, mitt och slut" (Skolverket 2009b:19). Läraren ska också berätta att eleverna får skriva utifrån egna erfarenheter eller den egna fantasin, fortsätta på *Blodligan* eller skriva något utifrån bilderna. Med Martin & Roses (2008) genresystem ser vi att provuppgiften öppnar för två godkända genrer. Dels kan *timeline recount* bli aktuell, framförallt om eleven väljer att berätta något egenupplevt. Dels kan uppgiften relevantgöra *entertaining narrative*, främst när eleverna uppmanas att använda fantasin, men även elever som skriver utifrån egna erfarenheter kan förstås stöpa dessa i en sådan berättelses form. Ämnet rädsla kan konnotera till plötsliga händelser, det vill säga *complicating events*.

Samtidigt finns det inslag i provkonstruktionen som drar åt andra håll i genresystemet. I instruktionen står att klassen ska förberedas genom att diskutera rädsla utifrån egna erfarenheter. Samtalet stimuleras också med overheadbilder föreställande rädda barn. Detta aktualiserar textförväntningar som vetter mot beskrivning, det vill säga mot *informing* → *things*. Dessa stärks potentiellt genom att rubriken på elevernas texter ska vara substantivet "Rädsla". Utöver genrer där kronologi ingår relevantgörs genrererna *specific description* samt *general report* (figur 2), som dock aldrig kan utgöra godkända lösningar.

### **Textnormerna i situationskontexterna**

I de båda klassummen inleds provlektionen med samtal om rädsla i enlighet med provets föreskrifter. Efter detta moment ges skrivinstruktionen. Båda lärarna följer den instruktion de har fått men hanterar provuppgiftens textuella handlingsutrymme och den potentiella konflikt som ryms därinom på olika vis. Läraren på Skogbyskolan inleder instruktionen med att säga "det det handlar om idag, det är att ni ska skriva en text, en berättande text som handlar om rädsla". Därefter ger läraren förslag på vad eleverna kan skriva om: fortsätta på *blodligan*, skriva utifrån fantasi, egna erfarenheter eller stimulansbilderna. Därefter skiftar läraren fokus mot textens form genom frågan: "men när man ska skriva en berättande text vad ska man tänka på då". I samband med detta frågar en elev vad en berättande text är. En elev förslår definitionen att en berättande text är något påhittat och preciserar med "typ som saga exempelvis". Läraren svarar med att utvidga denna definition: "en berättande text kan ju vara påhittat men behöver ju inte exakt vara en saga". Därefter vidgas definitionen ytterligare när läraren understryker att det som kännetecknar en berättande text är att "man berättar någonting". Men, betonar hon, "det är lika viktigt det här att man har en början, att det händer någonting, och ett slut". Hon betonar även vikten av en röd tråd "så man förstår det ni skrivit" och säger att "det ni vet då är att det ska

handla om rädsla på något sätt”. Det är möjligt att följa instruktionen på flera vis. Sett i genresystemet hålls stora delar av instruktionsfasen på en övergripande nivå. Uppgiften är att skriva en ’berättande text’ om rädsla. Sett till genresystemet (figur 2) vidgas handlingsutrymmet i uppgiftsinstruktionen till nivån *informing*.

På Närstaskolan skapas inte samma handlingsutrymme i instruktionsfasen. Där inleder läraren instruktionen på följande vis: ”Ni ska skriva en berättelse som handlar om rädsla just, när man är rädd. Du kan fortsätta med den där blodligan om du vill eller du kan hitta på en helt egen spännande historia”. De uppgiftsspecifika kraven behandlas när läraren ställer frågan: ”och själva berättelsen då, vad ska man tänka på där”. När en elev föreslår ”början handlingen och slutet” följs detta av lärarens positiva respons: ”jaaa! allt börjar med någonting, sen händer någonting och sen ett bra avslut”. På Närstaskolan ska eleverna skriva ”berättelser”, antingen som fortsättning på blodligan eller en ”helt egen spännande historia”. Sett i genresystemet snävar instruktionen in uppgiften till att handla om genren *entertaining narrative*.

### Elevers lösningar, tre exempel

På Närstaskolan når samtliga texter kravet om kronologi och tydlig handling. Av Skogsbyskolans elever når 15 av 24 detta mål. De elevtexter som når målen följer på båda skolorna i stort det typiska mönster som Martin & Rose (2008) benämner *entertaining narrative*. Det innebär att läsaren inledningsvis orienteras i berättelsens tidrum, vilket följs av en komplikation, ett händelseförlopp och avslutningsvis en upplösning. Strukturen exemplifieras med elevtext 1:

#### Elevtext 1

##### Rädsla

(1)En dag skulle kalle gå till skolan själv. (2)Då kom en gubbe fram till honnom och sa. (3)Din mamma ligger på sjuk hus. (4)följ med i min bil så ska jag skjusa dig till sjuk huset. (5)Du skojar och springer till skolan. (6)och sen på dagen kommer hans mamma och hämtar honnom. (7)sen nästa dag skulle hans mamma följa med honnom till skolan. (8)och mamma har du med dig mobilen? frågar kalle. (9)ja sa mamma. (10)och sen går dem. (11)och där står gubben. (12)en lång bit ifrån dom. (13)mamma du måste ringa ett ett två okej.

SLUT

I mening 1 ges situationen, att Kalle ska gå till skolan själv. Detta följs av komplikationen att en gubbe försöker lura in Kalle i en bil i meningar 2-5. Därefter kommer händelseförloppet i 6-12; Kalle låter sig inte luras av gubben, utan fortsätter till skolan och hämtas senare av sin mamma. Nästa dag är Kalle återigen på väg till skolan, denna gång i sällskap av sin mamma. Upplösningen

kommer i 13 då de mött mannen igen och Kalle uppmanar sin mamma att ringa 112.

Mot bakgrund av provens syfte att synliggöra kunskapsbrister är det extra intressant vad eleverna som inte når det aktuella målet gör. De texter som inte når målen har vi delat in i två grundläggande alternativa sätt att lösa uppgiften. Den ena strategin exemplifieras med elevtext 2:

### Elevtext 2

(1)Jag är rädd för att det händer något i min familj. (2)Jag är rädd för ormar. (3)Jag är rädd för fullisar. (4)Jag är rädd för några filmer. (5)Jag är rädd för stora killar. (6)Jag är rädd att jag går ner en klass. (7)Jag är rädd att åka flygplan. (8)Jag är rädd för när någon skriver på datan, när någon skriver grejer. (9)Jag är rädd för nån slår mig.

Det den här eleven gör är att i varje mening berätta om en rädsla som textjaget har och texten utgör därmed ett exempel på genren *specific description* (figur 2). Texten svarar mot *en* del av den instruktion eleverna fick ta del av i Skogsbyskolan. Lösningstrategin ligger också nära det förberedande stimulansarbete som i mycket utgjordes av diskussion om vad man kan vara rädd för och varför. Trots att det är oproblemiskt att påstå att eleven berättar om rädsla kan texten inte bedömas nå målet enligt bedömningskriteriet. Texten har ingen kronologi och meningarna kan kastas om utan att betydelsen förändras. Det andra sättet att lösa uppgiften exemplifieras av elevtext 3:

### Elevtext 3

(1)Min kompis ar red  
(2)Han är red för en gube på min gård. (3)Han bryr sej bara om sina vekster. (4)Han har mordat 50 barn och 100 vuxna som har röt hans blomor. (5)Jag har Plisanmält honom.  
(6)Men dom komer aldrig. (7)Guben är minst 100 år. (8)En gång blir jag nestan mardad.  
(9)Nu dog HAN!!!!

Att denna text inte når målet tydlig handling är inte självklart. Meningarna kan inte kastas om, här finns ett kronologiskt berättande och en temaprogession. Ett sätt att läsa elevtext 3 är att se den som en hybrid mellan olika genrer. Mening 1-3 är då en *specific description*, där gubben som är föremål för kompisens rädsla beskrivs. I 4-6 görs en *timeline recount* där en räkka kronologiskt ordnade händelser uppradas. Gubben mördar barn och vuxna, vilket gör att textjaget polisanmäler honom, men dessvärre kommer inte polisen. I mening 7 ges mer information om gubben, och i 8-9 kommer en *entertaining narrative* komprimerad till två satser. Läses texten på detta sätt, ser vi att eleven faktiskt svarar mot alla de divergerande förväntningar som Skogsbyskolans instruktion skapade.

Texten kan också läsas som en *entertaining narrative*. Meningar 1-7 kan förstås som en situation, där kompisens föremål för och orsak till rädsla

presenteras. Komplikationen kommer i 8 då textjaget nästan mördas och upplösningen i mening 9 då gubben dör. Normbrottet kan då tänkas vara att inledningen vanligtvis inte utgör i stort sett hela texten. Bedömningen kan även förstås utifrån den inte helt tydliga upplösningen. Vad hände egentligen mellan att protagonisten nästan mördas och att antagonisten dör?

## Diskussion

När de nationella proven i år 3 etablerades på den politiska agendan gjordes det i en retorik som lyfte skolans behov av en tidig kontrollstation för att synliggöra brister hos elever och tidigt sätta in resurser. En fråga för oss blir: bör de elevtexter i vårt material som bedömts ej nå målet förstås som tecken på att de saknar förmåga att i skrift strukturera erfarenheter och fantasier som berättelser? Vårt svar är nej. När vi ser texterna i förhållande till skrivförberedelserna och placerar in de textförväntningar som där explicit gjordes i genresystemet tydliggörs rationaliteten i elevernas svar. Eleverna hanterar handlingen att berätta olika, men alla inom ramen för det handlingsutrymme som etablerats. Vi menar därför att texterna inte enbart bör förstås som destillat av skribenternas autonoma skrivförmåga utan också måste förstås situerat, som rationella lösningar på en skrivuppgift i en provsituation (Säljö 2000). Och i provskrivande är relationen mellan form och kommunikativt mål problematisk (jfr Berge 1988).

Att vissa av elevtexterna inte bedöms nå målet beror på den språk- och kunskapssyn providén vilar på snarare än elevernas individuella förmåga. Vi har sett exempel på hur det ur samma instruktionssekvens springer en rad olikartade texter. Här finns möjligheter för jämförelser och diskussion kring hur elevtexterna ser olika ut och varför, vad eleverna gör i texterna, vad det är att berätta osv. Men i provens ideologi döljs detta bakom det faktum att texterna inte når målen. Istället för skrivdidaktiskt ögonblick lyfter provet fram en brist hos eleven och nedvärderar därmed hans eller hennes skrivförmåga. Provet riskerar att osynliggöra kompetenser, vilket är etiskt problematiskt.

I rapporten *Children, their World, their Education* (Alexander (red.) 2010), som är resultatet av den mest omfattande genomgången av tillståndet i den engelska grundskolan på 40 år, ägnas ett kapitel åt prov och bedömning där bland annat följande slutsats dras:

In public and political discussion, testing is frequently equated with assessment. This is a serious error – linguistically, technically and educationally. It generates excessive faith in the power and outcomes of tests and diminishes the use of other kinds of assessment which have greater diagnostic and pedagogical value. Testing is just one kind of assessment among several. (Alexander (red.) 2010:324).

I rapporten framhålls det problematiska med övertron på just prov som utvärderande och utvecklande verktyg. Vi menar att vidgningen av det natio-

nella provsystemet genomsyrats av just denna övertro. Självklart ska skolan skrivundervisning bedöma elevernas utveckling, och självklart ska denna skrivundervisning utvärderas. Men tron att ett och samma verktyg simultant kan fylla dessa funktioner leder oss fel.

## Litteratur

- Alexander, Robin (red.) (2010). *Children, their World, their Education. Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. Routledge.
- Berge, Kjell Lars (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Cappelen/LNU.
- Björklund, Jan (2006). "Vi inför nationella prov i år 3". *Dagens Nyheter*. Publicerad 06-11-29.
- Elmore, Richard E. (2002). "The testing trap. The single largest - and possibly most destructive - federal intrusion into America's public schools." I: *Harvard Magazine* September-October 2002.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. Polity press.
- Hillocks, George Jr. (2002). *The testing trap. How Writing Assessments Control Learning*. Teachers College Press.
- Ivanič, Roz (2004). "Discourses of Writing and Learning to Write". I: *Language and education*, 18 (3). S. 220-245.
- Lärarnas tidning* nr. 8/2009. "Premiär för proven". S. 18-22.
- Martin, J.R. & Rose, David (2008). *Genre relations. Mapping culture*. Equinox.
- Rothary, Joan (1996). "Making changes. Developing an educational linguistics". I: Hasan, Ruqaiya & Williams, Geoff. (eds.) *Literacy in society*. Longman. S. 86-123.
- Skolverket (2009a). *PM - Ämnesprov i årskurs 3 vårterminen 2009*. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) (Hämtat: 2010-01-28).
- Skolverket (2009b). *Ämnesprov för svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3*. Grundskolans kursplan och betygsriterier för ämnet Svenska. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) (Hämtat: 2010-01-28).
- Säljö, Roger, 2000, *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts akademiska förlag.

## Författarpresentation

Eric Borgström är doktorand i Svenska språket vid Örebro universitet. I sitt avhandlingsprojekt studerar han de skriftliga nationella proven som text och kontext i olika skolår.

Daroon Yassin är doktorand i Svenska språket vid Örebro universitet. I sitt avhandlingsprojekt undersöker hon skrivande och skrivundervisning i år 3.

# Eleven och litteraturvalet i det mångkulturella klassrummet

## Om betydelsen av den didaktiska läsarten

Eva Bringéus

### Inledning

Varför ska man läsa litteratur i skolan? Den till synes självklara frågan besvaras av Zindzi som går första året på gymnasiet:

Skönlitteratur hjälper eleverna att blir duktiga att skriva en bra historia och hitta på egna historier. Det hjälper dem också med språket och att förstå andra saker utanför skolan till exempel kärlek. Jag tror skönlitteratur hjälper elever jättemycket för att också förstå ordet "livet"(Zindzi loggbok).

Ett sätt att förstå litteraturundervisningen är utifrån eleverna i det mångkulturella klassrummet som här personifieras av Zindzi. Hon och klasskamraterna har olika etniska, sociala och kulturella bakgrunder, representerar en ungdoms- och mediekultur med olika erfarenheter av litteratur och krav på meningsskapande sammanhang. Det ställer andra krav på lärarna när de undervisar eleverna. Kraven kan ses utifrån två lärandemodeller: en traditionell där eleverna kommer till skolan för att fylla på färdigheter och en progressivistisk som genomsyras av att eleverna ska vara medkonstruktörer i sitt eget lärande (Susegg:2003:22ff.). Utmärkande för den senare är en undervisning som bygger på interaktion mellan eleverna, läraren och texten (McCormick 1994). I det arbetet har lärarens didaktiska kompetens en avgörande betydelse. Den problematiserar innehållet i förhållande till vem eleven är och kan ses som ett stöd för eleven att komma vidare i sin språk- och kunskapsutveckling (Molloy 2003).

Syftet med denna artikel är att beskriva och problematisera hur en lärare i en specifik kontext utifrån den *didaktiska läsarten* (Thorson 2005) förhåller sig till två grundläggande val hon har att göra inför läsprocessen. Den ena utgår från *eleverna* som ska läsa litteraturen (Vem) och den andra från *de val av litteratur* som ska göras för att passa eleverna (Vad). Det empiriska materialet är en del av min kommande licentiatavhandling som behandlar läsning och litteratursamtal i gymnasieskolans svenskundervisning i en mångkulturell klass. Studien fokuserar på lärarens och elevernas förhållningssätt till litteraturundervisning samt de läsarter som framträder i den faktiska läsakten.

## Undersökningens kontext och teoretiska ram

Undersökningen utgår från litteraturundervisningen i en mångkulturell klass i svenska A på ett naturvetenskapligt program. Eleverna har olika etniska, sociala och kulturella bakgrunder och drygt hälften av dem har ett annat modersmål än svenska. Några av dessa elever har endast bott i Sverige i två eller tre år. De läser svenska som andraspråk A men har i samråd med skolan getts möjlighet att även läsa svenska A parallellt. Det är denna kurs jag har följt. Gemensamt för eleverna är att de alla har sökt sig till en högstatusskola för att lyckas med sina studier och kunna läsa vidare på högskola eller universitet. Skolkulturen och lärarkulturen kan beskrivas ha starka rötter i det svenskämne som L-G Malmgren (1996) benämner *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* och som utgår från kulturarvet med en litterär kanon i centrum. Det empiriska materialet består av klassrumsobservationer, intervjuer med läraren och hennes elever, inspelade litteratursamtal samt elevernas loggboksskrivning. Den teoretiska utgångspunkten för undersökningen är en interaktionell syn på mötet mellan läsare och text där läsning av litteratur ses som en social och kulturell aktivitet där läsaren utbyter erfarenheter med texten. Som analysverktyg används begrepp hämtade från olika receptionsteorier där McCormicks teori särskilt lyfts fram. Även ett kulturmötesperspektiv finns med.

## Den didaktiska läsarten

Redan när läraren stiger in i klassrummet har hon gjort ett antal val som kommer att påverka eleverna under läsningen. Valen som här benämns den *didaktiska läsarten* är en teoretisk konstruktion som innebär att läsningen i undervisningen har ett bestämt syfte (Thorson 2005:27ff.). Läsarten är till skillnad från läsning i allmänhet professionell, med en tydlig avsikt grundad på en ideologisk värdering utifrån skolans styrdokument. På så sätt kan man säga att läsarten är normativ eftersom läraren har uppdraget att förvalta målen i läroplanen och i de mer preciserade kursplanerna. Samtidigt är läsarten preskriptiv då den ska omsättas i undervisningen, med de didaktiska krav den ställer på läraren. Andra ramar för undervisningen är skolans värderingar, litteraturundervisningen från lärarens gymnasieår och inte minst hennes eget förhållande till litteratur. De förhållningssätt som läraren uppvisar till sin undervisning och hur det kommer att gestalta sig i praktiken är med andra ord inte något självklart. Den didaktiska läsarten kan ses som en ideal modell med ett antal frågor som läraren utgår ifrån när hon planerar sin undervisning: *vem* läraren undervisar, *vad* hon väljer för litteratur samt *hur* hon vill att läsningen ska gestalta sig. De tre grundläggande frågorna kan fyllas på med olika aspekter som har betydelse för hur den faktiska läsarten kommer att gestaltas (se modellen nedan).

### **I Lärarens förhållningssätt till eleverna**

- Vad behöver läraren veta om elevernas läsvanor och läspreferenser?
- Vad behöver läraren veta om elevernas litterära repertoarer?
- Vilka frågor i texten behöver eleverna förberedas för?

### **II Lärarens förhållningssätt till litteraturvalen**

- Varför ska eleverna läsa?
- Vilken litteratur ska läsas?
- Varför ska just den litteraturen läsas?

### **III Lärarens förhållningssätt till litteraturundervisningen**

- Vilka läsarter ska litteraturen förbereda eleverna för?
- Hur kommer elevernas personliga läsning till uttryck?
- Hur ska interaktionen med texten förberedas?
- Vad ska interaktionen leda till?<sup>16</sup>

## **Lärarens förhållningssätt till eleverna**

Hur eleverna uppfattar texten beror bland annat på vilka erfarenheter och kunskaper de har om litteratur. I Kathleen McCormick's receptionsmodell (1994) beskrivs vad som påverkar läsarens litterära repertoar:

Readers' literary repertoires consist of their knowledge and assumptions about what literature 'is' and 'should be' based on their previous reading experience and the assumptions about reading they have absorbed from the literary and general ideologies of their culture (1994:84).

Enligt McCormick hänger läsarens litterära kunskaper samman med de allmänna ideologier som präglar hennes kultur. När läsarens erfarenheter skiljer sig från textens blir det möjligt att förstå hur ideologierna konstrueras i texten. Det som min undersökning aktualiserar är *vilka* erfarenheter och kunskaper som får komma till uttryck i den kollektiva läsakten. Nedanstående utsaga får illustrera detta.

EB: Det står också i kursplanen om värdet av den kulturella mångfalden. Går den att förverkliga i undervisningen?

Läraren: Vi har ju kulturell mångfald.

EB: Hur tänker du då?

Läraren: Men eleverna sitter ju där olika. De sitter ju där och kallar sig själva för svennar och blattar.

EB: Får man med det i litteraturundervisningen?

Läraren: Jag vet inte. Jag tror att det handlar om att allting måste få synas i klassrummet.

Olikheterna måste få synas och vändas på och så måste man få säga jaha och så får alla

---

<sup>16</sup> Frågorna har utvecklats utifrån Thorson (2005:28) samt Beach (2008:243) som diskuterar de didaktiska val som läraren bör göra inför läsningen av skönlitterära texter.

vara den de är.<sup>17</sup>

McCormick hävdar att: ”In discussing the texts repertoire, it becomes impossible, to ignore the reader’s part in responding to it” (1994:84). Implicit villkorar läraren vilka erfarenheter som ska synliggöras. Ett av dessa villkor utgår från lärarens förhållningssätt till kulturell mångfald, en etnisk mångfald, överordnad de övriga identiteter som eleverna under skoldagen går i och ur. Det får konsekvenser för vilka frågor som kommer att synliggöras i den kollektiva läsakten. Ett annat villkor handlar om vems ansvar det är att synliggöra olikheterna i klassrummet. Om ansvaret läggs på eleverna att själva ta upp frågor i skönlitteraturen som rör den mångkulturella klassens vardag är risken att det inte blir något möte. För olikheterna inte synas och vändas och vridas på blir konsekvensen att den rådande kulturens normer och värderingar kommer att gälla i stället för att ifrågasättas (Bunar 2009, Lahdenperä 2001, Runfors 2003) Om läraren däremot aktivt medverkar till att synliggöra frågor som tar upp den kulturella mångfalden med risk för kollisioner och konflikter möjliggör hon verkliga möten. För detta räcker det inte med att ”prata” utan att i handling och ord interagera *med* varandra och inte för eller mot varandra (Tornberg 2000). ”När olika kulturer möts, den egna välkända och invanda och den främmande okända, uppstår ett slags mellanrum som inte tillhör någon av kulturerna”, menar Kåreland (2009:136). Skönlitteraturen kan ses som ett sådant mellanrum där det kända och okända kan mötas.

Enligt lärarens utsaga är språkförståelsen överordnad de erfarenheter som eleverna kan bidra med i litteraturundervisningen. Den säger också att om man inte har en grundläggande läsförståelse eller inte kan hänga med i ett samtal kring litteraturen så hindrar det kunskapsutvecklingen hos andra elever.

Läraren: Jag vet inte för att det påverkar det sociala klimatet. Men jag har tänkt på sådana saker som att Oskar är tyst av sig men jag vänder mig jag anstränger mig så mycket för att få in de här svaga svenska 2 eleverna i gruppen så Oskar som inte har svenska 2 som har potential att utvecklas honom plockar jag honom drar jag inte lika hårt i.

EB: Jag förstår och krutet måste läggas där?

Läraren: Mm det är splittrat. Och så säger alla som undervisar i den här klassen. Det är en för heterogen grupp. Hur ska vi kunna hjälpa dem som är på gränsen till vg när vi är upptagna med dem som ligger på gränsen mot g?

Språkforskaren John Clegg (1996) understryker att i dagens mångkulturella och flerspråkiga klassrum ”är det de som *är* klassen”. Han påpekar att ”[v]i borde betrakta andraspråkelever som fullvärdiga medlemmar i skolans värld, med speciella behov, och inte som en egen grupp som måste bevisa att de behärskar språket innan de har rätt att ställa krav.” (1996:5). Lärarens frustration kan förstås utifrån de olika och ibland konkurrerande sätten att bedriva undervisning på. I en studie av mainstreamklasser i USA där tvåspråkiga elever tillhör

---

<sup>17</sup> Läraren, *Intervju 2*.

minoriteten visar sig dock lärarens engagemang för elevernas kulturella identitet och behov ha större betydelse än effektiva inlärningsmetoder. En av slutsatserna som dras är att de lärare som marginaliserar andraspråkselever genom att mena att deras behov av att lära sig språket är andraspråklärares uppgift påverkar dessa elevers grad av interaktion och deltagande. Hur lärare positionerar sig i klassrummet dvs. ser på sin roll har därför betydelse för hur eleverna positionerar sig och därmed lyckas i skolan: "Whatever the positions teachers take, that positioning guides them in their interactive approaches with students in classroom settings" (Yoon 2008:499).

### Lärarens förhållningssätt till litteraturvalen

Undervisning i litteratur är inte bara att sätta litteratur i händerna på eleverna. Som lärare måste man göra en mängd val som inte sällan är konfliktfyllda eller problematiska. Richard Beach (2006) beskriver klassrummet som ett ekosystem av texter, lärarstrategier, mänskliga omständigheter, val och begränsningar och ger exempel på frågor kring innehållet i texterna som läraren möter i sin undervisning. I undersökningen ger lärarens utsaga uttryck för en inte helt ovanlig uppfattning nämligen att det är läsningen i sig som skapar mening för eleverna. Läraren vill att hennes elever ska bli läsare: "att det finns en bok för var och en som man tycker om".<sup>18</sup> Är eleverna negativa till läsning har de inte fått den rätta boken, menar hon. Därför gör det inget om eleven vill läsa "sämre" litteratur.<sup>19</sup> Det fria valet gäller dock inte all litteratur. Enligt skolans lokala kursplan ska eleverna läsa de litterära epokerna kronologiskt samt några klassiska verk.<sup>20</sup> Dessa är inte utbytbara. Dem försöker läraren istället att "sälja in" hos eleverna.

Läraren: [...] också glädje att kunna förstå sig själv som bildad. [...] Det är kanske löjligt men jag vill gärna att de ska kunna lite citat. De har ju valt att gå på den här skolan, lite akademiskt.<sup>21</sup>

Lärarens utsagor pekar mot ett vidgat litteraturämne där både populärkultur och den klassiska litteraturen ges tillträde. Det står i kontrast till den lärarstrategi som slår vakt om den "goda" kulturen som motpol till den "lägre" kulturen (Bergman 2007). Samtidigt får de val läraren gör flera konsekvenser. När hon i utsagan i all välmening slår fast att eleverna ska bli läsare gör hon ett ställningstagande som innebär att litteraturens innehåll hamnar i skymundan. Enligt Beach (2006) räcker det inte med att undervisningen erbjuder litteratur för att "göra

---

<sup>18</sup> Läraren, *Intervju 2*.

<sup>19</sup> Läraren, *Intervju 2*.

<sup>20</sup> Lokal kursplan i Svenska A, B.

<sup>21</sup> Läraren, *Intervju 6*.

eleverna till bättre människor”. Däremot kan den lära eleven att genom litteraturen ställa frågor till sig själv om rätt och fel. Det kan beskrivas som en moralisk intelligens där litteraturen utmanar diskriminering och stereotyper både på den enskilda elevens nivå och på en samhällelig nivå (2006:243).

Den litteratur som i utsagan betraktas som ”sämre” får bytas ut och ska inte bjuda på motstånd. En huvudpöäng med McCormicks teori är att eleverna måste ges motstånd och utmanas i spänningsfältet mellan det kända och okända för att de ska utvecklas: ”The most productive pedagogies develop from reading situations in which a tension between repertoires exist” (1994:88). De klassiska verken är i undersökningen inte förhandlingsbara utan måste läsas. Om undervisningen stannar vid att känna till de litterära epokerna och vissa bestämda verk samt citat betyder det att eleverna likt läsningen av populärlitteratur inte utmanas av litteraturens idéinnehåll. Ett sådant förhållningssätt till litteraturvalet pekar mot ett traditionellt bildningsämne med färdighetsdiskurs där ordet ”känna igen” har speglat den dominerande samhällsklassens uppfattningar (Bergman 2007). Ett flertal avhandlingar visar hur elever högljutt eller genom tystnad avvisar en undervisning som inriktar sig på färdigheter och reducering av innehållet (Bergman 2007, Hultin 2006, Molloy 2003). I undersökningens mångkulturella klass är det därför intressant att konstatera att eleverna inte avvisar litteraturundervisningen. En anledning är att de har sökt sig till skolan för att få en inträdesbiljett till det svenska medelklasssamhället. Frågan är dock om det är tillräckligt för att eleverna ska se litteraturen som meningsskapande.

Hittills har artikeln koncentrerats till den preskriptiva sidan av lärarens didaktiska läsart. För att göra lärarens utsagor rättvisa måste den även ställas mot den normativa sidan av läsarten. Den kan undersökas utifrån den spänning som finns i läroplanen och svenskämnet kursplan vilka läraren har att förhålla sig till. Där ger sig de dikotomier till känna som jag menar även präglar lärarens förhållningssätt. Dikotomierna känns igen i läsning för lust och glädje som en frivillig upplevelseläsning i kontrast till kunskapsläsning, vilken kan tolkas som en litteraturhistorisk bildningsläsning (Persson 2007). En tydlig polarisering ses också vad gäller kulturbegreppet. Å ena sidan den egna kulturen där vi ska värna om vårt lands språk och kultur och å andra sidan den *kulturella mångfalden* som ska vara berikande (Persson 2007).

Avslutningsvis vill jag betona artikelns syfte att visa på betydelsen av en professionell didaktisk läsart. Den har här problematiserats utifrån lärarens förhållningssätt till eleverna respektive litteraturvalen. En didaktisk läsart som tas på allvar öppnar möjligheter att skapa mening i den mångkulturella undervisningen utifrån textens erbjudanden. Den kan ses i rummet mellan det invanda och främmande, den egna kulturen och mångkulturen, finkulturen respektive populär- medie- och ungdomskulturena, mellan läsning som lust och läsning som kunskap och inte minst i rummet mellan eleverna och läraren.

## Litteratur

- Beach, Richard, et al. (2005). *Teaching Literature to Adolescents*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Bunar, Nihad (2009). *När marknaden kom till förorten – valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor*. Studentlitteratur.
- Clegg, John (1996). *Mainstreaming ESL: Case Studies in Integrating ESL. Students into the mainstream curriculum*. Clevedon, UK: Cambridge University.
- Hultin, Eva (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning - en ämnesdidaktisk studie*. Örebro Studies in Education.
- Kåreland, Lena (2009). *Barnboken i samhället*. Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (2008). *Interkulturella läroprocesser* (red.) Stockholm HLS.
- Malmgren Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Studentlitteratur.
- McCormick, Kathleen (1994). *The Culture of Reading and The Teaching of English*. Manchester U.P.
- Molloy (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Studentlitteratur.
- Runfors, Ann (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar*. Prisma.
- Thorson, Staffan (2005). *Den dubbla receptionen. Om litteratursamtal mellan elever och deras lärare*. Litteraturvetenskapliga institutionen. Göteborgs universitet.
- Tornberg, Ulrika (2000). *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet tom "kommunikation" och "kultur" I kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. Uppsala Studies in Education 92. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Yoon, Bogum (2008). "Uninvited Guests: The Influence of Teachers Roles and Pedagogies on the Positioning of English Language Learners in the Regular Classroom": In *Am Educ Res J* 2008; 45; 495 originally published online April 16, 2008; DOI: 10.3102/0002831208316200.

## Författarpresentation

Eva Bringéus är licentiat i Svenska med didaktisk inriktning. Hennes studie är inriktad mot läsning och litteratursamtal i en mångkulturell klass i gymnasieskolans svenskämne. Hon undersöker lärarens och elevernas förhållningssätt till litteraturundervisningen samt de läsarter som framträder i den faktiska undervisningen.

# I spänningsfältet mellan tradition och förnyelse

Christoffer Dahl

## Bakgrund och syfte

Litteraturförmedlingen i svenskböcker för gymnasieskolan uppvisar en del karakteristiska drag över tid (se bl.a. Englund 1997 och Danielsson 1988). Författarna har företrädesvis varit vita kanoniserade män från Europa och möjligen USA. Texturvalet har varit skönlitterärt medan de fack- och populärlitterära texterna har fått ett marginellt utrymme. Det är också läromedelsförfattarna som beledsagar läsaren genom litteraturhistorien, som ofta återges kronologiskt, med beskrivningar av de olika författarskapen och litterära epokena. På det hela taget är det en litteraturförmedling som velat hävda sig i det högkulturella kretsloppet. I ljuset av detta blir läromedlet *BRUS* från 2006 intressant. Exempelvis vittnar omslaget nedan om att *BRUS* vill vara i samklang med den samtida ungdoms- och mediekulturen.



Bild 1. *BRUS* #02

Denna *annorlunda* positionering förstärks ytterligare när man läser *BRUS* som präglas av en populär- och ungdomskulturell design där kulturellt höga och låga genrer blandas med avancerade och färgstarka bildcollage. Läromedelsforskaren Staffan Selander har också uppmärksammat *BRUS* och skriver följande:

BRUS är också ett intressant exempel på att den traditionella läromedelsgenren bryts upp. Läromedlet liknar mer ett månadsmagasin än en bok. Kanske kan man tala om ett läromedelsmagasin? (Selander 2008:91)

*BRUS* annorlunda positionering i en diskurs, som överlag kännetecknas av långsamma förändringar, reser en rad angelägna frågor: Vad representerar *BRUS* som litteraturpedagogiskt verktyg, och hur kan denna läromedelsdiskurs förklaras?

I min licentiatavhandling från 2009 var avsikten att borra djupare i dessa frågor. Syftet med licentiatavhandlingen var att kartlägga och analysera hur läromedlet *BRUS* rör sig i spänningsfältet mellan tradition och förnyelse. Det betyder att jag diskuterade olika möjligheter och problem i *BRUS* litteraturförmedling, något som indirekt också handlar om de utmaningar som litteraturförmedlingen i dagens och morgondagens läromedel möter. Min hypotes var att många av de för läroboken förnyande dragen i *BRUS* kunde kopplas till postmoderna idéströmningar som ett vidgat litteraturbegrepp och estetiska grepp som pastisch och collage. Denna hypotes blev delvis bekräftad i undersökningen, men jag fann också en del mer traditionella drag som sammantaget bidrog till att bilden av *BRUS* litterära diskurs blev mer komplex. I denna artikel sammanfattar jag det mest centrala i undersökningen.

## Material

Läromedlet *BRUS* består *BRUS #01* och *#02*, *BRUS Antologin*, samt *Handboken* (främst språkinriktad). Jag fokuserade främst på de litterära delarna i läromedlet. *BRUS #01* och *#02* innehåller tillsammans 38 kapitel om 397 sidor vilka är jämnt fördelade. Dispositionen i *BRUS #01* och *#02* är tematisk. *BRUS Antologin* är 350 sidor med sammanlagt 64 bidrag. Vid olika tillfällen jämförde jag *BRUS* med andra samtida läroböcker. Dessa läroböcker kartlades och analyserades inte systematiskt, utan i dessa gjorde jag nedslag när jag ville påvisa specifika skillnader eller likheter med *BRUS*. I huvudsak använde jag *Svenska i tiden A* och *B* (Danielsson & Siljeholm 2003a & b) från Natur och kultur och *Om Tidevarv Litteraturbok B* (Eriksson m.fl. 2004) från Liber.

## En annorlunda inbjudan

Ett iögonenfallande drag i *BRUS* är pastischen på magasin/veckotidning. Pastisch och imitation är vanligt förekommande grepp i den samtida post-moderna kulturen och används med olika syften, men i lärobokssammanhang är fenomenet betydligt ovanligare.

En konsekvens av magasinpastischen är att de texter Gérard Genette kallar *paratexter* – i detta sammanhang avses lärobokens omslag, innehållsförteckning, anvisningar samt lärarhandledningen – skiljer sig från paratexter i mer konventionella läroböcker (Genette 1987). I *BRUS* paratexter marknadsförs det litterära innehållet på ett lekfullt sätt, vilket för tankarna till postmodern kultur där kulturellt högt och lågt sammanvävs. Jag analyserade i avhandlingen olika paratexter med avsikten att diskutera den diskurs som kan identifieras. En viktig fråga är hur presentationen av det litterära innehållet hänger ihop med litteratururvalet samt textuppgifter/anvisningar. Finns det i *BRUS* en enhetlig idé i dessa tre aspekter av litteraturförmedlingen eller kan någon form av asymmetri eller sprickbildning i diskursen urskiljas?

Omslaget till *BRUS #01* och *#02* pryds av rubriker med dramatiska förtecken, t.ex. "Möt framtiden och friheten" och "Livets mörka sidor" (*BRUS #02*). I innehållsförteckningen kan vi läsa "Koppla greppet och utmana dig själv!" (*BRUS #01*); "Följ din inre röst och se vart den leder dig", "Valet är ditt. Ta kommandot eller gör som alla andra" (*BRUS #02*). Genom sin konsekventa magasinpastisch undviker *BRUS* lärobokskonnotationer och avsikten skulle kunna vara att man vill ge associationer till fritidsläsning istället för plikt-skyldigt skolarbete. Det litterära innehållet marknadsförs med hjälp av en diskurs som tar fasta på individens rätt till att vara annorlunda och att inte låta sig ledas. Vi känner igen budskapet från samtida reklamannonser och inte minst den mycket populära självhjälpslitteraturen. Litteraturvetaren Merete Mazzarella skriver i fråga om detta att

[i] en tid då människor i så många sammanhang uppmuntras till att se sig själva som offer, att reagera på motgångar med passivitet och kränkhet ligger det kanske ändå ett värde i dessa uppmaningar till aktivitet och handling? (Mazzarella 2008)

Omslagets uppmaningar är säkert inbjudande och väcker elevernas nyfikenhet. En lärobok i litteratur brukar inte innehålla en sådan lekfullhet och diskursen lyfter fram handling istället för passivitet. Följande utdrag är hämtat från innehållsförteckningen:



Bild 2. Utdrag ur innehållsförteckning.

Ingressen låter antyda att det kan vara riskfyllt att avvika från och utmana det normala, samt att detta riskfyllda ska ses som en möjlighet att uppnå något annat betydligt mer väsentligt. Christopher är alltså individen, den ensamme hjälten, som vågar detta och läsaren kommer – underförstått om han eller hon är djärv nog – att lära *känna* honom. Genom att indirekt dra paralleller mellan läsaren och en av romangestalterna tillskrivs läsaren *positivt* laddade egenskaper som handlar om att leva efter devisen ”våga vägra vara som alla andra”. Sociologen Jonas Aspelin är kritiskt till självhjälplitteraturens budskap, som förespråkar ett motsatsförhållande mellan subjekt och objekt:

Var och en har sin särskilda mentala plattform, sina behov, besvär, mål och strategier. Den enes projekt är på ett fundamentalt sätt avskilt från den andres. Omvärld såväl som personlighet är medel att använda sig av i det egna identitetsarbetet och framgångsprojektet [...] Självhjälplitteraturen bygger på en avgörande princip: den om individens absoluta suveränitet. (Aspelin 2008:145f.)

*BRUS* bjuder in eleven med hjälp av en *individcentrerad* och informell diskurs, och denna diskurs kan, som jag visat, ges olika tolkningar. Det ovanliga är att läromedelsförfattarna efter dessa inledande sidor – omslag, innehållsförteckning och förord – i princip överger läsaren. Läromedelsförfattarna *tystnar*. Vad betyder det?

### Den reducerade sekundärtexten

Den litteraturhistoriska läroboken har varit den vanligaste formen av sammanhängande *sekundärtext* de senaste hundra åren med utläggningar och kommentarer till *primärtexten*, d.v.s. sådana texter – mestadels skönlitterära utdrag – som ursprungligen inte är avsedda för ett pedagogiskt sammanhang (Englund

1997:7). Sekundärtexten har generellt blivit mer kort och koncis över tid och antalet bilder har ökat (Sandqvist 1995:185). I *BRUS* har sekundärtexten reducerats påfallande och tillsammans med magasinpastischen är den reducerade sekundärtexten det drag i *BRUS* som i störst utsträckning leder associationerna till ett postmodernt decentrerat subjekt – det saknas en enande författarröst. En konsekvens av den reducerande sekundärtexten är att en betydande mängd grundläggande stoff som litteraturhistoriska händelser och begreppsliga utredningar saknas.

Sekundärtexten kan säkert uppfattas som en styrande och ”passiv” text med tanke på att den förmedlar en avgränsad mängd information. Vid en jämförelse skulle textuppgiften, beroende på vilket slags uppgift det rör sig om, kunna ge mer plats för elevens idéer och specifika förutsättningar. I *BRUS* finns anmärkningsvärt många textuppgifter och genom att formulera ett stort antal textuppgifter ger läromedlet intrycket av att eleven får vara med och själv utforma sitt läromedel och därmed sitt eget lärande. Likväl kan man inte förbise att den reducerade sekundärtexten skapar litteraturpedagogiska problem. Även för en mycket van läsare blir sekundärtextens koncisa stil svårhanterlig. Ett exempel på denna splittring är avsnittet om modernismen som ges en halv sida. Resultatet av detta blir att texten är svårtydbar och innehåller grova generaliseringar där relationen mellan de litterära ismerna, både kronologiskt och innehållsmässigt, inte utreds. Det innebär att det vilar ett tungt ansvar på läraren att vidareutveckla de kortfattade resonemangen i *BRUS*, något som kan uppfattas som att *BRUS* vill ge läraren mer frihet att tillämpa egna tolkningar och idéer kring texturvalet i litteraturundervisningen. Men *BRUS* rymmer i detta avseende också paradoxer. I lärarhandledningen kan följande läsas:

*BRUS* presenterar ett brett urval av texter och uppgifter och ger dig möjlighet att skapa ett material som passar olika kategorier av elever och ditt sätt att undervisa. I den här översikten finns en nivåindelning (A, B och C) av texterna i de olika avsnitten i *BRUS* #01 och förslag till kopplingar till texter som har ett liknande innehåll i *BRUS* Antologin. I samtliga 19 avsnitt finns uppgifter av olika slag och med olika svårighetsgrad och här avgör du som lärare vilka uppgifter som passar gruppen eller den enskilda eleven. Utifrån de uppgifter du väljer kan alla elever arbeta med alla texter på ett individanpassat sätt. Konkreta läsförståelseuppgifter kan skapa förståelse för en B- eller C-text och på det sättet bli en givande läsoplevelse för en mindre van läsare. Vidare kan uppgifter som leder till självständig informationssökning, kritisk granskning eller analys utmana elever att bearbeta texter som hör hemma i A-kategorin.

A Förhållandevis enkla texter både vad gäller språk och innehåll. Texterna på den här nivån kan alla elever läsa och reflektera kring.

B Mer omfattande texter med språk och innehåll som uppmuntrar och ger möjlighet till självständiga tolkningar.

C Texter med komplext innehåll och mångfasetterat språk som ger utrymme för avancerade analyser samt stilistiska och litteraturteoretiska resonemang.

Traditionellt litteraturpedagogiskt grepp som nivåindelning tillämpas i hela *BRUS*, och texterna bedöms i tre steg från A till C där C är mest avancerad. Innehållet i denna nivåindelning reser en mängd frågor, t.ex. vad *BRUS* menar med en enkel text. Som exempel klassificeras Selma Lagerlöfs *Kejsaren av Portugallien* som en A-text, d.v.s. en enkel text, och Fjodor Dostojevskijs *Brott och straff* befinner sig mellan A och B. Att Lagerlöfs och Dostojevskijs texter är enkla och inte komplexa är ett omdöme som rimligen kan ifrågasättas. Vilka resonemang som ligger till grund för dessa bedömningar får vi inte veta.

Man blir även fundersam över formuleringen att endast *komplexa* texter, vilka de nu är, ger utrymme för ”avancerade analyser samt stilistiska och litteraturteoretiska resonemang”. Skulle inte exempelvis *Jack* av Ulf Lundell, som klassificeras som en enkel text, kunna analyseras med hjälp av avancerade litteraturteorier? Svaret på den frågan är att ”Vidare kan uppgifter som leder till självständig informationssökning, kritisk granskning eller analys utmana elever att bearbeta texter som hör hemma i A-kategorin”. En tolkning av detta påstående är att den enkla A-texten genom mer avancerade studieuppgifter tillskrivs en kvalitet som den inte äger i sig själv, medan C-texten på ett naturligt sätt är bärare av denna kvalitet. Resonemanget blir sammantaget svårbegripligt och ger uttryck för idéer som onekligen för tankarna till tiden före teoriboomen och det vidgade textbegreppet. Vad kan vi då säga om litteraturvalet och ska det bearbetas av eleverna?

## Litteraturval och textuppgifter

Ser vi till litteraturvalet får lyriken ett mycket begränsat utrymme i *BRUS* medan fiktionsprosa och faktaprosa ges ett stort utrymme. Detta kan sägas vara i linje med utvecklingen de senaste decennierna (se Englund 1997 och Danielsson 1988). Fördelningen är jämn mellan kvinnliga och manliga författare, något som enligt min uppfattning fortfarande tycks vara ovanligt i läromedel

Att det finns en antologi som koncentrerar sig på kanoniserade verk visar att det finns en traditionell diskurs i *BRUS* som värnar en viss uppdelning i populärkultur och finkultur. Det bestående intrycket är emellertid att *BRUS* vill ge utrymme för genrer som i normala fall är exkluderade i antologier och svenskböcker för gymnasiet, t.ex. ungdomsromaner, populärkulturella romaner och facklitteratur/sakprosa. Litteraturvetarna Anders Ohlsson och Claes-Göran Holmberg för fram argument varför t.ex. romanen, essän och reportaget skulle kunna inordnas ”under samma narrativa tak” utan att olikheterna för den sakens skull utelämnas (Ohlsson & Holmberg 1999:19). Sammanblandningen av skönlitteratur, essäer, kåserier, facktexter och reportage kan sålunda tolkas som att *BRUS* representerar en litteratursyn som innebär att litteraturvalet mer bygger på de *narratologiska likheterna* mellan genrerna än de *konstnärliga skillnaderna*. De konstnärliga skillnaderna har legat till grund för modernitetens

indelning i värdehierarkierna fakta-fiktion eller högt-lågt och fyller, enligt min uppfattning, fortfarande en skarpt avgränsande och hierarkiserande funktion i läroböcker i svenska för gymnasieskolan. Vi skulle då kunna tala om en litteratursyn sprungen ur en postmodern icke-hierarkiserande kultur. En väsentlig fråga blir därför hur eleverna ska studera primärtexterna.

Flera av texterna i *BRUS* är faktionslitteratur, d.v.s. texter som verkar i gränslandet mellan fakta och fiktion och som arbetar med starka realistiska och identifikatoriska inslag. Enligt undersökningar av litteraturvetarna Annette Årheim och Christina Olin-Scheller uppfattas faktionsberättelserna som utsnitt ur en empirisk verklighet av inte bara de intervjuade ungdomarna utan också av lärarna, vilket i hög grad beror på hur faktionsberättelserna utnyttjar paratexter som signalerar dubiös och manipulativ information (Olin-Scheller 2006 och Årheim 2007). Kopplar vi detta resonemang till läromedelsammanhang torde det vara litteraturpedagogiskt betydelsefullt att sekundärtexten, textuppgifterna och läsanvisningarna erbjuder verktyg som utvecklar elevernas kritiska tänkande.

Min undersökning visar dock att det är slående hur sällan de textuppgifterna jag analyserade i *BRUS* fordrade en systematisk och underbyggande närläsning av primärtexterna. Istället används primärtexterna som språngbräda ut i omkringgårdande sociala och kulturella samhällsfrågor. Följande utdrag är uppgifterna till en tidningsartikel av Linda Skugge samt ett utdrag ur romanen *Ett ögonblicksverk* av Anders Paulrud. Båda textutdragen knyter an till barnuppfostran på olika sätt.

Diskutera barnuppfostran i grupp med utgångspunkt i artikeln. Vad tycker ni om Linda Skugges åsikter?

Jämför Linda Skugges text med Anders Paulruds text. Vad tror ni kan hända om föräldrar styr sina barn för hårt?

Hur ska en bra förälder vara?  
(*BRUS #01* s.19)

Kortfattat kan man säga att de tre uppgifterna endast inriktar sig mot en tematisk nivå, i det här fallet barnuppfostran. Det krävs inte av eleven att han eller hon ska göra en mer regelrätt textanalys, t.ex. argumentationsanalys eller litterär analys, av de båda textutdragen. Det finns inte heller någon problematiserande *varför*-fråga, och sista uppgiften förutsätter ingen koppling till textutdragen överhuvudtaget. Min uppfattning är att uppgifterna knappast bidrar till att stärka elevens kritiska och analytiska tänkande. Liknande iakttagelser har läromedelsforskaren Sten-Olof Ullström gjort. Han har undersökt textuppgifter i olika nyare läromedel och skriver följande:

Den ena ytterligheten är de allmänna frågor som leder bort från texten. Avsikten må vara god men genom att släppa taget om texten uppmuntrar frågorna oftare löst, subjektivt

tyckande än till en seriös, utmanande och därmed utvecklande diskussion. Litterär kompetens kan det inte vara tal om att utveckla. Den andra ytterligheten är slutna, färdighetsinriktade kontrollfrågor, där eleven ska visa att hon eller han läst texten och i en rätt snäv mening har förstått vad där står. (Ullström 2006:138)

Enligt den amerikanske läromedelsforskaren James D. Marshall ger *elaborerande* textuppgifter, som kräver en personlig-analytisk analys tillsammans med en formellt textanalytisk, goda förutsättningar för ett litterärt menings-skapande (Marshall 1987). Generellt för textuppgifterna i *BRUS* är att de är inriktade mot kreativa arbetsformer med skilda modaliteter som drama, musik och bild, och de kan med den mångfald de representerar sannolikt öka möjligheterna till ett litterärt intresse samt en fördjupad litterär förståelse.

Däremot finns en påtaglig brist på elaborerande uppgifter i *BRUS*, vilket indikerar att det inte är en kritisk eller mer systematiskt reflekterande litteraturläsning som erbjuds, utan det är de variationsrika pedagogiska arbetsformerna som premieras. Jag vill understryka att pedagogisk variation är betydelsefull, men frågan som till sist oundvikligen infinner sig är vilken sorts litterär kompetens *BRUS* egentligen ger uttryck för. Finns det explicita resonemang om vilket värde läromedelsförfattarna tillskriver litteraturstudiet?

## Litteratursyn

Litteratururvalet i *BRUS* tematiserar dagsaktuella sociala, existentiella och ungdomskulturella frågor som i flera hänseenden kräver ett socialt engagemang samt ställningstagande av eleverna. Boel Englund (1997) diskuterar en litteratursyn som hon benämner empirisk-social vilken innebär att biografiska infallsvinklar i mindre utsträckning fokuseras. Om biografiska infallsvinklar framläggs är tonvikten på författarens *yrkesskicklighet* och förmåga att gestalta en särskild situation eller idé och inte, som tidigare, på författarens unika personlighet eller författarens upphöjda moral. Denna litteratursyn stämmer väl överens med den jag identifierat i *BRUS*.

Vad som mest tycks skilja litteratursynen i *BRUS* från andra nyare läroböckers är dess påfallande individcentrerade diskurs. En ytterligare skillnad är att generellt sett förs få explicita resonemang om betydelsen av litteratur eller varför man ska läsa litteratur. När sådana resonemang förs är det främst nöjesläsning som betonas. Litteratursynen placerar i synnerhet elevens personliga erfarenheter i centrum. Litteraturens *mening* finns alltså framför allt hos *eleven* i dialog med texten, men i flertalet av de undersökta textuppgifterna tenderar primärtexten att försvinna och ersättas med *kontextuella* diskussioner med inte sällan mycket lösa kopplingar till primärtexten.

## Avslutande ord

Sammantaget visade min undersökning hur angelägna frågeställningar om det mångkulturella samhället, generationsbegreppet och genusfrågor initieras i *BRUS*. Inte minst utmanas läsaren i de inledande paratexterna med en informell och för läroboken oortodox diskurs. Problemet är att dessa lite provocerande frågeställningar endast i undantagsfall vidareutvecklas i elaborerande uppgifter.

Vidare omkullkastar förekomsten av faktions-, fack- och ungdomslitteratur i *BRUS #01* och *#02* värdehierarkier om högt och lågt som läromedelsdiskursen traditionellt sett värnar, men den litteraturpedagogiska potential som detta förnyande grepp äger utvecklas inte i något kritiskt eller självreflekterande hänseende.

Läromedelsforskaren Naomi Silverman framhåller att det kritiska tänkandet borde vara kännetecknande för den postmoderna läroboken generellt:

First, the goal of the text is not only to disseminate objective data and information, but also to stimulate the student to think critically and analytically; to lead the student to recognize that all knowledge is mediated by the 'knower'; to engage the student in a dialogue with the text (Silverman 1991:179).

Litteraturvetaren Magnus Persson skriver att svaren på frågorna om litteraturens vad, hur och varför var enklare mot slutet av 1800-talet (Persson 2007:7). Det nationalromantiska och uppfostrande levde dock kvar långt in på 1900-talet, men i dagens postmoderna skola och samhälle råder i stort andra ideal: det är individcentrerat och den tekniska utvecklingen har skapat en informations-explosion som lett till att vedertagna sanningar ständigt prövas i en globaliserad värld. Litteraturens uppgift i denna mosaik är långt ifrån obestridlig. För att medvetandegöra dessa omställningar behöver den postmoderna läroboken inte bara kontextualisera den litterära textens innehåll utan också själva *studiet av litteratur* och hur detta ändrat skepnad över tid. En sådan kontextualisering väcker frågor om vad litteratur är och vilken roll litteraturen kommer att spela i ett framtida mångkulturellt och multimedialt samhälle. Dessa litteraturpedagogiska diskussioner skulle föra med sig en djupare insikt om litteraturstudiet plats i skolan och litteraturens roll(er) överhuvudtaget.

## Litteratur

Aspelin, Jonas (2008). *Suveränitetens pris – en kritisk studie av självhjälplitteratur*. Dualis 2008.

Bayard, Annika & Sjöbeck, Karin (2006). *BRUS #01*. NoK.

Bayard, Annika & Sjöbeck, Karin (2006). *BRUS #02*. NoK.

Bayard, Annika & Sjöbeck, Karin (2006). *BRUS Antologi*. NoK.

Bayard, Annika & Sjöbeck, Karin (2006). *BRUS Handboken*. NoK.

Danielsson, Anita & Siljeholm, Ulla (2003a). *Svenska i tiden A*. NoK.

- Danielsson, Anita & Siljeholm, Ulla (2003b). *Svenska i tiden B*. NoK.
- Danielsson, Annica (1988). *Tre antologier – tre verkligheter: en undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945-1975*. Lunds universitet.
- Englund, Boel (1997). *Skolans tal om litteratur – om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande*. HLS Förlag.
- Eriksson, Leif m. fl. (2004). *Om Tidevarv Litteraturbok B*. Liber.
- Genette, Gérard (1987). *Paratexts – Thresholds of Interpretation*, Cambridge University Press.
- Marshall, James D (1987). "The Effects of Writing on Student Understanding of Literary Texts". I: *Research in the Teaching of English*. Vol. 21, No. 1, February, 1987.
- Mazzarella, Merete (2008). "Självt är inte alltid bäste dräng". *Svenska Dagbladet* 2008-07-24.
- Olin-Scheller, Christina (2006). *Från Dante till Big Brother – en studie om elevers textvärldar*. Karlstad universitet.
- Ohlsson, Anders & Holmberg, Claes-Göran (1999). *Epikanalys – en introduktion*. Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Studentlitteratur.
- Sandqvist, Carin (1995). "Från 50-tal till 80-tal – om form och innehåll i historieläroböcker". I: Siv Strömquist (red.) *Läroboksspråk*. Hallgren & Fallgren.
- Silverman, Naomi (1991). "From the Ivory Tower to the Bottom Line". I: Philip G Altbach (red.) *Textbooks in American Society*. State University of New York Press.
- Ullström, Sten-Olof (2006). "Läroboken som lärare – uppgiftskultur i läromedel för gymnasieskolan". I: Anders Sigrell (red.) *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Årheim, Annette (2007). *När realismen blir orealistisk – litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier*. Växjö universitet.

### **Författarpresentation**

Christoffer Dahl är filosofie licentiat inom forskningsfältet svenska med didaktisk inriktning. Han har varit verksam som doktorand vid Malmö högskola de senaste åren.

# Billeder på væggen

## Retorisk og didaktisk brug af præsentationsteknologier

Jens E. Kjeldsen

Didaktikken og retorikken er brødre. De er forskellige, men består af det samme menneskelige grundstof. De har bevæget sig i forskellige miljøer, men deler grundliggende intentioner. Begge søger at gøre mennesket bedre i stand til at tage vare på sig selv og sine medmennesker; begge bidrager til at vi bliver klogere og bedre til at udtrykke os hensigtsmæssigt.

Retorik er nemlig hverken tomme ord eller manipulation. Det er læren om hensigtsbestemt og overbevisende kommunikation. Retorik er et studie og en praksis som søger at lære mennesker at tale og at tænke, så de magter at påvirke deres eget og samfundets liv.

I Skandinavien har vi *friheden* til at udtrykke os, sikret gennem lovgivning. Vi har *steder og kanaler* vi kan udtrykke os. Vi har parlamenter, aviser, retten til at samles på offentlige pladser eller give vor uforbeholdne meninger på internet. Men det er ikke nok. Det nytter ikke at vi har *frihed* til at ytre os og at vi har *steder* vi kan ytre os, hvis ikke vi har *evnen* til at udtrykke os. Uden evnen er vi stumme – og dumme. Vi er uden chance for at vinde frem med vore synspunkter.

Hvor ofte oplever vi ikke at vi er sikre på at vi har ret i en sag? Men alligevel har vi ikke fået ret, fordi du ikke magtet at udtrykke os overbevisende. Derfor bør vi undervise i retorik. Så børn og borgere ikke alene kan forstå. Men også kan fortælle. At tænke og tale, at resonere og udtrykke sig, det er menneskets vigtigste egenskaber.

I mere end 2000 år har retorikken studeret og undervist i dette. Derfor er retorikken også i dag relevant for skolen og didaktikken. Ja, den er mere relevant end nogen side før, for kommunikation er mere relevant end nogen sinde før. For at vore børn skal fungere i vor tids verden – som børn i dag og som voksne i morgen – må vi lære dem både at tænke og at tale. Og vi må lære dem at blive bevidste om hvordan de taler. Eller sagt med andre ord: vi må bygge bro mellem teori og praksis. Dette er en grundindsigt i den retoriske tradition. At teori og praksis bør hænge sammen. For at forstå noget fuldt ud – også teoretisk – bør vi have prøvet det selv. I hvert fald når det gælder kommunikation.

På retorikuddannelserne i Bergen, Södertörn og i København skal studenterne ikke bare læse om taler. De skal holde dem selv. De skal ikke bare teoretisere om retorik, de skal også praktisere den. Som filosofen Hans Georg Gadamer

engang har sagt det: hermeneutikken og retorikken er siamesiske tvillinger. Vi kan hverken forstå uden at kommunikere eller kommunikere uden at forstå. For vi har egentlig ikke virkelig forstået noget, førend vi kan fortælle det til andre, så de kan forstå det.

## **Mediesamfundet udfordrer vor teori og praksis**

Dette er en udfordring for både retorikken, skolen og modersmålsdidaktikken. For traditionelt har vi alle forholdt os til ord. Men i vore dage må man kunne mere end at skrive en tekst eller holde en tale. I dag har vi ikke bare skrift og tale, vi har også telefon, avis, radio, plakater, fjernsyn, film, mobiltelefoner, datamaskiner, dataspil, og på internet flyder en kontinuerlig strøm af ord, lyd og levende billeder.

Selv om ordene stadig er vor vigtigste udtryksform, er verden blevet multimedial. Det må vor undervisning og didaktik tage hensyn til. Mediesamfundet præsenterer særlige udfordringer i vore bestræbelser på at lære børn og borgere at forstå og skabe retorik. For eksempel ser vi meget fjernsyn, men de færreste af os kan selv lave fjernsyn – ikke engang de unge. Vi kan teoretisere over de multimodale udtryksformer, men vi er ikke særlige gode til at praktisere dem.

I mediesamfundet er der en betydelig forskel på at forholde sig til teoretisk og analytisk til en teknologi og så at kunne bruge denne teknologi aktivt og praktisk. Det er let at se hvad andre gør forkert, men det er ikke lige så let selv at gøre det godt. Derfor bør skolen både lære eleverne medieteorier – og mediepraksis. Det er ikke nok at de læser om medierne. De må også få mulighed for at bruge dem til at kommunikere med.

Teoretisering over et medium kan hjælpe os med at forstå hvordan det kan bruges i praksis. Den praktiske brugen af et medium giver os en kundskab vi kan bruge teoretisk. Det er egentlig først når du selv har konstrueret et videoklip, redigeret lyd og tale sammen til en radiomontage, eller lavet en blog eller netside at du forstår fuldt ud hvordan disse medier virker og begriber hvad de magter og ikke magter. Det er først da at vi virkelig forstår hvordan medierne påvirker hvordan vi udtrykker os – ja, hvordan vi tænker.

Hvis vi som kommunikationskonsumenter skal være bevidste modtagere af kommunikation må vi have evner til at forstå mediernes karakter og teknologi. Hvis vi som kommunikationsproducenter skal være bevidste skabere af kommunikation må vi have retorisk kompetence. Vi må blive bevidste formidlere og vi må lære elever og studenter det samme.

I denne teksten kan jeg naturligvis ikke beskrive alle udfordringer retorikken og modersmålsdidaktikken møder i en medietid, heller ikke om alle de muligheder vi har. I stedet vil jeg prøve å illustrere nogle av de nævnte udfordringer og muligheder gennem brugen af digitale præsentationsprogrammer – altså programmer som PowerPoint. Det er en fremherskende teknologi. En teknologi

som lærere bruger til at undervise med og elever opfordres til at benytte. Men hverken lærere eller elever får tilsyneladende nogen form for undervisning i brugen af dette medium. Og den er underlig overset i videnskabelige studier.<sup>22</sup>

Det er besynderligt i betragtning af hvor allestedsnærværende teknologien er, for PowerPoint er overalt. Det er anslået at vi udsætter hinanden for mere end 30 millioner præsentationer hver eneste dag. Det er mere end 1,25 per time (Mahin 2004, Parker 2001). Og denne tilstedeværelse gør en forskel for hvordan vi taler, tænker og underviser. For ingen teknologier og medier – slet ikke PowerPoint – er objektive og uskyldige redskaber. PowerPoint både forudsætter og skaber en bestemt kognitiv stil.

Inden jeg siger mere om denne kognitive stil, er det på sin plads med et par ord om teknologiens allestedsnærværelse. For hvornår har nogen af os sidst deltaget på et seminar eller en konference uden at blive udsat for en uendelig række af lysbilleder? I forretningslivet forekommer det utænkeligt at lave en salgs- eller firmapræsentation uden PowerPoint. Universiteter og universitetshøjskoler følger gladelig efter (jf. Gabriel 2008: 263).

I USA er PowerPoint et af de mest populære data-programmer i skolen (Guernsey 2001, Tuftte 2003). I Europa, eller i hvert fald i Skandinavien, har programmet endnu ikke overtaget undervisningen, men det er vist bare et spørgsmål om tid. For overalt i Skandinavien bliver der lagt IKT-læreplaner som siger at eleverne skal lære at bruge PowerPoint. I skolen bliver programmet allerede brugt til undervisning og eleverne skal – som det står i en norsk læreplan: ”lærer å ”[b]ruke PowerPoint på en mer profesjonell måte som foredragsholder.”<sup>23</sup>

Det lyder godt. For det er fornuftigt at lære vore børn at bruge en teknologi som er kommet for at blive. Derfor må vi nødvendigvis forholde os til den. Vi bør jo netop lære børn og ungdom at udtrykke sig. Vi må træne dem i at stå foran sine medelever – medborger – og præsentere sine tanker og synspunkter. Men samtidig bør vi huske på at enhver teknologi ikke bare gir muligheder. Den gir også udfordringer.

Vi må ikke glemme evnen til at udtrykke sig overbevisende uden andre hjælpemidler end tanke og stemme. Det er den grundlæggende forudsætning.

Skoleelever bør lære at udtrykke sig uden at måtte gemme sig i et mørkt rum, mens de klynger sig til lysbilleder fra en projektor. For PowerPoint gør noget

---

<sup>22</sup> På Universitetet i Bergen arbejder jeg i øjeblikket på projektet ”Digital Presentation Tools”. Sammen med Frode Guribye (Informasjons- og medievitenskap) og Arild Raaheim (Det psykologiske fakultet) undersøger jeg brugen af PowerPoint ved forelæsninger på Universitetet i Bergen. Vi er i gang med at udarbejde oversigt over forskningen på feltet. Ved hjælp af spørgeskemaer undersøger vi forskeres holdninger til og brug af præsentationsteknologi som PowerPoint og Keynote. Den dominerende del af vores forskning består af analyser af forelæsninger (optaget på video) for at kortlægge karakteren af den faktiske brug af PowerPoint i forelæsninger. Hvordan bruges det? Hvilke funktioner har det? Hvad er relationerne mellem forelæseren, indholdet, tilhørerne, data/tastatur og lysbillederne?

<sup>23</sup> <http://stakkevollan.tromsokolen.no/OmSkolen/02-03iktplan.htm>

med indholdet, det omskaber udtrykket og det forandrer taleren. Det har en kognitiv stil.

### **PowerPoints kognitive stil**

Som grafik- og designguruen Edward R. Tufte siger: “Power corrupts, PowerPoint corrupts absolutely”. Han mener at disse præsentationer er som dårlig skoleteater: *meget højlydt, meget langsomme og meget enkle* (Tufte 2003). Tufte overdriber måske lidt, men han gør opmærksom på en meget relevant udfordring når han hævder at problemet med PowerPoint er at det som formidlingsform udelukkende er *taler-orienteret* og hverken indholds-orienteret eller publikums-orienteret.

De standardindstillinger og faste formidlingsformater som gør formidlingen bekvem for talere, går på bekostning af indhold og tilhørere. Omkostningerne er informationstomhed, mangel på indhold og uendelig kedsomhed. Vi har vist alle oplevet at en taler står i halvmørke med ryggen til publikum, mens han staccato læser hvert, eneste, ord, på, hvert, eneste, lysbillede.

Men problemet er ikke bare kedsomhed. PowerPoint er nemlig ikke bare en *anden* måde at undervise og præsentere på. Det er også en teknologi som lægger op til at vi *forandrer* vores måde at kommunikere på, og dermed at tænke på – til og med uden at vi er bevidste om forandringen. Programmet har – hævder Tufte – en bestemt *kognitiv stil* (jf. Kjeldsen 2006). Denne kognitive stil inviterer os til at tænke og tale i adskilte blokke, frem for i sammenhænge, helheder, narrativer og ræsonnementer. Tanken deles i kortfattede, usammenhængende og hierarkiske sektioner. Disse problemer beror på to sammenhængende hovedtræk ved programmet.

Det første træk er at lysbillederne ikke magter at overføre særlig megen tekstlig information. Når vi taler, siger vi omkring 120 ord i minuttet. Hvis man i et 45-60 minutters foredrag skulle have lagt alle sine ord i PowerPoint, måtte man vise omkring 520 lysbilleder. Naturligvis lægger ingen mentalt rask taler alle sine ord ud på præsentationen, men eksemplet illustrerer hvor lidt information der kan formidles på hvert lysbillede. Denne begrænsning fører ofte til at talere bruger endeløse rækker af lysbilleder. Information stables sekventielt oven på mere information. Når ny information kommer, er den foregående væk, og det er svært at forstå sammenhængen og at evaluere relationer mellem de mange udsagn.

Et endnu mere grundlæggende problematisk træk er at programmet inviterer til at al information presses ind i faste formater og skabeloner og præsenteres i endeløse sekvenser. Det risikerer at ødelægge god formidling og undervisning fordi de retoriske og pædagogiske valg som taleren bør træffe i den konkrete situation, allerede er mekanisk truffet af programmet.

Når man skal skabe en ny præsentation, møder man netop en skabelon hvori

visse valg allerede truffet for taleren, visse rammer er skabt. Der er titler og tekster som må skrives på bestemte steder og bestemte måder, opstillinger som må følges og punkter som må fyldes ud. Med sine skabeloner og forskrifter, gør grænsefladen i PowerPoint det meget enkelt at skabe lysbilleder med bestemte typer tekst og visuel udformning. Men det er langt vanskeligere, ja nogen gange umuligt, at skabe lysbilleder med andre typer tekst og visuelle udformninger.

Den mest fremherskende standardisering er punktlisterne. Som også er det mest åbenbare retoriske og pædagogiske problem med PowerPoint. Fordi grundstrukturen i programmet punkt-opstilling, ender de fleste foredragsholdere netop med at stille alt op i punkter. Denne punkt-tænkning risikerer at skabe overfladiske og forenklede tænkemåder.

For det første bliver lister med punkter for generelle og siger ting som næsten er indholdsløse. For det andet, nævner lister kritiske relationer uden at specificere deres forhold nærmere (jf. Shaw, Brown & Bromiley 1998, Tufte 2003). Lister kan nemlig kun beskrive tre slags forhold: Sekvenser, prioriteringer og tilhørsforhold. Men de kan hverken forklare relationer mellem elementer eller redegøre for narrative eller kausale forhold. For det tredje udelader og undertrykker punktlister vigtige ræsonnementer om hvordan noget fungerer og hænger sammen. Uklarheden om hvem som gør hvad, hvordan og hvornår bliver særlig fremtrædende når brugere af programmet lader inddelingen i punkter følge af underpunkter og uoverskuelige hierarkier – både i hvert enkelt lysbillede og mellem en række lysbilleder.

Sådanne konstaterende præsentationer er ikke uden videre elevaktiverende. For på trods af at PowerPoint-undervisningen baserer sig på ny teknologi, risikerer den at føre til en gammeldags, docerende og opremsende undervisningsform. Først fortæller man om et punkt, så et punkt til, så et punkt til, og et mere, så et til – og så videre. Hvis jeg skal berige mine studenter med en reel forståelse af hvordan man retorisk påvirker mennesker, så er det ikke nok at jeg på punktform remser op at man kan appellere ved hjælp af rationelle argumenter, talerens troværdighed og modtagernes emotioner – altså logos, ethos og pathos.

De værdifulde retoriske indsigter findes i hvordan disse tre virker *sammen*, hvordan de påvirker hinanden og hvordan forskellige konstellationer af appeller fungerer. I nogen tilfælde skaber taleren en holdning ved at bevæge følelserne, men i andre tilfælde bevæger han følelserne ved at skabe en holdning. Det vigtige, og ikke mindst det interessante i undervisning er ikke at opremse påstande og kendsgerninger. Det vigtige er at give en forståelse af sammenhænge, kausalitet, kronologi og komplekse forbindelser.

## PowerPoint i skolen

For Edward Tufte er brugen af PowerPoint i skolen særligt foruroligende. For indlæringens grundlæggende ideer står i direkte modsætning til programmets hierarkiske og salgsagtige slogantendens (Tufte 2003: 13). At lære handler om at forklare, ræsonnere og finde ud af ting, siger han. I stedet for at lære at spørge og udforske indhold ved at skrive tekster og samtale i klassen, lærer PowerPointundervisningen børn og ungdom at tale og tænke i generelle, kontekstløse maksimer.

De PowerPoint-øvelser som findes i læremateriale og de elevopgaver som eksempelvis findes på nettet, skriver Tufte, præges af manglende indhold og megen tom stil. Normalt står der 10 til 20 ord og en clip-art på hvert lysbillede. Med i alt 3-6 lysbilleder bliver det omkring 80 ord for en uges arbejde. At læse 80 ord vil tage cirka 15 sekunder. Det er en tynd gang undervisning, mener Tufte, som vil have PowerPoint ud af skolen. Han skriver (Tufte 2003: 13, min oversættelse):

I stedet for at blive trænet som mini-bureaukrater i [...] afkortelser af tanken, ville det være bedre for eleverne hvis skolen i stedet lukkede på disse dage og alle tog på eksperimentariet; eller skrev et illustreret essay som faktisk forklarede noget.

Der foregår naturligvis mange andre aktiviteter i skolen end præsentationer med PowerPoint. Og Tufte setter utvivlsomt sagen på spidsen. Men tænk over det. Er det ikke alligevel rigtigt at lysbilledernes skabeloner, faste former og endeløse punkter opfordrer til undervisning og forelæsninger som har en tendens til at blive *passiv læring*, frem for *aktiv læring*?

Denne teknologi har en iboende tendens til en gammeldags monologisk og docerende undervisning. Fordi programmet træffer valgene for os, behøver vi som undervisere og talere ikke at inkludere os på retoriske overvejelser over hvad vi vil opnå, hvad vi skal gøre, hvorfor vi skal gøre det eller hvordan vi skal gøre det.

Vi inviteres til *ikke* at tænke retorisk, men i stedet til blot at udfylde formatet med det indhold vi måtte have for hånden. Vi inviteres til *ikke* at gå i dybden når vi underviser. I stedet inviteres vi til at fremføre en skitse til foredraget. Hvilket ofte vil sige at læse punkter op i mørke med ryggen vendt halvt mod tilhørerne. Lysbillederne bliver hovedpersonen, og taleren – læreren – falmer og forsvinder. Prøv at se for dig vor tids mest lysende taler: Barack Obama. Tænk på den bedste og mest medrivende tale du har hørt ham holde. Og se nu for dig den samme tale holdt med PowerPoint. Det bliver ikke rigtig helt det samme.

Den mekaniske fremvisning af lysbilleder har svært ved at vække elever og studenter og lære dem at tænke selv. Det levende møde med læring og tænkning risikerer at blive reduceret til en åndløs opremsning. Udsat for punkt efter punkt, i lange rækker af lysbilleder, bliver studenter og elever til stenografer uden kontakt eller dybere forståelse af det stof de selv skriver ned. Det er galt nok at

elever og studenter ikke forstår relationerne mellem de punkter de skriver ned. Værre er det at de *ikke* opdager at de *ikke forstår*.

De fleste av os kender det fra os selv. Vi har prøvet at skrive notater, og derved troet at vi har forstået det vi skrev. Mens det som egentlig skete var at den blotte nedskrivning hindrede os i at overveje hvad ordene egentlig betød?

På denne måde risikerer teknologien at stille sig mellem læreren og eleven, frem for at gøre det den burde, nemlig blive en pædagogisk bro mellem dem. Undervisning med punktlistor lærer skoleelever og studenter at fremføre påstande, men det er ikke særlig godt til at lære dem at argumentere. Det opmuntrer til præsentation frem for interaktion. Det lukker debatten snarere end at åben den op. Til alt dette kunne man indvende at punkterne jo bare er en form for huskelister som skal fastholde det centrale. Og det er naturligvis korrekt.

Men alligevel er kritikken langt på vej berettiget. For som både retorikken (cf. Carruthers & Ziolkowski 2002, Yates 1974) og den kognitive psykologi (e.g. Eysenck 2001) lærer os, husker mennesker ikke særlig godt enkeltstående punkter. Specielt ikke hvis der er mange. Vi husker i stedet det som er forbundet i sanselige, logiske eller narrative sammenhænge: levende beskrivelser, argumenter og fortællinger. Forståelse og erindring sker lettere når vi præsenteres for en fyldig kontekst. Fylde og kontekst er præcis det som er svært at formidle ved hjælp af PowerPoint; og det er netop det som programmet risikerer at fragmentere og splintre i usammenhængende smådele.

## **Guns don't kill people**

Man kan naturligvis indvende at PowerPoint-programmet slet ikke behøver at være så problematisk. Man ikke kan bebrejde en hammer at nogen benytter den til at ødelægge, frem for at bygge op. Det er ikke Microsoft, men inkompetente brugere som skaber dårlige præsentationer.

Argumentationen er i overensstemmelse med Aristoteles vurdering af retorikken som en amoralsk *techné*, en kundskabsteknologi af ren instrumentel karakter. Han siger at bortset fra dyden selv, kan mennesket misbruge alt, også retorikken. Det er som med kniven: i forbryderens hånd bruges den til at slå ihjel, men i lægens hånd bruges den til at redde liv (*Retorikken* 1,1,12-14).

Selv om Aristoteles næsten altid har ret, bør vi huske på kultur- og medieforskningen som lærer os at kommunikationens former og teknologi påvirker menneskets måder at tænke, tale og handle på (e.g. McLuhan 2001, Ong 1982, Meyrowitz 1985). Enhver teknologi, ethvert medium, rummer visse muligheder og begrænsninger. Der er noget de kan, og der er noget de ikke kan. Vi spiser ikke kage med en hammer og vi spiller ikke volleyball med en kniv.

Når klagesangen over PowerPoint er på sin plads, er det mere end noget andet fordi PowerPoint er blevet så allestedsnærværende at andre former for præsentationer næsten forekommer mistænkelige. Når vi gang efter gang presser kom-

plekse ideer ind i sekvenser af adskilte lysbilleder, med faste skabeloner og fragmenterede punkter, så forenkler vi ikke bare talen og indholdet, men også måden vi forstår indholdet på. Ja, vi påvirker hele vores måde at tænke på. Det er netop derfor Tufte taler om PowerPoints kognitive stil.

Naturligvis har Aristoteles ret når han sammenligner retorikken med kniven og siger at det ikke er redskabet eller teknologien som i sig selv er problemet. Mennesket selv vælger om det vil handle godt eller dårlig, moralsk eller umoralsk. Det er den antikke udgave af: "Guns don't kill people. People kill people".

Det er selvfølgelig rigtigt. Og så alligevel ikke. Selv om det i sidste ende ikke er PowerPoint, men dårlige lærere og undervisere som dræber undervisning og indlæring. Kritikere har sammenlignet det at benytte PowerPoint, som at have et ladet maskingevær på katederet: Du kan gøre *meget* uhyggelig ting med det. Det bør vi forhindre. Og det gør vi bedst ved at tænke retorisk; og ved at lære vore børn og unge at tænke og handle retorisk.

Det ville give os bedre PowerPoint-foredrag. Og det ville betyde at folk – børn og voksne – oftere undlader at bruge dette medium, fordi de forstår at andre formidlingsformer ville være mere passende i den pågældende situation.

## **Retorisk mediekompetence og multimedialæring**

I det jeg har skrevet så langt, brænder jeg vist flere broer end jeg bygger. Lad mig derfor nærme mig slutningen ved begynde brobygningen mellem praksis og teori, mellem antik retorik og moderne teknolog, mellem tekst og tale, og mellem billeder og ord.

For eftersom PowerPoint ikke kommer til at forsvinde, bør vi forholde os aktivt til denne formidlingsteknologi – især i skolen. Jeg har ikke skjult at jeg er kritisk til den udbredelse og magt som PowerPoint har fået over undervisning og præsentationer. Ikke desto mindre benytter jeg programmet i visse af mine forelæsninger og foredrag – men jeg forsøger at gøre det på mine egne præmisser, ikke på Microsofts. Og bør være opmærksom på at vi ikke behøver bruge det som en krykke hver *eneste* gang vi skal tale.

Som alle redskaber – alle teknologier og medier – giver PowerPoint os nemlig både muligheder og begrænsninger. Løsningen er derfor ikke at vi afskaffer programmet eller forbyder lærere og elever at bruge denne teknologi – selv om det er fristende. Løsningen er at vi holder op med at tænke teknologisk og begynder at tænke retorisk.

Som talere skal vi ikke tænke på hvordan formatet fyldes ud. Vi skal tænke på formål, mål og midler. Hvad er det vi vil? Hvordan kan vi bedst opnå det? Hvilken teknologi gør det bedst? Og hvad er de teknologiske begrænsninger og muligheder?

Hvilket i øvrigt er udgangspunktet for talere overalt i verden, uafhængig af

hvilken teknologi de benytter. Som i enhver anden henvendelse bør taleren før hun taler, gøre som Cicero. Hun bør udføre en retorisk analyse af situation, tilhørere og kommunikationsredskaber i forhold til sin intention.

Det er efterhånden blevet almindeligt at tale om mediekompetence (se f.eks. Erstad 2004, Potter 2005). Det vil sige menneskers evne til at afkode, forstå og forholde sig til medier og medietrykninger. Det handler altså om at lytte, læse, se og afkode. Men som mennesker er mindst lige så vigtigt at vi også kan tale, skrive, tegne og indkode. Vi må have retorisk kompetence.

Hvis mediekompetence repræsenterer evnen til at læse og tolke medietrykninger, så repræsenterer retorisk kompetence evnen til at skabe og kommunikere medietrykninger: til at skrive, frem for at læse, kode frem for at afkode, påvirke frem for at blive påvirket.

Sådanne praktiske evner kræver teoretisk forståelse. Derfor er det nødvendigt at vi forstår betydningen af multimedia-læring. Når PowerPoint tilføjer tekster, billeder og lyd til en undervisers tale, giver det både pædagogiske muligheder og begrænsninger. Disse muligheder og begrænsninger bestemmes blandt andet af måden vi mennesker opfatter og afkoder information på.

Kognitionsforskningen har givet os tre antagelser som beskriver hvordan den menneskelige hjerne arbejder (cf. Meyer 2003, Mayer & Moreno 2003, Paivio 1971, 1978). Den første antagelse er at mennesket bearbejder information gennem to adskilte kanaler: en auditiv og verbal kanal som behandler lyd og verbale indtryk, samt en visuel kanal som behandler billeder og visuelle indtryk. I en PowerPoint-præsentation vil talerens ord og eventuelle lydeffekter eller lydclip opfanges af ørene, mens ord og billeder på skærmen opfanges af øjet. Arbejdshukommelsen vil så forbinde, selekttere og organisere de auditive og de visuelle indtryk i hver sin kanal, før den verbale og den visuelle modalitet til sidst forenes i langtidshukommelsen. Det lyder måske uproblematisk, men det er det ikke.

Den anden kognitive antagelse lærer os nemlig at de menneskelige informationskanaler har begrænset behandlingskapacitet. Det er specielt relevant behandlingen af multimedia indtryk som PowerPoint. For reel indlæring kræver en betydelig kognitiv aktivitet i begge kanaler. Hvilket er den tredje kognitive antagelse. Når vi i en læringsituation simultant udsættes for både ord og billeder og lyd risikerer vi derfor såkaldt *kognitiv overbelastning* (e.g. Moreno & Meyer 1999, Meyer & Moreno 2003) I bevægelsen fra sanseindtryk til sansehukommelsen, og videre til arbejdshukommelsen og derefter til langtidshukommelsen, er der i al undervisning og indlæring fare for kognitiv overbelastning. Hvis jeg er for optaget med at se, hører jeg ikke ordentlig efter. Hvis jeg er for optaget med at lytte, klarer jeg ikke at læse eller notere. Ved PowerPoint præsentationer er kognitiv overbelastning et konstant potentielt problem.

Fordi vi hele tiden er optaget med at bearbejde forskellige repræsentationer som skriftlig tekster, design, billeder, grafik, ding-bats, animationseffekter, og lydeffekter, har hjernen ikke nok kapacitet til at behandle talerens ord. Fast-

holdelsen og behandlingen af de mange forskellige repræsentationer optager tankekapacitet og fører til kognitiv overbelastning.

Fordi både verbal og visuel information kommer så hurtigt og opremsende kan tilhørerne hverken nå at bearbejde og fastholde informationen i arbejdshukommelsen, eller at videreføre den til langtidshukommelsen.

## **Etabler retorisk fokus, udnyt det visuelle og skab redundans**

Hvad er da løsningen? For det første må vi som undervisere fjerne alt som ikke har direkte relevans til undervisningens hovedfokus og den indsigt man søger at fremme. Væk med alt det som bare skal være lidt morsomt og kun skal skabe afveksling. Væk med irrelevante billeder og flyvende tekster, forstyrrende animationer og lyde uden funktion. Vi kan godt skabe afveksling, men den skal være relevant og funktionel.

For det andet må vi udnytte teknologiens fordele. PowerPoint er i bund og grund en visuel formidlings-teknologi. Derfor bør vi bruge den til at appellere til den sans som allerede de antikke retorikere betragtede som den vigtigste: synssansen. Gennem tusindvis af år har retorer forsøgt at påvirke gennem appeller til øjet. De antikke oratorer tegnede billeder med ord og viste med kropssprog deres engagement. I middelalderen fungerede kirkernes billeder og fresker retorisk ved at belære om kristendommen, påvirke følelserne og styrke hukommelsen (jf. Carruthers & Ziolkowski 2002, Laugerud 2005).

I vor tid peger retorikere og kognitionspsykologer da også på det visuelle som den mest effektive måde at påvirke menneskers følelser og gøre indtryk på hukommelsen (jf. Kjeldsen 2008:281-315, kap. 11). Vi husker med øjet. Didaktisk og retorisk fungerer PowerPoint bedst når tilhørerne og taleren samles i et fælles undersøgende blik på et fænomen eller objekt.

Det kan være en tekst som man sammen tolker; et billede som man analyserer eller en grafisk figur som man gransker i fællesskab. Relationer mellem del og helhed er særligt fordelagtige at udtrykke visuelt. Det er forhold som vi finder udtrykt i blandt andet landkort og oversigtstegninger.

Blikket er velegnet til denne type analytisk granskning. Derfor kan også information om hvordan noget fungerer eller udvikler sig formidles effektivt med billeder på PowerPoint. I kan let se hvordan noget er bygget op, hvordan det samles eller adskilles. At forklare hvordan vi samler IKEA-møbler, for eksempel, gøres bedre og enklere med billeder end med ord. Og billeder er bedre end ord til at vise variationer mellem forskellige arter af dyr, planter, eller redskaber.

Det didaktiske og retoriske udbytte af PowerPoint styrkes når man skaber det vi kan et *retorisk fokuspunkt*, eller måske et *retorisk fikspunkt*. I matematikken er et fikspunkt et punkt som er fast eller forandret under en transformation. Under en rotation af et objekt vil centrum for rotationen være det uforanderlige

fikspunkt. I landmåling er fikspunktet det punkt, der udgør en del af det faste grundlag for opmåling og nivellement. Der er altså tale om en slags fast udgangspunkt. Min brug af begrebet hensejler imidlertid også på fiksering af tilhørere og taler og fokusering af interessen i et det fælles undersøgende blik. *Retorisk fikspunkt* – eller *fokuspunkt* – er det punkt hvor talerens og tilhørernes opmærksomhed samles. Hvis taleren har opmærksomheden rettet mod tilhørerne og tilhørerne mod billederne på væggen er der ikke noget fikspunkt. Men hvis taleren retter sin egen opmærksomhed – og dermed også tilhørernes opmærksomhed – mod billederne, så udgør billederne et fokuspunkt. I den fælles granskning af det fremviste, forenes taler, tilhørere og indhold. Hvis taleren mørklægger billederne og selv træder frem som det centrale vil han blive fokuspunktet. Hans egen energi og tilhørernes opmærksomhed vil være rettet mod – fokuseret og fikseret mod – ham som taler og mod det han siger. Den gode taler evner at fastholde opmærksomheden ved at forene sig selv, sagen og tilhørerne i et fokuspunkt.

Som det fremgår, er den visuelle tendens i PowerPoint mest anvendelig indenfor emner hvor studieobjektet kan antage en visuel karakter. Derfor tilbyder PowerPoint som regel flere muligheder i fag som biologi, arkitektur, geografi og fysik end i fag som filosofi og litteraturvidenskab (jf. Gabriel 2008:264f.).

Endelig tilbyder PowerPoint en unik mulighed for at integrere forskellige former for medieudtryk: her kan vi forene både tekst, billeder, lyd og video. Det kan vi udnytte i den tredje del af løsningen på kognitiv overbelastning. For det tredje må vi nemlig skabe gentagelse, altså *redundans*. Redundans kan vi skabe på to måder:

*For det første* kan vi gentage tanker, ideer og udtryk efter hinanden. Altså over tid, diakronisk. Det gør vi ved at sige eller vise det samme på flere måder. Vi kan for eksempel reformulere de samme punkter. Giv flere eksempler. Eller vi kan først formidle noget med tale og siden med tekst, eller først med et billede og siden med tale.

*For det andet* kan vi skabe redundans ved at gentage tanker, ideer og udtryk samtidig, altså synkront. Det kan vi gøre ved på samme tid at formidle noget både verbalt og visuelt. Vi kan beskrive det relevante i et billede, fremhæve hvad tilhørerne skal lægge mærke til på skærmen, eller slet og ret læse teksten op.

Håndbøger i brug af PowerPoint fraråder ofte at man siger det som står på lysbillederne. Med eftertryk og udråbstegn slås det fast: Læs ikke op fra dine slides! Men pædagogisk er det faktisk en ganske god idé. For derved formidles budskabet både gennem tilhørernes verbale og visuelle informationskanal. Når det ofte er et problem at talere på kedsommelig vis læser op fra sine lysbilleder, så skyldes det at de i udgangspunktet har for megen og for irrelevant tekst, og er alt for bundet til lysbillederne som sit egentlige manuskript.

Vi bør være bevidste om at præsentationsprogrammer som PowerPoint er

multimedie præsentationer. Men vi bør også huske på at præsentationerne først og fremmest er mundtlige fremføringer. Fremvisningernes brug af tekst, lyd og billeder skal støtte mennesket som taler, ikke erstatte det. Derfor kan vi med fordel minde os selv på de traditionelle retoriske mål om at enhver taler må både belære, bevæge og underholde.

### **Evnen til at tænke sig om og ytre sig fornuftigt**

Selv om denne teksten hovedsagelig har behandlet PowerPoint, gælder det samme alle andre former for kommunikation og brug af medier. Medierne i sig selv er ingenting værd. Det er måden vi bruger dem på som er afgørende. Brug af PowerPoint kan være ødelæggende, men det kan også være opbyggende. Reklame kan være manipulerende, men den kan også være oplysende. Fjernsynets dokumentarprogrammer kan være afslørende, men de kan også være manipulerende. Det gælder al menneskelig kommunikation. Netop derfor er det så vigtigt at vi giver vore børn og unge retorisk kompetence. De må ikke bare have evnen til at forstå medierne, men også til at bruge dem. Vi må lære dem hvordan de bedst gennemtænker sin sag og fremfører den så klart og engagerende som muligt. Det giver de bedste borgere og den mest retfærdige stat. Sådan var det for grækerne på Aristoteles tid, for romerne på Ciceros tid, for briterne på filosofens Georg Campbells tid, og for amerikanerne på John F. Kennedys – og sådan er det for os i vor tid.

Et samfund kan give borgerne frihed til at ytre sig og mulighed for at gøre det. Men hvis ikke samfundet giver borgerne *evnen* til at ytre sig er disse grundlæggende værdier intet værd. Denne evne er broen som kobler vor tanke og tale. Den er broen som forbinder individet med offentligheden og sætter det enkelte menneske i kontakt med sine medmennesker. Denne bro bygger didaktikken og retorikken i fællesskab.

### **Litteratur**

- Aristoteles (2002). *Retorik*. Museum Tusulanums Forlag.
- Carruthers, Mary & Jan M. Ziolkowski (red.) (2002). *The Medieval Craft of Memory. An Anthology of Texts and Pictures*. University of Pennsylvania Press. Philadelphia.
- Erstad, Ola (2004). "Mediekompetanse in det sosiokulturelle felt". I: *Norsk Medietidsskrift*, årg. 11, nr. 3, s. 215-235.
- Eysenck, Michael W (2001). *Principles of cognitive Psychology. 2nd Edition*. Psychology Press. East Sussex.
- Gabriel, Yiannis (2008). "Against the Tyranny of PowerPoint: Technology-in-Use and Technology Abuse". I: *Organizations Studies* 29, s. 255-276.
- Guernsey, Lisa (2001). "PowerPoint invades the Classroom". I: *New York Times*, May 31, 2001.
- Kjeldsen, Jens E. (2006). "The Rhetoric of PowerPoint". I *Seminar.net. International journal*

- of media, technology and lifelong learning*. Vol 2. Issue 1.  
 Se: [http://seminar.net/files/Kjeldsen\\_powerpoint.pdf](http://seminar.net/files/Kjeldsen_powerpoint.pdf)
- Kjeldsen, Jens E. (2008). *Retorik idag. Introduktion till modern retorikteori*. Studentlitteratur.
- Laugerud, Henning (2005). *Det hagiopiske blikk. Bilder, syn og erkjennelse i høy- og senmiddelalder*. Doktorgradsafhandling i Kunsthistorie fra Universitetet i Bergen. UiB.
- Mahin, Linda (2004). "Powerpoint Pedagogy". I *Business Communication Quarterly*. Vol. 67. No. 1, March 2004, s. 219-222.
- McLuhan, Marshall (2001). *Understanding Media. The Extensions of Man*. The MIT Press.
- Meyer, Richard E. (2003). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Meyer, Richard E. & Roxana Moreno (2003). "Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning". I: *Educational Psychologist*, 38 (1), s. 43-52.
- Meyrowitz, Joshua (1985). *No Sense of Place*. Oxford University Press.
- Moreno, Roxana & Richard Mayer (1999). "Visual Presentations in Multimedia Learning: Conditions that Overload Visual Working Memory". I: (red.) Dionysius P. Huijsmans & Arnold W.M *Lecture Notes in Computer Science: Visual Information and Information Systems*, s. 793-800.
- Ong, Walter. (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. Routledge.
- Paivio, Allan (1978). "A Dual Coding Approach to Perception and Cognition". I (red.) Herbert O. Pick Jr. & Elliot Saltzman *Modes of Perceiving and Processing Information*. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, New Jersey, s. 39-52.
- Paivio, Allan (1979). *Imagery and Verbal Processes*. Lawrence Erlbaum. Hillsdale, New York.
- Parker, Ian (2001). "Absolute Powerpoint. Can a software package edit our thoughts". I: *The New Yorker*, 28 Maj (Annals of Business Section), s. 76ff.
- Potter, James W. (2005). *Media literacy*. Sage Publications Thousand Oaks, California.
- Shaw, Gordon, Robert Brown, & Philip Bromilley (1998) "Strategic Stories: How 3M Is Rewriting Business Planning". I: Reprint no. 98310 of *Harvard Business Review*. May-June 1998, s. 3-8.
- Tufte, Edward R. (2003). *The Cognitive Style of PowerPoint*. Graphics Press. Connecticut.
- Yates, Frances A. (1974). *The Art of Memory*. University of Chicago. Chicago.

## **Författarpresentation**

Jens E. Kjeldsen er dr. art i retorik og visuel kommunikation. Han arbejder som professor i retorik og visuel kommunikation ved Universitetet i Bergen og som professor i retorik ved Södertörns Högskola (Stockholm). Hans hovedinteresse er politisk retorik og talekunst, visuel retorik, skrivepædagogik samt talekunstens retoriske situationer og historie.

# Kreativ läsning och mediereflexivitet

## Ett försök till inringning av en problematik

Johan Elmfeldt & Magnus Persson

I den samtida mediekulturen tar sig fiktion uttryck i olika format, tryckta såväl som digitala. Den litteraturvetenskapliga receptionsforskningen utgår från läsarens möte med den tryckta skönlitteraturen och har under mer än trettio år utgjort utgångspunkt för litteraturpedagogisk praktik och teori. Sedan drygt tio år har samtidskulturen genomgått en genomgripande medialisering och därmed släpar receptionsteorin efter.

Föreställningar om receptionen av såväl tryckt fiktion som nya medietexter har en stark tendens att falla tillbaka på dikotomin mellan naiv och kritisk läsning. Mottagandet sägs vara präglad av antingen det ena eller det andra. Vi vill försöka problematisera denna dikotomi utifrån hypotesen att mediekulturell förändring för med sig nya textuella hybridformer, läsarter och receptions-mönster som inte låter sig beskrivas med enkla uppdelningar mellan det naiva och det kritiska. I detta paper kommer vi att föra en kritisk diskussion om receptionsforskningens dikotomiska antaganden samt argumentera för att man istället skall röra sig i riktning mot något som vi kallar kreativ läsning och mediereflexivitet. Vårt paper skall ses just som ett försök att inringa en problematik. Några färdiga svar eller ”lösningar” kommer inte att ges. Vi försöker istället mejsla fram frågor och teman som, om de fördjupades och tillämpades i empiriska undersökningar, skulle kunna bidra till en medieteoretiskt grundad kvalificering av receptionsforskningen.

### Bakgrund

Förhållandet mellan gamla och nya medier ses ofta som renodlat antagonistiskt. För skönlitteraturens del kan man ur ett historiskt perspektiv notera att i princip varje nytt medium uppfattats som ett hot mot boken och läsandet. Massmediers menliga inverkan på särskilt barn och ungdomar har varit ett återkommande bekymmer inom samhällsdebatt och kulturkritik.

I den pågående diskussionen om litteraturläsningens villkor och humanioras ställning inom högre utbildning har skolans betydelse som arena för litterär socialisation betonats. I den utbildningsvetenskapliga forskningen, och då i synnerhet inom forskningsfältet Svenska med didaktisk inriktning, har flera avhandlingar och forskningsprojekt ägnat den litteraturpedagogiska uppmärksamheten åt läsning av skönlitteratur i klassrummet. Denna forskning har utövat

ett stort inflytande på skolans styrdokument och på lärarutbildningen. Allt detta har haft den tryckta fiktionen i fokus för uppmärksamheten, även om det är så att det idag talas om ett vidgat textbegrepp.

Nyare forskning visar att synen på förhållandet mellan litteratur och medier som antagonistiskt fortfarande är framträdande inom såväl skolans svenskämne (Bergman 2007, Ewald 2007, Olin-Scheller 2006) som inom den akademiska disciplinen litteraturvetenskap (Forslid & Ohlsson 2007; Persson 2007). En sådan inställning ter sig alltmer ohållbar i dagens medialiserade och kulturellt heterogena samhälle.

### **Naiv och kritisk läsning**

Vår avsikt är alltså att försöka komma bortom den historiskt starka tendensen till dikotomiskt tänkande inom litteratur- och receptionsteorin och litteratur- och mediepedagogiken. En grundläggande dikotomi som måste problematiseras är, som vi har sett, den mellan litteratur och medier. En seglivad och med denna nära sammanhängande dikotomi är den mellan naiv och kritisk läsning.

I Persson (2007) redogörs för hur den amerikanske litteraturteoretikern J. Hillis Miller beskriver förhållandet mellan naiv och kritisk läsning. En kort rekapitulering kan här vara på sin plats. Hillis Miller (2002) menar till skillnad från majoriteten av professionella litteraturvetare att litteratur skall läsas både naivt och kritiskt. Detta kanske omöjliga krav kallar han för *läsandets apori* (2002:118).

Den naiva läsningen liknar barndomens oskuldsfulla läsning. Det litterära verket blir levande för läsaren som ett slags inre teater, oberoende av orden på baksidan. En förutsättning för att detta skall kunna ske är att läsaren överlämnar sig själv helt åt läsningen, utan misstankar, reservationer och ifrågasättanden. Alla eventuella kritiska impulser måste hållas tillbaka.

Den naiva läsarten kräver ett visst tempo i läsningen. Man får inte dröja för länge vid enskilda formuleringar, eftersom orden då riskerar att sluta vara "fönster mot det hittills okända" (2002:120f.). Man kan självfallet kritisera Hillis Miller för att idealisera den naiva och underförstått oförstörda läsningen. Man kan också kritisera honom när han hävdar att förmågan att läsa naivt är universell (2002:118). Han tycks då glömma att alla barn inte drabbas av litteraturens magi eller ges lika goda förutsättningar att göra det. Men karakteristiken av det naiva sättet att läsa innebär framför allt en ämneskritik – genom den enorma uppvärderingen av ett sätt att läsa som litteraturvetenskapen sett som sin uppgift att erbjuda ett sofistikerat botemedel mot.

Om den snabba, naiva läsarten är den ena förutsättningen för att bli en god läsare är dess motsats, den långsamma och kritiska, den andra. Hillis Miller urskiljer två huvudvarianter av denna demystifierande läspraktik (2002:122ff.). Den ena kallar han den retoriska läsningen och dess främsta kännetecken är den

rigorösa närläsningen av texter med avseende på de lingvistiska grepp som tas i bruk för att skapa textens magi: bildspråk, skifte av synvinklar, ironi med mera. Den andra varianten kallar han kulturkritisk, och här arbetar man med att påvisa hur texten förmedlar ideologiska föreställningar om klass-, genus- och rasrelationer. Syftet är att denaturalisera vad som framställs som naturligt, objektivt eller allmängiltigt.

Båda varianterna av kritisk läsning upplöser litteraturens magi och står i direkt motsatsställning till den naiva läsningens barnsliga och okritiska svärmeri. Ändå krävs det i Hillis Millers idealbild av den goda läsaren att hon kan vara både naiv och kritisk, helst på samma gång. Men det är just detta som kan visa sig vara hart när omöjligt, därav benämningen läsandets apori.

En anledning till den naiva läsningens låga status menar vi är att den ofta förknippas med fritidsläsning, medier och populärkultur. De egenskaper som sägs känneteckna naiv läsning återkommer också i karakteristiken av hur medier används. Naiv läsning, av litteratur såväl som medier, är snabb, ytlig, inlevelsefull, kroppslig, odistanserad och så vidare. Kritisk läsning är den som premieras av litteraturvetenskapen och skolans litteraturundervisning.

Som Karen Littau (2006) har visat i sin kritiska genomgång av den moderna litteraturteorins historia ligger fokus här på *tolkningen* av texters *mening* snarare än på litteraturens och läsningens materiella, känslomässiga och kroppsliga aspekter. Den noggranna kritiska läsningens syfte är enligt Littau att disciplinera läsningen: "In this respect, dispassionate analysis, whether it takes the form of a text-centered formalism or a reader-oriented will-to-interpretation, has a regulatory function: to put the intellect into control so as to bypass the unruly passions" (2006:156).

Dikotomin mellan naiv och kritisk läsning har flera och komplexa dimensioner som vi ser som angelägna att undersöka. Den första gäller olika *alternativa formuleringar* av det problem dikotomin försöker bearbeta. Olika kombinationer kan här urskiljas av nyckelord, där läsning kan ses som å ena sidan subjektiv, identifikatorisk, inlevelsefull och å andra sidan beskrivas med föregivet motsatta termer som objektiv, distanserad och noggrann.

En andra aspekt av dikotomin är att den är starkt värdeladdad och antar formen av en *värdehierarki*. Skillnaden mellan naiva och distanserade läsarter kopplas samman med lägre och högre kultur – och sämre respektive bättre läsare.

Detta leder fram till en tredje aspekt som metaforiskt eller på annat sätt associerar de olika sätten att läsa med olika *sociala kategorier*. Inom litteraturteori och litteraturpedagogik har till exempel det naiva sättet att läsa associerats med kvinnors läsning (Larsson 1989, Littau 2006). Tanken om populärlitteraturen som förförisk och därmed förgörande för ett oskyldigt sinne har sina tydliga genusbestämda konnotationer.

En fjärde aspekt handlar om hur dikotomin korresponderar mot eller pekar ut olika *pedagogiska och institutionella rum* för de två läsarterna. Det okritiska,

naiva och uppslukande sättet att läsa förknippas då typiskt med fritidens läsning, som det är skolans och den högre utbildningens uppgift att bota genom olika analytiska, professionaliserande och disciplinerande tekniker (Bennett 1990).

## Den nya medieekologin

Föreställningen att ett gammalt medium automatiskt hotas av ett nytt är som sagt djupt problematiskt. Med begrepp som konvergenskultur (Jenkins 2006) och remediering (Bolter & Grusin 1999) sätts i stället fokus på hur nya och gamla medier ingår i komplexa och varierade relationer av ömsesidigt beroende.

När man skall försöka skissera konturerna av den samtida medieekologin måste åtminstone tre tendenser uppmärksammas (Liestøl 2007). Gemensamt för dem är att de just handlar om i vad mån olika medier och det som förmedlas via dem kännetecknas av konvergens och/eller ökad mångfald.

Den första gäller infrastrukturella karaktäristika. Medan massmedier som TV, radio och dagstidningar bygger på en vertikalt organiserad spridning av nyheter, underhållning, fiktion etc, där ett fåtal agerar i förhållande till många, så kännetecknas de nya nätverken av horisontalitet, dvs. från många till många. Det är just denna skillnad som fått uttryck via nya vardagsord som "community" och "bloggosfär".

Den andra tendensen gäller industriell massproduktion av alla olika apparater som används för att överföra, utbyta och lagra digitaliserad information. Även om det är så att persondatorn med dess grafiska gränssnitt möjliggör för var och en att med hjälp av en och samma maskin manipulera koder för alfabetiska tecken, stillbilder, video och ljud, så har det inte på något sätt inneburit att produktionen av nya varor avstannat (Liestøl 2007).

Den tredje tendensen handlar om den utbytsekonomi som kännetecknar underhållnings- och upplevelseindustrin (Jenkins 2006, Persson 2004). Teknologiska, ekonomiska och estetiska symbioser löper in i och ut ur varandra i en alltmer globaliserad och kommersiell kultur. En och samma "text", exempelvis av Disney, kan lanseras i ett otal olika medier och format: som film, tryckt berättelse, leksak, klädesplagg, maträtt osv.

De tre tendenserna visar att vi lever i vad N. Katherine Hayles kallar en *medieekologi*, där förhållandet mellan gamla och nya medier är "as diverse and complex as those between different organisms coexisting within the same ecotome, including mimicry, deception, cooperation, competition, parasitism, and hyperparasitism" (2002:5).

Problematiseringen av olika mediers relationer till varandra inleddes för mer än fyrtio år sedan. Som redan Marshall McLuhan (1964/1967) poängterade existerar inget medium i sig själv utan endast i samspel med andra medier. Så tillmätte McLuhan inte minst skönlitteraturen en avgörande roll när det gällde att tidigt få syn på förändringar i medieekologin. Författare som Joyce och Eliot

bedrev ett slags medieteknologiskt upplysningsarbete genom att inkorporera nya uttrycksformer som film, radio och jazzmusik i sina verk. De nya mediernas egenskaper framträder, tycks McLuhan mena, i skarpare belysning när de remedierats genom ett gammalt medium som litteraturen.

Litteraturens förmåga att utforska nya medier är ett viktigt tema också i den samtida mediefilosofin. Jochen Hörisch (1999:25) menar att en av litteraturens viktigaste funktioner är att med yttersta uppmärksamhet iakttä massmedierna, vilka utgör litteraturens skarpaste konkurrenter på ”meningserbjudandenas marknad”. Litteraturen har ett högt medialt medvetande just eftersom den aldrig kan registrera varseblivningar som sådana direkt utan måste arbeta med att gestalta dem.

Om mediernas former och innehåll kontinuerligt förändras i samband med förändringar i den totala medieekologin borde det samma gälla för receptionen och användningen av dem. Litteraturläsningen ser helt enkelt inte likadan ut i TV- eller Internetåldern som i äldre medieekologier. Med detta avser vi inte att läsningen blivit ”sämre”, ”slarvigare” eller att den kvantitativt sett har minskat, även om belägg för dylika påståenden naturligtvis finns. Med det medieekologiska perspektiv som ovan skisserats blir förklaringar i termer av påverkan, effekter osv. problematiska. Frågan gäller i stället om och i vad mån receptionen av litteratur och nya medier korsbefruktar eller kortsluter varandra.

## **Kreativ läsning och mediereflexivitet**

Vi vill försöka tänka samman och utforska två begrepp från skilda forskningsfält: kreativ läsning och mediereflexivitet. De två begreppen har vuxit fram oberoende av varandra under arbetet inom två nyligen avslutade forskningsprojekt (Elmfeldt & Erixon, 2007; Persson, 2007) och de har för oss framstått som alltmer centrala som beteckningar på vad som kännetecknar läsarerfarenhet, eller snarare den estetiska erfarenheten, i den nya medie-ekologin. Begreppen har såväl medie- och textteoretiska som receptions-teoretiska implikationer.

Vår grundtanke är enkel. Båda begreppen handlar om en aktiv utforskning av och ett försök att överskrida dikotomin naiv/kritisk. Det handlar alltså *inte* om att ta avstånd från vare sig det naiva eller kritiska sättet att läsa utan att sluta se på termerna som arrangerade i en statisk dikotomi där den ena polen utesluter den andra. Ett antal olika begrepp och metaforer kan användas för att beskriva hur vi stället vill se på relationen: oscillering (Manovich 2001), glidande skalor, mångfald av läsarintressen (Felski 2008) m.fl.

*Kreativ läsning* myntades av Persson (2007) i förhållande till läsning av tryckt skönlitteratur och som ett försök att lösa upp ett antal litteraturpedagogiska motsättningar, inte bara den mellan naivt och kritiskt utan också mellan form och innehåll, estetisk och instrumentell läsning, individuella och sociala legitimeringar osv. *Mediereflexivitet* arbetades fram av Elmfeldt & Erixon

(2007) för att ringa in den estetiska erfarenhet som präglar umgänget med digitala medier. Centralt i denna erfarenhet är en ständig pendling mellan immersiva och distanserade receptionsmonster.

I Persson (2007) prövades först att med hjälp av konkreta exempel hämtade från litteratur och litteraturkritik visa hur den kreativa läsningen uppmantras eller förutsätts av många litterära texter. I nästa steg skedde en ytterligare teoretisering av begreppet i dialog och polemik med tidigare litteraturpedagogisk forskning (bl.a. Louise Rosenblatt 1938/1995). Hypotesen blev att ett antal klassiska ”läsningar” inom litteraturpedagogiken på så sätt skulle kunna synliggöras och dyrkas upp, inte minst motsättningen mellan en litteraturundervisning som fokuserar antingen form och närläsning eller subjektiv relevans och medborgerlig bildning.

Det innebär inte att den kreativa läsningen skulle vara något som man snabbt och enkelt kan implementera som ett slags metod. Begreppet skall snarare ses som en skärningspunkt för ett antal grundläggande frågor om hur, vad och varför man skall läsa litteratur. Kreativ läsning handlar om läsarens reflexioner över och problematiseringar av sin egen läsning – i dialog med andra. Det handlar om att utforska relationen mellan det naiva och det kritiska. Denna relation aktualiseras i varje läsakt, i varje unikt möte mellan en text och en läsare. Begreppet uppfordrar också de olika arenorna för litteraturundervisning till att skärskåda sina respektive bevekelsegrunder för att privilegiera det ena eller andra sättet att läsa.

Begreppet *mediereflexivitet* (Elmfeldt & Erixon 2007) tar sin utgångspunkt i teorier om det reflexivt moderna (Beck, Ziehe, Giddens m.fl.) men kopplar på ett starkare sätt samman det som antas prägla senmoderniteten (individualisering, kulturell friställning, ambivalens) med medieteknologier. Centralt är hur identitetsarbetet hela tiden sker i samspel med olika medier.

Dikotomin mellan naiv och kritisk spelar en nyckelroll inom forskningen om nya medier, men tematiseras där med hjälp av andra begreppspår som immedialitet – hypermedialitet (Bolter & Grusin, 1999) och fönster – spegel (Bolter & Gromala, 2003). Det förstnämnda begreppet i respektive par avser att beteckna berättelsers och mediers strävan efter att låta läsaren uppslukas av ett skeende som framstår som helt oförmedlat. Det andra begreppet betecknar det utrymme för reflektion över medieringen som sådan som alla medieringar också kan ge.

Ett annat begreppspår för att beteckna den estetiska erfarenheten är *immersiv* – *distanserad* (Elmfeldt & Erixon 2007). Nya medier som datorer och DVD-skivor gör inte bara äldre medier föråldrade, utan i bruket av dem utvecklas nya kommunikativa förmågor som inte är primärt skriftspråkliga. Just DVD-skivans genomslag är intressant. Filmer på DVD erbjuder liksom film i andra format immersiva filmupplevelser, vilket innebär att tittaren kan låta sig uppslukas eller omslutas av fiktionen. Men film-DVD innehåller som bekant inte bara en film utan den kan åtföljas av bildklipp från själva filmproduktionen i form av

exempelvis intervjuer med medverkande skådespelare, interiörbilder från inspelningen av olika scener, redogörelser för hur animeringar skapats och så vidare. Film på DVD möjliggör därmed distanserande insikter i hur den immersiva upplevelsen har kunnat åstadkommas regimässigt och tekniskt. Film som medium framträder därmed tydligt. Med andra ord: DVD-filmen som produkt skapar förutsättningar för mediereflexiv produktion och reception.

Det hittills sagda kan ytterligare preciseras. Manovich (2001) menar att den centrala dikotomin för de gamla medierna (tryckt fiktion) förskjutits eller upplösts när det gäller umgänget med nya digitala medier. Detta umgänge kännetecknas av ett slags "meta-realism" som just tar sig uttryck i en ständig pendling mellan illusion och avslöjandet av illusionen:

Like classical ideology, classical realism demands that the subject completely accepts the illusion for as long as it lasts. In contrast, the new metarealism is based on oscillation between illusion and its destruction, between immersing a viewer in illusion and directly addressing her. In fact, the user is put in a much stronger position of mastery than ever before when she is "deconstructing" commercials, newspaper reports of scandals, and other traditional noninteractive media. The user invests in the illusion precisely because she is given control of it (Manovich 2001:209).

Man kan fråga sig hur utbredda de mediereflexiva texterna och receptionspraktikerna egentligen är. Förlitar sig inte många av mediekulturens texter, oavsett medium, fortfarande på vad Manovich kallar den klassiska realismens koder? Det är en rimlig invändning. Men också receptionen av traditionella narrativer transformeras troligen genom det faktum att de trots allt cirkulerar i en ny medieekologi. En annan invändning kan vara att många av de exempel som de nya mediernas teoretiker lyfter fram tycks höra hemma inom en smal, avantgardistisk sfär, fjärran från mainstream. En sådan kritik skulle till exempel kunna riktas mot urvalet i Hayles (2008). Flertalet av de exempel på elektronisk litteratur som diskuteras där ger ett sådant intryck. Å andra sidan poängteras i Hayles (2002:110) att det hon kallar materialistiska strategier som fäster uppmärksamheten på själva mediet och medieringsprocesserna ingalunda är förbehållna den avancerade digitala konsten och litteraturen utan lika gärna kan påträffas i en tryckt bestseller-roman som *House of Leaves* av Mark Z. Danielewski. Hayles skriver:

The remarkable achievement of *House of Leaves* is to devise a form that locates the book within the remediations of the digital era, along with the concomitant realization that reference becomes unstable or inaccessible in such an environment, and still deliver the pleasures of traditional realistic fiction. (2002:128)

Exakt samma iakttagelse kan göras även om en långt mindre experimentell text än Danielewskis, nämligen Stieg Larssons monumentala bestseller *Millenium-trilogin* (2005-2007). Med Larssons deckartrilogi befinner vi oss mitt i mainstream. Få svenska böcker har nått sådana försäljningsframgångar på

såväl den inhemska som den internationella bokmarknaden. Att romanerna på ett grundläggande narrativt plan följer kriminallitteraturens och den realistiska romanens konventioner är det ingen tvekan om. Men sviten är också starkt mediereflexiv, något som förvånansvärt nog inte uppmärksammades av kritikerna, annat än genom påtalandet av hjältinnan Lisbeth Salanders remarkabla kompetens som hacker.

Det första och uppenbara tecknet på mediereflexivitet är designen av omslagen, som samtliga remedierar det grävande journalistmagasinets koder. Bokomslagen ser alltså inte ut som bokomslag utan som (löpsedlar till) tidskriftsomslag. Nästa tecken är förvaltandet av kriminallitteraturens genrer. Detta genomförs i trilogin också på ett sätt som drar uppmärksamhet till själva representationsprocessen. I första delen går Larsson in i och transformerar den gamla pusseldeckarformeln, komplett med alltifrån herrgårdsmord till upptryckta kartor i boken. I andra och tredje delen är det i stället den hårdkokta polisromanen som blir föremål för författarens lekfulla omvandlingsnummer. Viktigast av allt är emellertid att Larsson med sin trilogi skapat en textväv som in i minsta fiber är genomsyrad av den medialiserade samtidens teknologier. Kommunikationen i Larssons fiktiva universum är hela tiden iögonenfallande medierad och indirekt. Man mejlar, chattar, programmerar, scannar, buggar, fotograferar, ordbehandlar och pratar i mobiltelefoner. Om kommunikationen någon gång sker direkt ansikte mot ansikte kan vi vara ganska säkra på att dialogen snart avbryts av någon av de överallt närvarande medieteknologierna.

Poängen med detta nedslag i Larssons trilogi är att vi i ett av de mest lästa skönlitterära verken på senare tid finner en estetik som uppmuntrar eller till och med påbjuder kreativ läsning och mediereflexivitet. För att få full utdelning som deckarläsare krävs alltid ett visst mått av naiv läsning, av "suspension of disbelief" och en beredvillighet att låta sig uppslukas av den spänning som alstras i den representerade fiktiva världen. Å andra sidan störs denna immersivitet eller immedialitet av en hypermedialitet som tar sig uttryck i att texten vill rikta läsarens intresse också mot de representations- och medieringstekniker som både textens karaktärer och texten själv är oupphörligt upptagna med att använda och manipulera. Romanserien kräver alltså en läsare som är beredd att låta sin läsning oscillera mellan det naiva och det kritiska, det immersiva och det distanserade.

I detta paper har vi presenterat några av huvudtankarna och nyckelbegreppen i ett planerat forskningsprojekt. Vi vill undersöka de teoretiska, estetiska/textuella och pedagogiska relationerna mellan mediereflexivitet och kreativ läsning i förhållande till såväl nya som gamla medier. Trots de slående likheterna mellan begreppen har de tenderat att reserveras för respektive forskningsfält. Vi menar att en undersökning av detta slag kunde vara produktiv och innovativ för såväl mediepedagogiken som litteraturpedagogiken. Trots allt tal om multimodalitet och ett vidgat textbegrepp finns det få teoretiska, och ännu färre empiriska, undersökningar som fokuserar frågan om samspelet mellan kreativ litteratu-

rläsning och mediereflexivitet. Kan mediereflexiviteten, som schablonmässigt associeras med fritiden och en passiviserande populärkultur, tvärtom fungera som en viktig läroresurs i skolans och den högre utbildningens litteraturundervisning? Och omvänt – kan den kreativa läsningen ha någon bäring på umgänget med nya medier?

## Litteratur

- Bennett, Tony (1990). *Outside Literature*. London & New York: Routledge.
- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen* (ak. avh), Malmö: Malmö högskola.
- Bolter, Jay David & Grusin, Richard (1999). *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge MA: MIT Press.
- Bolter, Jay David & Gromala, Diane (2003). *Windows and Mirrors. Interaction Design, Digital Art and the Myth of Transparency*. Cambridge MA: MIT Press.
- Elmfeldt, Johan & Erixon, Per-Olof (2007). *Skrift i rörelse. Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stockholm/Stehag: Symposium.
- Ewald, Annette (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår* (ak. avh). Malmö Studies in Educational Sciences No 29. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Felski, Rita (2008). *Uses of Literature*. Malden & Oxford: Blackwell.
- Forslid, Torbjörn & Olsson, Anders (2007). *Hamlet eller Hamilton? Litteraturvetenskapens problem och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Hayles, N. Katherine (2002). *Writing Machines*. Cambridge & London: The MIT Press.
- Hayles, N. Katherine (2008). *Electronic Literature. New Horizons for the Literary*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Hillis Miller, J. (2002). *On Literature*. London & New York: Routledge.
- Hörisch, Jochen (1999). *Ende der Vorstellung. Die Poesie der Medien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jenkins, Henry (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Larsson, Lisbeth (1989). *En annan historia. Om kvinnors läsning och svensk veckopress*. Stockholm/Stehag: Symposium.
- Liestøl, Gunnar (2007). "The Dynamics of Convergence and Divergence in Digital Domains". I: Tanja Storstul & Dagny Stuedahl. *Ambivalence towards Convergence. Digitalization and Media Change*. Göteborg: Nordicom. S. 165-179.
- Littau, Karen (2006). *Theories of Reading. Books, Bodies and Bibliomania*. Cambridge: Polity Press.
- Manovich, Lev (2001). *The Language of New Media*. Cambridge MA: The MIT Press.
- McLuhan, Marshall (1964/1967). *Media. Människans utbyggnader*. Svensk övers. Richard Matz. Stockholm: PAN/Norstedts.
- Olin-Scheller, Cristina (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar* (ak. avh). Karlstad: Karlstads universitet.
- Persson, Magnus (2004). "Marknadsetetiken". I: Aulin-Gråhamn, Lena, Persson, Magnus & Thavenius, Jan, *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur. S. 125-153.
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.

Rosenblatt, Louise M. (1938/1995). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Svensk övers. 2002. Lund: Studentlitteratur.

### **Författarpresentation**

Johan Elmfeldt är docent och lektor i svenska med didaktisk inriktning. Han är verksam vid Lärarutbildningen, Malmö högskola. Hans forskning fokuserar frågor om läsningens och skrivandets förändring i det nya medielandskapet.

Magnus Persson är docent och lektor i svenska med inriktning mot litteratur, medier och kulturanalys. Han är verksam vid Lärarutbildningen, Malmö högskola. Hans forskningsintressen kretsar kring litteraturläsning, populärkultur och receptionsteori.

# Spår av etnisk heterogenitet i talet om modersmålsundervisningen i Norden

Gun Hägerfelth och Dag Skarstein

## Bakgrund och syfte

Genom flera år av flyktinginvandring har också våra nordiska samhällen blivit alltmer etniskt heterogent sammansatta. I Sverige uppgår andelen personer med utländsk bakgrund idag till drygt 20 %, medan motsvarande siffra i Danmark och Norge är drygt 8 % (Norden i tal, 2000). Samtidigt med att alltfler invandrare söker sig till våra länder från krig och oro, och bidrar till att också Norden<sup>24</sup> blir etniskt mer heterogent, finns en övernationell politisk strävan efter homogenisering bl.a. i utbildningsfrågor, särskilt inom EU. Herrlitz & van de Ven (2007), som sedan 1980-talet arbetat inom IMEN-nätverket<sup>25</sup> med komparativ forskning om modersmålsämnet<sup>26</sup> i Europa, pekar på att dessa båda mot-satta strömningar leder till att de europeiska styrdokumenterna i modersmålsämnet uppvisar allt tydligare tecken på att nationalspråket och det nationella kulturarvet idag betonas starkare än under flera år, i rädslan över att den nationella identiteten annars ska gå förlorad.

This process of heterogenisation strongly contrasts with the trend of homogenization reflected in the development of national curricula. These national curricula are thus to be understood in the context of the dilemma's of diversity and homogeneity (Herrlitz & van de Ven, 2007:37)

Vilka avtryck sätter dessa rörelser i de nordiska styrdokumenterna och i lärarnas tal om etnisk heterogenitet?<sup>27</sup>

Syftet med den här artikeln är att söka spår av etnisk heterogenitet i kursplanerna i modersmålsämnet och i gymnasielärares förhållningssätt till den förändrade elevsammansättningen. Målet är inte att peka på generella likheter eller skillnader mellan de tre länderna, utan snarare att ta reda på vilka tendenser som utkristalliseras i en första analys av materialet.

---

<sup>24</sup> I den här artikeln menar vi Danmark, Norge och Sverige när vi talar om Norden.

<sup>25</sup> IMEN står för International Mother Tongue Education Network.

<sup>26</sup> Vi kommer att använda begreppet modersmålet om undervisningen i danska, norska och svenska.

<sup>27</sup> Vi använder begreppet etnisk heterogena elever och etnisk heterogenitet för att tala om elever med annan språk-och kulturbakgrund än den danska, norska eller svenska.

## Material, teori och metod

Vår artikel ska ses som en kvalitativ förstudie. Den bygger på en del av nätverket Nordfags<sup>28</sup> gemensamt insamlade empiri, bestående av 27 semi-strukturerade lärarintervjuer, samt gällande styrdokument, dvs. kursplanerna i modersmålsämnet i Danmark, Norge och Sverige. Lärarna är valda utifrån variablerna kön, ålder och typ av skola. Intervjuerna har antingen transkriberats, eller i enstaka fall sammanfattats av respektive forskare. Analysen görs diskursanalytiskt (Fairclough, 1995) och vi söker spår av specifika diskurser eller sätt att tala om eller beskriva det etniskt heterogena eleverna. I forskargruppens empiriska material ingår också de deltagande lärarnas lärardagböcker över sex lektionstillfällen i någon eller några av deras klasser under en period av ett par månader, skrivna utifrån direktiv från forskargruppen. Vi har alltså en omfattande empiri, som inom nätverket analyseras ur olika perspektiv. I den här artikeln kommer vi av utrymmesskäl enbart att använda kursplaner och lärarintervjuer som utgångspunkt för våra första analyser.

Teoretiskt utgår vi i denna studie från sociokulturell teori (Säljö, 2000), dvs. vi ser texterna som konstruktioner, tillkomna i en specifik kontext. Styr-dokumenterna är politiska dokument, tillkomna i den politiska situation som rådde vid fastställandet. Lärarintervjuerna är likaså tillkomna i specifika kontexter. Resultatet beror på vem som intervjuat lärarna, var och när detta skett, och på vilken skola. Syftet med hela forskningsprojektet är att försöka kartlägga hur nordiska gymnasielärare uppfattar sin lärarroll och hur de förstår sin undervisning idag. I olika sammanhang kan man läsa om en specifikt nordisk utbildningsdiskurs (se t.ex. Oftedal Telhaug et al 2006). Vi är därför på en övergripande nivå nyfikna på om vi i vårt material kan finna en gemensam nordisk modersmålslärardiskurs, och vad som i så fall kännetecknar den. I intervjuerna diskuteras således många olika frågor, varav frågan om det etniskt alltmer heterogena klassrummet<sup>29</sup> utgör en bland många andra. Detta innebär att den fokuseras i olika hög grad i de olika intervjuerna.

## Kursplanerna i danska, norska och svenska i gymnasieskolan

De danska och norska kursplanerna har nyligen reviderats. Den danska Bekendtgørelsen, där såväl läroplan som kursplaner ingår, gäller från 2008,

---

<sup>28</sup> Nordfag-nätverket (nordfag.net) konstituerades 2007 i Sverige, och bestod från början av två seniora forskare och 1 forskarstuderande från Danmark, Norge och Sverige. En del ändringar har skett sen dess, bl.a. har en av de forskarstuderande disputerat och deltar nu som forskare.

<sup>29</sup> Vi väljer att använda begreppet de etniskt heterogena eleverna, när vi talar om elever med annat språk- och kulturbakgrund än den nordiska. Annars talar vi om danska, norska eller svenska elever.

medan det norska Kunnskapsløftet, som också innefattar såväl läroplan som kursplaner, gäller sen 2006. I Sverige pågår kursplanerevideringar när denna artikel skrivs, varför vi här bygger på de kursplaner i svenska och svenska som andraspråk som reviderades år 2000. I Danmark räknas inte yrkesutbildningarna in i gymnasieskolan, utan det finns fyra olika gymnasieinriktningar (stx, htx, hhx och hf)<sup>30</sup>, där innehållet i kursplanerna skiljer sig åt något. I både Norge och Sverige gäller idag samma kursplan i modersmålet i gymnasieskolan, oavsett program eller inriktning. I Norge och Danmark avslutas gymnasiet med en examen i motsats till Sverige, där gymnasieexamen sedan länge är avskaffad. Nedan vill vi peka på likheter och skillnader mellan innehållet i kursplanerna i danska, norska och svenska. I alla tre kursplanerna är modersmålsämnet innehåll uppdelat på språk och litteratur.<sup>31</sup>

I figur 1 och 2 nedan har vi sammanfattat de för vår studie viktigaste aspekterna ifråga om kursplanernas innehåll fördelat på språk och litteratur.

## Språk- och litteraturmål i jämförelse

Danska	Norska	Svenska
Språk: danska språkets struktur och funktion, grammatik o språkriktighet, genrer, språkhistoria,	Språk- och textkompetens, språkliga roller, kunskaper om språk o text, språk o funktion, förklara flerspråkighet, förklara språk o kultur och hur sambanden kan bidra till språkförändring, likheter o skillnader mellan nordiska språk, särdrag i norskan i jämförelse med andra språk, beskriva o värdera språk o genrer	Språk: Generella regler för språkets bruk o byggnad, skillnadertal o skrift, tillgodogöra sig innehållet i en text relevant för eleven, studieinriktningen o samhällslivet, språksociologi, språkhistoria

Figur 1. Jämförelse mellan innehållet i språkundervisningen.

<sup>30</sup> Stx står för studentexamen på allmänt gymnasium, htx för högre teknisk examen, hhx för högre handlexamen och hf för högre förberedande gymnasieutbildning. Alla dessa avslutas med en examen, medan kursplanerna för de olika inriktningarna skiljer sig åt något i ämnet danska A, som här diskuteras.

<sup>31</sup> I de danska kursplanerna återfinns även media som en egen del men vi bortser från den här.

Några tydliga skillnader framträder när man ur ett etniskt heterogent perspektiv analyserar vad kursplanen säger om språkundervisningen. De *danska och svenska* är relativt likartat framskrivna. Båda betonar det nationella språket, utan antydning till andra språk, inte ens de nordiska. I den *norska* texten betonas däremot att särdrag i det norska språket ska studeras i jämförelse med såväl nordiska som andra språk, vilket indikerar en öppenhet mot bl.a. den etniskt heterogena elevsammansättningen.

Danska	Norska	Svenska
<p><b>Litteratur:</b> Texter före 1700-talet + exempel, från 1700-2000+exempel, traditionella litteratur-historiska epoker, minst 7 verk bland genrerna roman, novell, etc., svenska o norska texter på originalspråket, exempel från världslitteraturen o samspel med dansk litt. Minst en text av namngivna författare ( 14 danska författare namngivna)</p>	<p><b>Litteratur:</b> Norska samtidstexter i jämförelse med norröna o samiska texter, centrala norska texter från 1870– i original, centrala författare i norsk litteratur från medeltid – romantik i jämförelse med europeisk kulturhistoria, förklara hur norsk identitet skapades, förklara hur litteratur o andra konstarter i och utanför samspelar , nordiska texter</p>	<p><b>Litteratur:</b> Myter o motiv i litteraturen Jämföra o se samband mellan litterära texter från olika tider o kulturer, kunskaper om centrala svenska, nordiska o internationella texter, bekantskap med författarskap från olika tider o epoker</p>

Figur 2. Jämförelse mellan innehållet i litteraturundervisningen.

Avseende litteraturundervisningen framträder också några skillnader mellan de tre kursplanerna, men nu av något annan art. Den danska kursplanen är tydligast nationellt inriktad, med en tydligt inskriven nationell historisk kanon med namngivna författare; norska och svenska texter ska läsas i original, medan det räcker med exempel på annan västerländsk litteratur. I den norska kursplanen betonas att det norska och nordiska ska studeras i jämförelse med det västerländska. Det norska litterära arvet är med svenska mått mätt ändå tydligt uttalat. I den svenska kursplanen nertonas däremot redan sedan länge det svenska litterära kulturarvet. Eleverna förväntas känna till några centrala svenska, nordiska och internationella verk. Jämförelser med och samband mellan texter

från olika tider och kulturer poängteras. Här kan vi konstatera att den danska kursplanen avseende litteraturdelen följer samma tendens som språkdelen: det är det nationella som betonas. Den norska kursplanen är öppnare mot det etniskt heterogena i språkdelen, men något snävare nationellt inriktad i litteraturdelen. Däremot finns ingen lika omfattande litterär norsk textkanon framskriven som i Danmark. Den svenska kursplanen lyfter fram kontrastiva jämförelser ur ett heterogent perspektiv generösare när det handlar om litteraturstudierna, där möjligheter erbjuds att ta in flera kulturers texter, också sådana som de olika representerar kulturer som de etniskt och språkligt heterogena eleverna kan känna igen som sitt kulturarv.

### **Tendenser i lärarutsagorna avseende det etniskt heterogena klassrummet**

I vår inledande analys av lärarintervjuerna kan vi finna spår av olika diskurser om de etniskt heterogena eleverna. Först kan vi konstatera att elevsammansättningen i de klasser som ingår i vårt material kan skilja sig åt väldigt ur etniskt hänseende. Det finns skolor och klasser med enbart danska, norska eller svenska elever, men det finns också skolor och klasser där elevsammansättningen till 70 % består av etniskt heterogena elever.

Det är främst i de norska intervjuerna vi finner spår av en diskurs som indikerar att den norska horisonten vidgas ur ett språkligt perspektiv, och inte enbart i klasser med en hög procentandel etniskt heterogena elever. Inget som antyder att innehållet skulle präglas av annat språkperspektiv än det nationella återfinns i de danska eller svenska intervjuerna. Exempel på hur de norska lärarna talar om detta återfinns t.ex. i följande utdrag ur intervjun med norska Bjørg:

Bjørg: Dessverre har jeg bare en polakk, jeg kunne godt tenke meg å ha flere språkgrupper i klassen. Men da bruker jeg henne bevisst... for å eksemplifisere kasus, eller hva som helst. I den andre klassen har jeg en fransk jente. Hun får jeg til å komme opp å skrive på tavla [...] Og hun polske, halvt polske, synes det er kjempekjekt å kunne stå foran klassen og snakke litt polsk og bli dagens helt, ikke sant. Jeg vil at hun ska være stolt av ... at det skal være litt kult, da, i deres verden, å kunne flere språk.

Övriga deltagande lärare svarar något annorlunda på frågor som gäller dessa elever. Antingen lägger de inte alls märke till dem, även om andelen kan vara så hög som en tredjedel av eleverna, eller så menar de att dessa elever finns, men tillhör andra eller tredjegerationens invandrare och de uppmärksammas inte då de inte utgör något problem. Ett exempel ur det svenska materialet är hämtat ur intervju med Astrid:

Astrid: [...] Sen har vi ju elever, men det är oftast andra eller tredjegerationens invandrare. I 2:an är D och S. har såna ic-namn, det är nog morfar. D är ett sådant där makedonskt, men det är också andragerationen så att vi har några med annat modersmål, men de har också varit här rätt så länge när de kommer till oss

Int: så du ser ingen skillnad på dem och

Astrid: Nä, det gör jag absolut inte. Jag menar att de där två. [...] När det gäller de där två så är de ju MVG

I en intervju med den danske läraren Karsten får vi veta att elever med annan etnisk och språklig bakgrund inte finns på den skola där han jobbar. Han arbetar på stx, det allmänna gymnasiet med stark tonvikt på de humanistiska ämnena. Han förklarar varför det inte finns elever med annat modersmål, eller tosprogede som man ofta benämner dessa elever i Danmark, när han säger följande:

Karsten: [...] Vi har mange dobbelakademikerbørn. Vi har næsten ingen tosprogede

Int: det var då egentlig mærkelig, nok, midt inne i X

Karsten: ja, men jeg tror i virkeligheden slet ikke vi rammer de tosprogede målgruppe. Før jeg ble gymnasielærer var jeg fængselslærer og der mødte jeg rigtig mange tosprogede. Og de var nogle helt andre. De var ikke flippede overhoved. Det var nogle helt andre drømme og idealer de havde, selv de, i sammenhæng relativt søde og veltilpassede nogle, det var slet ikke det vi tilbyder eller som hænger over stedet

Vad gäller litteraturundervisningen finner vi bland lärarutsagorna spår av några olika diskurser eller förhållningssätt till etniskt heterogena elever. Dessa diskurser kan kort sammanfattas som följer:

Dessa elever ses som en resurs på olika sätt; Olika perspektiv kan avstyra överdrivet nationalitetstänkande; de nationella klassikerna är bra att läsa för alla, för att skapa nationell identitet och gemensamma kulturella referensramar; dessa elever förstår inte vad de läser; man får anstränga sig hårt för att anpassa innehållet till just denna elevgrupp. Några exempel följer nedan.

Danska Ulla upptäcker av en slump att dessa elever utgör en resurs, när hon beskriver ett lyckat undervisningsförlopp där A och H, två flickor med etniskt heterogen bakgrund, placeras i en grupp med två danska pojkar. Uppgiften är att diskutera hur det är att vara ung idag i jämförelse med förr, och flickorna ger intressanta exempel från de andra kulturer de känner till.

Ett annat exempel återfinns i intervjun med danska Ilse. Där låter det på följande sätt:

Ilse: [...] Jeg synes, det er vigtigt, men jeg synes det er lige så vigtigt at indlære nye impulser fra vores andre etniske grupper, det er måske ikke lige så vigtigt, men i hvert fald meget meget vigtigt. Vi skal ikke over i nogle nationalistiske tanker [...]

I intervjun med norska Karin förvaras läsningen av norska klassiker på följande sätt:

Karin: norsk litteratur er viktig, det må man ha med fordi det er bare på skolen disse elevene får det. Og ja, dette har med identitet å gjøre for alle som bor her i landet – det er igenkjennelse stadi vekk, det skaper en følelse av felleskap.

I intervjun med danska Helen betonas det problematiske med dessa elever:

Int: Har I mange invandrarelever? Du kan ikke si om de har et annet forhold til undervisning?

Helen: Nej, Vi har ikke rett mange. Den ene 3 årsklasse jeg har, der har vi faktisk nogle stykker, og nogle av dem kan jo stort ett ikke forstå vad der forgår, når de læser litteraturen.

I intervjun med svenska Inga berättar hon om sitt val av texter:

Inga: Och så har vi läst om de kriminella gängen då det var aktuellt i höstas och om hedersrelaterat våld [...]

Int: det låter ju verkligen som att du... du kommer in på frågor som berör eleverna personligt och som man kan tänka sig är ganska angelägna för dom

Inga: Ja, jag tror att det är viktigt. Dom behöver bli engagerade. Det behöver ju alla elever, men särskilt dom här som tycker det är tungt med text. Om det då är nånting som dom kan knyta an till. [...] knyta an till deras erfarenheter, så försöker jag hela tiden tänka på det.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att lärarna konstruerar bilden av etniskt heterogena elever på olika sätt i gjorda intervjuer. Det finns alltså olika diskurser om dessa elever. I flera av intervjuerna nämns dessa elever inte alls, vilket kan bero att skolan eller klassen är etniskt homogen, men det kan också bero på att dessa elever inte uppfattas som något problem och då är det inget lärarna reflekterar speciellt över. Dessa elever märks alltså inte och då finns de inte. I andra fall ses dessa elever som resurser på olika sätt i undervisningen, i det norska och danska materialet, men inte i det svenska. Ibland ses dessa elever som ett problem, och någon gång betonar lärarna att de behöver anpassa innehållet specifikt till dessa elevers erfarenheter. Diskurserna kan alltså beskrivas så att elever med annat modersmål antingen inte beaktas, att de ses som en resurs för att ge nya perspektiv, att man måste anpassa innehållet speciellt till dem, eller att de är exkluderade eftersom de inte hänger med.

## Litteratur

*Bekendtgørelse af lov om uddannelsen till studentereksamen (stx)gymnasieloven.*

[www.retsinformation.dk](http://www.retsinformation.dk) (Hämtat: 2009-11-07).

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Longman.

Herrlitz, W., Ongstad, S., & van de Ven, P. (red.) *Research on mother tongue education in a comparative international perspective. Theoretical and methodological issues*. Rodopi.

*Kunskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring samt den Generelle læreplan.* [www.undanning-ogforskingsdepartementet.no](http://www.undanning-ogforskingsdepartementet.no) (Hämtat: 2009-11-07).

*Kursplaner i svenska och svenska som andraspråk för gymnasieskolan. 2000.* [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) (Hämtat: 2009-11-20).

*Norden i tal.* (2000). [www.nordiska.ministerradet.dk](http://www.nordiska.ministerradet.dk) (Hämtat: 2009-11-14).

Oftedal Telhaug, A., Mediås, O.A. & Aasen, P. (2006). "The Nordic Model in Education: Education as a part of the political system in the last 50 years." I: *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 50. No.3, July 2006. S. 245-283.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Studentlitteratur.

### **Författarpresentation**

Gun Hägerfelth är fil.dr och lektor i svenska med didaktisk inriktning vid lärarutbildningen, Malmö högskola. Hägerfelths avhandling (2004) handlade om språkpraktiker i två etniskt heterogena gymnasieklassrum i ämnet naturkunskap, och hon intresserar sig i sin fortsatta forskning i synnerhet för etnisk heterogena elevernas lärande och språkutveckling.

Dag Skarstein är stipendiat vid Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier vid Universitetet i Bergen, Norge. Han skriver sin avhandling i litteraturdidaktik i norskämnet, med särskild tonvikt på minoritetspråkselevs läsning av norsk och europeisk kanon.

# Att fånga det språkdidaktiska ögonblicket

Caroline Liberg

Under senare år har språkets roll i lärandet lyfts fram inom såväl språkforskning som pedagogisk forskning. Kortfattat kan den diskussionen sammanfattas med att all undervisning oavsett ämne är språkbaserad genom att den medieras i språket. Man kan därför tala om den reguljära undervisningen som språkbaserad ämnesundervisning. Framför allt inom andraspråksforskning har emellertid behovet påtalats av att språket inom alla skolämnena måste fokuseras i särskild ordning för att stöda andraspråkselevens väg in i såväl ett nytt nationsspråk som ett ämnesspråk (t ex Axelsson m fl, 2006). Ibland benämns en sådan undervisning för ämnesbaserad språkundervisning. Den ämnesbaserade språkundervisningen har således språket som ämne, medan den språkbaserade ämnesundervisningen har andra ämnen som det centrala undervisningsinnehållet.

Att fånga det språkdidaktiska ögonblicket (se också Liberg 2005a) innebär att vid behov i den språkbaserade ämnesundervisningen på ett funktionellt och relevant sätt för ett kort ögonblick pendla över till en mer eller mindre uttalad ämnesbaserad språkundervisning. Varje lektion och undervisningsmoment kan därför innehålla en eller flera språkdidaktiska ögonblick med pendlingar från ämnet i sig till språket och sedan tillbaka till ämnet. På så sätt byggs broar mellan en språkbaserad ämnesundervisning och en ämnesbaserad språkundervisning och det blir inte två helt skilda sätt att undervisa.

I den här artikeln diskuteras vad det är som ska fångas i dessa språkdidaktiska ögonblick och hur det kan gå till. Det är inte heller bara andraspråkselever som är i behov av en sådan undervisning. Utan den motiveras av att alla elever behöver språkliga stödstrukturer på sin väg in i för dem nya termer, begrepp och sätt att formulera sig som används i olika ämnen. Det är ett behov som tilltar ju längre eleverna kommer i sin skolgång och ju mer de ges möjlighet att fördjupa sig inom olika ämnen.

## Grundläggande språkliga färdigheter

Uppdraget i utbildningssammanhang är att ge eleverna sådana grundläggande språkliga färdigheter att de blir självständiga och aktiva deltagare och medskapare i det samhälle de lever. Det är med andra ord dessa språkliga färdigheter som ska fångas i särskild ordning i de språkdidaktiska ögonblicken. Följande fyra dimensioner är centrala i dessa grundläggande språkliga färdigheter (Liberg & Säljö (kommer)):

1. förmågan att själv kunna skapa mening och uttrycka sig inom ramen för olika språkliga praktiker, det vill säga kompetenser som gör människor till aktörer i ett skriftspråksberoende och mediebaserat samhälle.
2. förmågan att förstå språkliga praktiker som sådana och syftet med dem samt att skapa ett engagemang och intresse för dem,
3. förmågan att kunna gå in i, bearbeta och förstå innehållet i texten eller textuppgiften utifrån olika positioner
4. förmågan att kunna hantera olika symbolsystem som den visuella koden<sup>32</sup> och skriftkoden (bokstäverna och hur de kan kopplas till olika ljud) samt att kunna följa de grammatiska regler som gäller för de olika symbolsystemen

De olika förmågorna samspekar och utvecklas i samklang med varandra. Utvecklingen av exempelvis förmågorna att kunna läsa av eller skriva ner det man vill säga stöds av att man är en aktiv deltagare och aktör i dessa språkliga praktiker och att man förstår syftet med dem och vad det man läser av eller skriver ner betyder i just det sammanhang som det ingår. Det är med andra ord inte så att först lär man sig det ena och sedan det andra.

Sina första steg i att bli aktör, deltagare och medskapare, i ett skriftspråksberoende och mediebaserat samhälle tar en del barn redan i tidig förskoleålder. De omges av vuxna som läser tillsammans med dem i pekböcker, på skyltar och etiketter och samtalar med dem om vad det handlar om. De skriver meddelande, önskelistor och mycket annat tillsammans med redan läs- och skrivkunniga. Barnen får på sätt lära känna vad det innebär att skapa mening och uttrycka sig inom ramen för några enkla och mer vardagliga läs- och skrivpraktiker. En viktig grund läggs för deras förståelse av de här språkliga praktikerna och syftet med dem. Praktikerna blir meningsfulla och därmed intressanta och engagerande.

Många barn inspireras av de här verksamheterna så att de själva så småningom provar på att hantera skriftkoden. Även det sker redan i förskoleåren för en del barn, medan för andra sker det i och med skolstart. Det här skriftkodsknäckandet underlättas av att barnen förstår varför de ska göra det och till vad de kan använda förmågan att kunna hantera skriftkoden, det vill säga att använda den förmågan till att på egen hand möta och gå in i de stora mängder text de omges av såväl i skola som på fritiden. Det är texter som är skrivna i olika genrer för att uppnå olika syften inom en mängd olika ämnesområden.

Den här bilden av utvecklingsgången visar på att det är möjligt att såväl möta som lära sig de tre första dimensionerna av de grundläggande färdigheterna långt innan man lär sig den fjärde. Med andra ord kan man ingå i språkliga praktiker och vara en aktiv och engagerad aktör, förstå syftet med dessa

---

<sup>32</sup> Med den visuella koden avses olika framställningssätt som bilder, figurer, diagram och tabeller.

praktiker samt bearbeta och förstå innehållet i dem utifrån olika positioner, innan man helt och hållet kan läsa och skriva på egen hand.

## **Språkliga aspekter i de grundläggande färdigheterna**

De fyra dimensionerna i de grundläggande färdigheterna är baserade på fyra centrala aspekter av språkliga praktiker. Den första dimensionen av de grundläggande färdigheterna berör de mer övergripande sociokulturella och sociopolitiska strukturer som språkliga praktiker är instanser av. Den andra dimensionen rör den enskilda och konkreta språkhändelsen. De kognitiva processer som talande, läsande och skrivande innebär är en central bas för den tredje dimensionen. Den fjärde dimensionen baseras på de olika grammatiska nivåerna av en text. De här fyra aspekterna av en språkpraktik utgörs således av de sociokulturella och sociopolitiska strukturer som ligger till grund för praktiken, den konkreta språkhändelsen, deltagarnas kognitiva processer samt texten som sådan (jfr Ivanič 2004). I undervisningen är det av betydelse att ge eleverna möjlighet att kunna reflektera och göra sig medvetna om dessa aspekter som stöd för att utveckla de grundläggande språkliga färdigheterna.

Den sociokulturella kontext som en enskild språklig praktik är en instans av har en tydlig politisk bas. Aspekter som makt och identitet är centrala för förståelsen av vad som kan och inte kan göras i samspelet med andra. De språkliga praktikerna är med andra ord sociopolitiskt konstruerade. Det har konsekvenser för vilka positioner och vilken identitet en deltagare utvecklar i sitt deltagande. Praktikerna är också föränderliga allteftersom den sociopolitiska arenan förändras. Genom att fokusera den här språkliga aspekten av de grundläggande färdigheterna i undervisningen, ger läraren eleverna en god grund att stå på för att utveckla ett kritiskt förhållningssätt som både individer och samhällsmedborgare. Eleverna medvetandegörs om de sociala, kulturella och historiska förhållanden under vilka olika sätt att delta i språkliga praktiker utvecklas, vilka syften de fyller och vilka normer och värderingar de baseras på. Medvetenhet om dessa aspekter ger möjlighet att välja mellan olika sätt att ingå i en språklig praktik. En av de mer kända förespråkarna för utbildning som lyfter fram den här typen av strukturella förhållanden är den brasilianske pedagogen och folkbildaren Paolo Freire (1921-1997). Människor skulle genom en sådan utbildning medvetandegöras om orättvisor och förtryck i det egna samhället.

Nästa språkliga aspekt av de grundläggande färdigheterna är inriktad mot den konkreta språkhändelsen som varande en målinriktad kommunikativ verksamhet i ett konkret socialt sammanhang. De språkliga praktiker och texter vi ingår i har formats av de sociala sammanhang de vuxit fram inom. Hur man deltar är beroende av en mängd förhållanden som fysiska såväl som psykologiska aspekter av situationen i sig, deltagarnas erfarenheter, sociala bakgrund, kön och intressen, syftet med verksamheten, tillgängliga medier och modaliteter samt

vilka normer och konventioner som gäller. Undervisningen med utgångspunkt i den här aspekten går ut på att visa och gestalta olika sätt att ingå i konkreta exempel på språkliga praktiker som förekommer både i och utanför skola. De här sammanhangen undersöks ingående med avseende på de aspekter som är styrande för hur de blir utformade. I förgrunden finns en ingående och tydlig undervisning om hur olika språkliga praktiker är uppbyggda till sin form och sitt innehåll, och vilka syften deltagarna kan uppnå med dem.

Den tredje aspekten fokuserar deltagarna och de kognitiva processer som språkandet – talandet, läsandet och skrivandet, antas bestå av. Det är en mental inre process som utvecklas i undervisningen genom att eleverna deltar i en arbetsprocess dels tillsammans med läraren och kamrater, dels på egen hand. Omsatt i ett undervisningssammanhang innebär det en arbetsprocess som oftast består av en förberedelse inför något som ska talas om, läsas eller skrivas, därefter följer själva talandet, läsandet eller skrivandet och sedan sker någon form av uppföljning. I förarbetet förbereds språkandet och en förförståelse för det som ska behandlas byggs upp och i efterarbetet används det eleverna talat om, läst eller skrivit om för ytterligare andra saker som dramatisering eller fördjupade studier inom området. I undervisningen fokuseras och diskuteras olika typer av färdigheter som är viktiga för att kunna genomföra hela processen på ett framgångsrikt sätt.

Den fjärde och sista aspekten i ett språkligt perspektiv rör själva texten och hanterandet av de regler och konventioner som gäller för en texts uppbyggnad. Det rör allt från att känna till vilka ljud som förknippas med bokstäver och bokstavskombinationer till att förstå vilka regler som gäller för hur ord sätts samman till satser och meningar och meningar sätts samman till texter. Den skrivna texten, skriftkoden och de grammatiska reglerna står i centrum i undervisningen. För att lära sig knäcka koden används exempelvis ljudmetod och helordsmetod i en god balans. Eleverna får lära sig bokstäverna, deras bokstavsljud och hur de hör samman med varandra samt andra grundläggande grammatiska regler för skriftspråket.

För att kunna reflektera och göra sig medveten om de här språkliga aspekterna av de grundläggande färdigheterna behövs ett språk, ett så kallat metaspråk. De två första aspekterna kan med fördel diskuteras med hjälp av språksociologiska termer och begrepp. Den tredje aspekten kan diskuteras inom det metakognitiva området och bland annat med hjälp av termer och begrepp hämtade från språkpsykologin. För den fjärde och sista aspekten finns traditionellt sett ett mycket väl utvecklat metaspråk genom olika grammatiska modeller som den latinska grammatiken eller den inom undervisningssammanhang alltmer aktuella systemisk funktionella grammatiken.

## Tre språkliga fokusskiften

Det omarkerade fallet är den språkbaserade ämnesundervisningen där ämnen som idrott, fysik, historia och så vidare står i fokus för undervisningen. Men när det är relevant kan lärare och elever byta fokus till någon eller några av de språkliga aspekter som utgör basen för de grundläggande språkliga färdigheterna. Ett första sådant skifte är mer indirekt och innehållet i undervisningen är fortsatt det aktuella ämnet. Det används för att stödja lärandet. Det andra och tredje skiftet lyfter däremot fram de språkliga dragen i särskild ordning och den språkbaserade ämnesundervisningen övergår till att bli en ämnesbaserad språkundervisning, för att stödja lärandet men också för att höja deltagarnas språkliga medvetenhet. I det andra skiftet diskuteras de språkliga aspekterna med hjälp av vardagsspråket, medan tredje gradens skifte innebär att tekniska termer inom lingvistik används. De är hämtade från exempelvis fonetik, fonologi, morfologi, syntax, semantik, pragmatik, språkpsykologi eller språksociologi. Termerna *visa* respektive *säga* kan också användas för att karaktärisera det första skiftet respektive det andra och tredje skiftet (Liberg 1990:77).

## Första gradens språkliga fokusskifte

Den första typen av skifte är nödvändigtvis inte ett medvetet sätt att lyfta språkliga drag. Det är bara en vanlig vardagshandling att leda eleverna in i ett visst sätt att bete sig i de språkliga praktiker de deltar. Naturligtvis kan de här handlingarna också vara mycket genomtänkta och väl förberedda från lärarens sida. Det här skiftet kan exempelvis ta formen av direkta uppmaningar från såväl lärare och elever eller genom att vara förebildlig. Ett exempel på det kan hämtas från Olga Dysthes forskning om undervisning på gymnasiet<sup>33</sup>. Eleverna har, inom ramen för ett stort arbete om amerikanska inbördeskriget, skrivit i sina loggar om vad begreppet frihet betyder för dem. Läraren har läst elevernas loggar och hämtat ett antal citat ur dem, som nu diskuteras tillsammans. Det utdrag som diskuteras i det här samtalet är ”Frihet betyder att man har möjlighet att göra något då man har lust. Men alla måste följa vissa regler” (Dysthe 1996:114).

- Ann        Vad tycker ni om det här? Är det så?  
(Flera)    Visst  
Kenyatta Nej. Det är ju många som inte är fria.  
(Pojke)    Man är inte fri om man måste lyda lagar och regler.  
Ann        Inga lagar?  
Kenyatta Ja, frihet innebär inga lagar.

<sup>33</sup> De exempel som används är hämtade från olika undersökningar och studier som inte i första hand haft det fokus som skrivs fram i den här artikeln. Utan oftast har de använts för att visa på andra pedagogiska och/eller språkliga fenomen.

- Ann Så för dig är frihet att det inte finns några lagar?  
 Kenyatta Inga regler, inga lagar, ingen som säger åt dig vad du ska göra.  
 (Flera elever avbryter och protesterar.)  
 Ann Ok. Caleb säger att frihet är anarki, och Kenyatta säger, ja att vi i själva verket inte är fria. Om vi följer regler, betyder det då att vi inte är fria?  
 [fortsatt diskussion]  
 Ann Jag ska ge dig lite stöd här Kenyatta. Du talar för en filosofi som kallas anarkism; en person som verkligen tror på den, menar att människan verkligen kan ta ansvar för sina handlingar. ... [fortsatt utläggning av läraren]

Genom sina frågor lyfter läraren, Ann, olika aspekter av de grundläggande språkliga färdigheterna. Lärarens första fråga betonar bland annat den tredje dimensionen att eleverna nu ska tänka till och lyfta fram sina egna åsikter. De kommande lärarfrågorna hjälper eleverna att strukturera uppbyggnaden av en argumentation och att ta fram sina argument. Läraren stannar också upp argumenterandet och gör en sammanfattning av vilka teser respektive antiteser som hävdas av olika elever. Lite längre fram i samtalet ger hon också en mer ingående beskrivning och även exemplifiering av vad en av elevernas, Kenyattas, tes egentligen står för. Läraren ger på de här sätten stöd för framför allt den fjärde dimensionen av de språkliga färdigheterna och hur man bygger en argumenterande text.

Ett liknande exempel på hur läraren ger sina elever en stödstruktur för den språkform de ska använda finner vi också i en årskurs etta. I det här fallet rör det vad elever ska ta med i sin beskrivning av djur som de studerat (Einarsson & Hultman 1984:134). När läraren vänder sig till en ny grupp som ska berätta om sitt djur säger hon:

- Läraren Det är det bordet. Då ska ni berätta (*syftar på den bakre flickgruppen*). Och då måste alla andra vara tysta så ni kan höra. (...) Vi ska berätta hur djuret ser ut.  
 Vad det äter, hur det bor. Om ni vet nånting om ungarna. Hur ser det ut?  
 Ulla Det har hår på sej.  
 Läraren Det har hår. Det hade inte nyckelpigan, så det är ju en skillnad. (...) Mer!  
 Ulla Fyra ben.  
 Elev Hår på sej.  
 Läraren Hur ser, hur är det med svansen nu?  
 Elev (...)  
 Läraren Ja, är den lång eller kort och smal eller tjock eller,  
 Flicka Kort och smal.  
 Rune (*ropar*) Lång och kort.  
 Flicka Smal, kort, så där lite rund.  
 Läraren Hur bor musen? (*barnen oroliga*) Nä men, lyssna nu!

När det gäller de språkliga aspekter som ligger till grund för den första och andra dimensionen av de grundläggande färdigheterna är det inte lika uppenbart hur de bara kan visas upp på ett sådant här mer indirekt sätt. Utan i de fallen glider man lätt över till åtminstone andra gradens språkliga fokusskifte.

## Andra och tredje gradens språkliga fokusskifte

I den andra och tredje gradens språkliga fokusskifte lyfts således en eller flera av de språkliga aspekterna till ett ämne i sig och pendeln svänger över till en ämnesbaserad språkundervisning. Gränsen mellan dessa båda fokusskiften kan för en del språkliga aspekter vara suddig, eftersom en del termer och begrepp används ganska frekvent även i vardagsspråket.

Det är inte helt enkelt att finna exempel på när sociokulturella och sociopolitiska aspekter av de grundläggande färdigheterna lyfts fram och diskuteras i särskild ordning. Det verkar inte särskilt utbrett i undervisningen. De mer tydliga fallen återfinns inom litteraturundervisningen. Ett sådant exempel återfinns i Eva Hultins avhandling om gymnasieskolans litteraturundervisning. I det här fallet ifrågasätter läraren Margareta innehållet och perspektivet i en bok som en av eleverna vid namn Johan presenterat och följande samtal utspelar sig (Hultin 2006:266).

- Margareta Är det en religiös bok? Kan man säga det? Den.  
Johan Ja det skulle man nog kunna kalla den. Författaren är kristen och det är ett kristet budskap också kan man säga, man kan nog läsa den som en kristen.

Johan lyfter fram det underliggande budskapet som ligger till grund för den läsarposition man kan konstruera i sitt läsande. Samtalet går sedan vidare med att läraren frågar om vilken funktion eller syfte läsningen av just den här boken haft för Johan och kommer därmed in på de språkliga aspekter som utgör bas för den andra dimensionen i de grundläggande färdigheterna.

- Margareta Mm. Vad, vad har den gett dig?  
Johan Ja det är en bra fråga [skratt].  
Margareta Ja, har, har det bara varit underhållning eller har du lärt dig någonting eller har du tänkt, jaha så här kan man se det eller.  
Johan Ja, det är ju en intressant bok och den är spännande och så och det är underhållning och sen så [ohörbart].

Sociokulturella aspekter lyfts också fram i en del studier där elever intervjuas om sina uppfattningar om sin egen språkliga situation. Ett sådant exempel är Robin som går i årskurs fem. När han får frågan om han skulle vilja att någon hemma läste de texter han skrivit i skolan, berättar han lite om den skriftspråkliga kulturen i hemmet (Liberg 2005b).

- Robin de e ingen som pappa e inte intresserad han läser aldri böcker eller nånting men å mamma jobbar natt så ofta så de blir inte så mycke (.) men brorsan han e bara intresserad utav data så de e ingen som läser

När samtalet kommer in på mer konkreta språksituationer och syftena med dem berättar Robin att han själv gärna läser tecknade serier och instruktionsböcker

till maskiner. Det senare läser han ofta, eftersom han hjälper sin pappa med att köra de här maskinerna. Han är med andra ord tydlig med att fyller läsandet en tydlig funktion för honom i enskilda konkreta situationer, då läser han. När det gäller skrivandet i skolan är Robin också mycket klar över vilken position han intar när han tycker det är tråkigt. Med undantag för historia gäller det för de flesta ämnen inom de samhälls- och naturorienterande ämnena. Om sitt skrivande i naturvetenskap uttalar han sig på följande sätt:

Robin ja försöker jämt smita undan för ja har inte skrivi så mycke å då håller hon jämt på å säger att ja ska skriva mer å så så (.) skiter ja i de så då försöker ja gömma boken å säga att ja typ har tagi hem den så struntar hon i de efter nåra dar

När han däremot får skriva berättelser som företrädesvis handlar om trollkarlar, riddare eller dinosaurier ”då blir det så här tjockt så då blir det typ så långt” och så pekar han på en text som ligger framför honom. När det är roligt att skriva är arbetsprocessen lättsam. Skrivprocessen beskriver Robin som att han bara skriver på.

Robin ba först började jag med filmen och sen så ba plockade jag dit ord hela tiden, man tänker ju knappt när man skriver det ba man ba skriver

För skrivprocessen finns flera väl utarbetade undervisningsmodeller som visar hur man kan arbeta på ett mycket utbroderat sätt för att bygga upp elevernas färdigheter inom den tredje dimensionen. Modeller för skrivprocessen som baseras på retorikens grunder introducerades i skolan på 1980-talet (t ex Hoel 1995). Den skrivprocessmodell som diskuteras för närvarande är den så kallade genrepedagogiken (t ex Liberg 2009). En elev som getts mycket sådant explicit stöd i sitt skrivande är David (Molloy 1996:48). När han på hösten i årskurs nio går tillbaka bland sina texter och bearbetar dem noterar han följande i sin logg:

När jag tittar på min text som jag skrev i sjuan blir jag inte precis stolt. Om man letar riktigt noga kanske man har turen att hitta ett adjektiv. När jag läser den för mig själv låter den inte intressantare än en busstidtabell. Att jämföra texten i 7:an med texten i 8:an är att jämföra ris med ros.

Skulle någon sagt mig att jag skulle skriva så här i åttan, när jag gick i sjuan, skulle jag nog inte trott honom. När jag skrev i texten i 8:an hade jag tänkt genom den i helhet innan jag började skriva. På det sättet flöt allting bättre. Jag slapp att tänka ut mening för mening på pappret, slapp fundera ut adjektiv m m.

Från åttan till nian har jag inte utvecklats lika mycket som från sjuan till åttan, fast nu har jag fått mer rutin, rutin på att skriva bättre texter.

I sjuan var jag helt förskräckt varje gång jag fick en skrivuppgift, men nu vet jag att bara jag tar mig mod att skriva första meningen så brukar allt gå av sig själv.

I sina kommentarer går David in på språkliga aspekter som rör såväl den andra som den tredje och även den fjärde dimensionen av de grundläggande

färdigheterna. En annan forskare som visar på hur eleverna kan tala om sitt skrivande och dess betydelse är Lucia Mason (2001). Eleverna i hennes studie uttalar sig om kortskrivandet som de använt inom ett naturvetenskapligt arbetsområde. En av eleverna säger att<sup>34</sup> ”När du skriver kan du klargöra dina egna idéer för dig själv för att det är svårare att skriva ner dem, du måste tänka på dem och genom att skriva blir de klarare” och en annan elev uttrycker det som att ”För att kunna skriva om diskussionen var vi tvungna att resonera om idéerna, att diskutera dem en gång till för oss själva, det vill säga vi tillsammans med oss själva” (Mason 2001:323).

Läsprocessens motsvarighet till den här typen av mycket explicita arbetsformer har emellertid låtit vänta på sig här i Sverige. Men de är nu på frammarsch inom såväl de tidiga skolåren som de senare. Ett exempel är den modell som utarbetats av de amerikanska forskarna Annemarie Palinscar och Ann Brown. Den explicitgör några viktiga sätt att arbeta med en text för att fördjupa sin förståelse av den, nämligen att *ställa frågor*, *utreda oklarheter*, *sammanfatta* det textavsnitt som lästs och *förutsäga* vad som kan tänkas komma härnäst i texten. Vid de första tillfällena genomför läraren det mesta av det här arbetet själv och överlämnar sedan successivt till eleverna att ta ansvar för det. Det vill säga att läraren först *visar* hur en läsare gör, för att sedan *säga* uttryckligen till eleverna hur de ska göra. Så småningom klarar de det helt på egen hand. Den yttre arbetsformen bemästras successivt av eleverna och görs till något eget, till ett arbetssätt för att närma sig texter. Det följande exemplet är hämtat från en årskurs ett i en amerikansk skola (Palinscar & Brown 1989:42-43), men modellen har också använts med äldre elever.

Läraren läser följande text:<sup>35</sup> ”Kantnålfisken ändrar sin färg och rörelse för att passa in i omgivningen. Till exempel, kantnålfiskar som lever bland gröna växter ändrar sin färg till en grön nyans för att passa in bland växterna.”

- Clare En fråga som jag har om det här stycket är: Vad är det för speciellt med hur kantnålfisken ser ut?
- Keith Menar du att den är grön?
- Andy Det är inte bara att den är grön; det är att den har samma färg som alla växter runt omkring den, alla runt den.
- Clare Ja. Så är det. Min sammanfattning är att det här stycket berättar för oss hur kantnålfisken ser ut och att den ser ut som allt runt omkring den. Min förutsägelse är att det här kommer att handla om deras fiender och hur den skyddar sig själv och vilka fienderna är.

Den mest traderade språkliga aspekten inom skolan är basen för den fjärde dimensionen av de grundläggande färdigheterna. Det rör med andra ord olika aspekter av hur en text är uppbyggd från makronivå till mikronivå. Ett exempel som rör textbygget på makronivå är hämtat från ett samtal i tidiga skolår (Dyson

---

<sup>34</sup> Elevernas uttalanden är översatta från engelska till svenska av författaren.

<sup>35</sup> Exemplet är översatt från engelska av författaren.

1997:38-39). Kevin har just läst upp sin berättelse om X-män och sju andra pojkar har samtidigt dramatiserat berättelsen. Efter det utspelar sig följande samtal<sup>36</sup>:

- Jonathan (som spelat Wolverine) Jag tyckte det var ett jättebra spel, för jag tyckte om min roll. Och liksom det var som en berättelse om saker, och sen liksom kan du berätta om alla, och sen kan du fortsätta och ta själva händelsen.
- Kristin OK, så du tyckte att det var en bra början för berättelsen, eller hur?
- Seth (som spelat Donatello) Det började bli mer "action" ... men i början var det inte nog långt. ... Men det skulle bli massa "action" i den.
- Jonathan Men det skulle inte vara bra att ha "action" i början. Så det är som lugnt, lite "action", mer och mer och mer.

Jonathan som varit med och dramatiserat berättelsen lämnar ämnet för berättelsen och byter perspektiv för att i stället diskutera strukturen på berättelsen. Både läraren Kristin och en av de andra kamraterna som också dramatiserat Kevins berättelse går vidare på den linje som påbörjats av Jonathan.

En hel del skolarbete omfattar också att man ska förklara centrala termer och begrepp. Ibland är det eleverna som har det uppdraget. Men är det nya termer som ska införas är det många gånger läraren som tar på sig det här ansvaret som i följande exempel hämtat från gymnasiets naturkunskapsundervisning (Hägerfelth 2004:216-217).

- Anita: Okej. [5 sek. paus] Vi ska titta lite på vad som är en ekologisk nisch [surr].
- Anita: En nisch kan man säga är. Ni vet vad en nisch är?
- Elever: Nä.
- Anita: En nisch. Ordet nisch betyder liksom en liten hylla [ritar på tavlan] om man har en mur eller en vägg och gör liksom ett hål i väggen. Jag sätter in en madonnabild eller nåt så står den i en nisch, en nisch. Och där. Det är en liten avsats eller avbalkning eller vad man ska säga. I det här sammanhanget så betyder nisch den nisch, det område, inte område alltid, men de behov som en viss art har, det den behöver för att leva [elevprat].
- Joakim: Är det nisch?

I sitt förklarande tar läraren ett steg bort från det aktuella ämnet om ekosystem och försöker finna ett exempel från vardagen som kan förklara begreppet *nisch*. Av elevernas reaktioner framgår att de har mycket svårt att förstå vad läraren talar om och frågan är om hennes sätt att förklara snarast har fördunklat elevernas förståelse.

En fråga som många gånger kommer tillbaka i skrivandet är just vilka ord man ska välja, vad de betyder och hur man kan formulera sig. I följande exempel stannar några elever i grundskolans senare år upp i sitt skrivande för att diskutera hur de ska kunna ge uttryck för sina tankar i sin gemensamma dikt (Persson 2000:96).

---

<sup>36</sup> Exemplet är översatt från engelska av författaren.

Urban Kolla. Vad är **sinnet** egentligen / kan du förklara vad sinnet är?  
 Hans Det är **det** man ska räkna ut  
 Urban Kan du förklara vad sinnet är?  
 Niklas En blandning av hjärnan och själen  
 Urban Mm egentligen alltså jag tycker du ska ändra  
 Niklas egentligen  
 Urban egentligen om ni tänker så djävulen sitter ju egentligen i sinnet och i själen  
 Niklas *det fanns en djävul i hans sinne*

Det är framför allt inom mer traditionell grammatikundervisning som steget in i den tredje gradens språkliga fokusskifte är mest tydligt. I följande exempel hämtat från undervisning i tyska har eleverna Mia och Pernilla, som går i gymnasiet andra årskurs, i uppgift att svara på frågan om meningen *Mein Grossvater, 100 Jahre alt, ist der älteste Mann, den ich kenne* är korrekt eller inte (Tornberg 1997:68).

Mia Det där är fel!  
 Pernilla Det måste vara fel!  
 Mia *Den ich kenne* ... Nej, det kanske är rätt.  
 Pernilla Men det måste i alla fall bli akkusativ! **Vad** är han? Den äldsta man som jag känner. Då måste det bli ... *den*  
 Mia Ja, *den* ... *den ältesten Mann* ... Men vänta! Om det står efter "är", då är det ju, då måste det vara ett sånt där plusk ...  
 Pernilla Ja, perfekt! Just det!  
 Mia Nej, pre ... predikatsfyllnad.  
 Pernilla Ja, så heter det ja ...  
 Mia Men då måste det vara rätt. Ja ... *er ist der* ...  
 Pernilla Mmm, men ... *den* ... där då? Det är alltså akkusativ där?  
 Mia Mmm

Flickorna håller på i ytterligare sjutton turer innan Mia till slut avgör vad som är det rätta svaret. Tillsammans diskuterar de det här språkliga fenomenet och använder i många stycken det grammatiska metaspråket på ett korrekt sätt. En annan grammatisk aspekt som eleverna lär sig att diskutera tidigt är hur man hanterar bokstäverna när man ska ljuda. Här är det Nils som i årskurs två ser tillbaka på sitt sätt att läsa tidigare och jämför med hur han läser nu (Jönsson 2007:222).

Nils Ja, det har faktiskt ... jag kan ... innan fick jag ljuda men så här då ... h-a-n och såna där grejer, men nu kan jag läsa om jag ser ... nu har jag lärt mig hur det ser ... så om jag ser att det står h-a-n så ser jag "han".

Han är klar över att det han gjorde tidigare benämns med termen *ljudning*. Däremot saknar han termen *ortografisk helordsläsning* för hur han gör nu när han läser. Han får i stället ta till vardagspråket och ge ett exempel för att förtydliga det.

## Att fånga det språkdidaktiskt kritiska ögonblicket

För att kunna fånga det språkdidaktiska ögonblicken är det viktigt för en lärare att ha kunskap om såväl de språkliga aspekterna av de grundläggande färdigheterna som de olika språkfokusnivåerna, det vill säga svar på frågorna Vad? och Hur?. Dessa är sammanställda i nedanstående tabell 1.

Men det är också viktigt för läraren att vara lyhörd för elevernas reaktioner på hans eller hennes försök att byta fokus. Exempelvis visar Lennart Gustavsson (1988) i sin avhandling att den form av skiften som här kallas den andra gradens skifte inte alltid är så lätt att hänga med i för eleverna. Gustavsson visar på en sådan förståelsekrock genom ett exempel med en flicka i årskurs fem som tillsammans med läraren läst en berättelse om Pelle Svanslös. Läraren frågar vad som menas med uttrycket *den elakaste katten heter Måns* med fokus på ordet elak. Flickan gör ett första gradens skifte. Hon utgår från berättelsen för att förklara vad som kan menas med att Måns är elak. Läraren däremot är på väg in i andra gradens skifte och vill få fram synonymer till ordet elak oavsett vad som står i berättelsen. Vare sig läraren eller eleven verkar förstå att de talar om olika saker.

Tabell 1. Grundläggande färdighetsdimensioner och språkfokusnivåer.

VAD? HUR?	Grundläggande färdighetsdimensioner			
	1	2	3	4
0	språk-	språk-	kog-	språk-
<b>Språk-</b>	sociologiska	sociologiska	nitiva	liga
1	aspekter	aspekter	aspekter	aspekter
<b>fokus-</b>				
2	metaspråk-	metaspråk-	meta-	meta-
<b>nivå</b>	sociologiska	sociologiska	kognitiva	språkliga
3	aspekter	aspekter	aspekter	aspekter

När man som läraren har kontroll på dessa delar kan man nå långt med att fånga de ögonblick, när det är som mest relevant och intressant för eleverna att gå in i en diskussion de språkliga aspekterna som utgör basen för de grundläggande färdigheterna.

## Litteratur

- Axelsson, Monica, Mikael Olofsson, Anders Philipsson, Carin Rosander & Mariana Sellgren (2006). *Ämne och språk – språkliga dimensioner i ämnesundervisning*. Stockholms stad: Kompetensfonden.
- Dyson, Anne H. (1997). *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. New York & London: Teachers College, Columbia University.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Einarsson, Jan & Hultman, Tor G. (1984). *Godmorgon flickor och pojkar. Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber Förlag.
- Gustavsson, Lennart (1988). *Language taught and language used. Dialogue processes in dyadic lessons of Swedish as a second language compared with non-didactic conversations*. University of Linköping: Linköping Studies in Arts and Science 18.
- Hägerfelth, Gun (2004). *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum. En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk*. Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola, nr11.
- Hoel, Torlaug Løkenstgard (1995). *Elevsamtalar om skrivning i vidaregåande skole. Responsgrupper i teori og praxis*. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Hultin, Eva (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*. Örebro Studies in Education 16.
- Ivanič, Roz (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. I: *Language and Education Vol. 18, No 3*. S. 220-245.
- Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö Studies in Educational Sciences No 33. Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Liberg, Caroline (1990). *Learning to read and write*. RUUL (Reports from Uppsala University Linguistics) 20. Uppsala university: Department of Linguistics. Akademisk avhandling.
- Liberg, Caroline (2005a). Forms of meaning making as a resource in the ongoing meaning making – to seize the moment in a pedagogical context. I: Berge, Kjell Lars & Magerö, Eva (red.) *Semiotics from the North. Nordic Approaches to systemic functional linguistics*. Oslo: Novus Press. S. 111-122.
- Liberg, Caroline (2005b). Språk om och i läro- och undervisningsprocesser. I: Melander, Björn, Bergman-Claesson, Görel, Josephson, Olle, Larsson, Lennart, Nordberg, Bengt & Östman, Carin (red.) *Språk i tid. Studier tillägnade Mats Thelander på 60-årsdagen*. Uppsala universitet: Institutionen för nordiska språk. S. 380-387.
- Liberg, Caroline (2009). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv I: Juvonen, Päivi (red.) *Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7-8 november 2008*. ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm. S. 11-25.
- Liberg, Caroline & Säljö, Roger (kommer). Grundläggande färdigheter. I: Lungren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) *Lärande, Skola, Bildning* (prel. titel). Stockholm: Natur & Kultur.
- Mason, Lucia (2001). Introducing talk and writing for conceptual change: a classroom study. I: *Learning and Instruction 11*. S. 305-329.
- Molloy, Gunilla (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Palinscar, Annmarie S. & Brown, Ann L. (1989). Classroom dialogues to promote self-regulated comprehension. I: J. Brody (red) *Advances in research of teaching. Vol 1*. Greenwich, Conn: JAI Press. S. 35-72.

Persson, Gun Rooswall (2000). *Lärande samtal. Elevers kollektiva textbygge i samband med diktskrivande*. Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk vid Umeå universitet.

Törnberg, Ulrika (1997). *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups.

### **Författarpresentation**

Caroline Liberg är professor i utbildningsvetenskap med inriktning mot lär- och läsprocesser vid Uppsala universitet. Hon har under många år undervisat och forskat om barns och ungdomars språkutveckling i tal och skrift. Framträdande i detta arbete har varit att peka på olika vägar att socialiseras i olika former av sätt att samtala, läsa och skriva och hur dessa sätt att språka kan stödja varandra i ett utvecklingsperspektiv. Caroline Liberg har medverkat i fortbildningssammanhang och i utarbetandet av läromedel för lärarutbildningar och för det tidiga läs- och skrivlärandet.

# Svenskämnets territorium i utbildningslandskapet

## Svenskläraryrkeförbundet argumentation för svenskämnet innehåll och plats i utbildning och samhälle 1960—2000

Bengt-Göran Martinsson

Den här artikeln bygger på en pågående studie rörande tre ämnesföreningar: Biologilärarnas förening, Historielärarnas förening och Svenskläraryrkeförbundet.<sup>37</sup> Här är det emellertid Svenskläraryrkeförbundet som ska sättas i fokus, men inledningsvis ska något allmänt sägas om ämnesföreningar. Vad är deras syfte? Vad vill de? Vad är deras funktion? Tore Donnér, under lång tid en tongivande styrelsemedlem i Biologilärarnas förening och ansvarig utgivare för *Biologen*, sa vad gäller ämnesföreningarnas syfte att

[d]en viktigaste uppgiften för varje ämnesförening är naturligtvis att hävda ämnets 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 1983:6).

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 skriver Per Olov Svedner att Svenskläraryrkeförbundet har som uppgift att

arbeta för svenskämnet 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 1990:1, s. 2)<sup>38</sup>.

Ett av föreningarnas viktigaste medel för dessa båda uppgifter torde vara deras tidskrifter. De utgör på ett självklart sätt en medial plattform för det egna

---

<sup>37</sup> För en fylligare presentation av projektet, se Hallström, Martinsson & Sjöberg (2008).

<sup>38</sup> Se nästa not.

opinionsarbetet utåt och inåt, framför allt det senare. Polemiker med yttre fiender förs kanske inte mest effektivt i det egna husorganet, utan för detta är skrivelser till myndigheter och beslutsfattare troligen de viktigaste kanalerna. Föreningstidskriftens funktion kan däremot vara att verka sammanhållande och identitetsskapande, att forma det ”vi” som sätter gräns mot ”de andra” som finns där ute. Ett viktigt medel för att skapa detta ”vi” är att skapa och vidmakthålla en ämnesidentitet. Ämnesidentiteten byggs upp av olika faktorer men en viktig del torde vara definitionen av det egna ämnets innehåll och kognitiva struktur i jämförelse med andra ämnen. Det egna blir synligt i gränsdragningen mot det andra. Syftet med denna artikel är att undersöka hur Svenskläraryöreningen i sina publikationer<sup>39</sup> formulerat och definierat svenskämnet från 1960-talet och framåt. Olika ämnesuppfattningar inom svenskämnet har förvisso, som vi ska se nedan, studerats förut. Vad som emellertid särskilt ska studeras här är hur svenskläraryöreningen formulerat och definierat ämnet i konkurrens i ett allmänt ämneslandskap, hur man avgränsat sitt territorium gentemot andra ämnen.

### **Forskningsläge och teoretiska utgångspunkter**

Inom didaktisk och utbildningshistorisk forskning är ämnesföreningar ett ganska utforskat 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 uppmärksamats 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. Aktuella studier av ämnesföreningar och Svenskläraryöreningen utgör Hallström, Martinsson & Sjöberg (2008) och Martinsson (2009).

Ämnesuppfattningar inom svenskämnet har berörts på olika sätt inom tidigare forskning. Jan Thavenius har i sin forskning om svenskämnets framväxt inom svenskt skolväsende tagit upp frågor om ämnets funktion och syfte, bland annat

<sup>39</sup> Källmaterialet utgörs av artiklar publicerade i Modersmåls-/Svenskläraryöreningens medlemsorgan *Vårt modersmål* respektive *Svenskläraren* under åren 1960 till 2000. Föreningens medlemsblad började utges 1956 och hette då *Vårt modersmål*. 1970 bytte tidskriften namn till *Svenskläraren*. *Vårt modersmål* utkom med fyra nummer per år. *Svenskläraren*, utkom med sex nummer per år mellan 1971 och 1983, därefter har tidskriften utkommit med fem nummer per år. Hänvisningar till källmaterialet (Svedner 1988, Hillman 1962 & 1972, Högström 1977, Holmberg 1979 & 1982, Edqvist 1990, samt Dahlin 1974) görs enbart inom parentes i löpande text med angivande av författare, årgång, nummer och sida.

vad gäller tonvikten mellan ämnet dels som färdighetsämne, det vill säga att lära ut framför allt läs- och skrivförmåga, dels som ideologiskt danande ämne vad gäller skapandet av en samhällelig elit och nationalkänsla i syfte att bibehålla klassreproduktionen. I detta sammanhang har han diskuterat olika ämneskonstruktioner (Thavenius 1999:15–20). Mer närgångna vad gäller litteraturdelen, har möjligen Karin Tarshys (1955), och i hennes efterföljd Bengt-Göran Martinsson (1989) och Lars Brink (1992) varit då de diskuterat Svenskklärarföreningens krav på svenskämnet som ett karaktärsutvecklande litteraturämne. Henrik Román (2006) definierar olika former av ämnesuppfattningar i debatten om gymnasiet svenskämne mellan 1947 och 1985. Stefan Lundström (2007) berör olika ämnesuppfattningar när han studerar hur litterära texter väljs och används i undervisningen. Andra exempel är Lotta Bergman (2007) och Edmund Knutas (2008) som genom studier av undervisning och intervjuer med lärare frilägger olika slag av ämnesuppfattningar. Gun Malmgren anlägger i sin avhandling (1992) ett kulturanalytiskt perspektiv när hon i stället för olika ämneskonceptioner talar om olika svenskämneskulturer inom ramen för olika gymnasieutbildningar. Den typologi av olika ämnesuppfattningar som kanske mest refereras är Lars-Göran Malmgrens (1996) indelning mellan svenska som ett färdighetsämne, svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne samt svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne.

De ämnesuppfattningar som här nämnts grundar sig på olika material och principer och har därför olika status och täckning. Lars-Göran Malmgrens indelning baserar sig på en allmän bild av modersmålsämnets olika innehåll och kan i det närmaste uppfattas som teoretiska konstruktioner med en viss normativ slagsida, då han mer eller mindre tydligt upphöjer erfarenhetsämnet som något eftersträvansvärt. De övriga nämnda forskarna utgår från empiriska material som undervisningsobservationer, intervjuer, styrdokument, debatter, läromedel m.m. och skapar analytiska idealtypologier. Dessa är emellertid av olika slag. Vissa rör huvudsakligen ämnets litterära del, till exempel Martinsson och Brink, medan andra behandlar ämnet i sin helhet, till exempel vad gäller ämnets övergripande syfte och vad detta får för konsekvenser på fördelning mellan den språkliga och litterära delen, undervisningsmetoder och eftersträvar resultat.

Det teoretiska ramverk som här ska brukas för att undersöka ämnesföreningarnas strävanden är primärt utbildningssociologiskt. En aspekt av ämnesuppfattningar är nämligen hur ämnet definieras och avgränsas i det sociala och tidliga rum som skolans undervisning utgör. Ett ämnes status i och inflytande över undervisningen är beroende av hur stor del av den totala undervisningstiden det får. Ju mer undervisningstid ett ämne har, kan man anta, desto högre samhälleligt värde har det. De politiker som bestämmer över undervisningen har en ändlig mängd av vecko-, årskurs- och stadietimmar att fördela mellan olika ämnen. Ett stort ämnes inflytande består dels i att ämnet genom sin status kan ges företräde i allmänna frågor om undervisningens genomförande, dels genom att det genom det högre timantalet har fler

företrädare från det egna ämnesfältet som kan agera på det allmänna undervisningsfältet. Ett hot om minskat antal timmar är inte bara ett hot mot detta inflytande och denna status, utan också ett rent materiellt hot. Minskar antalet undervisningstimmar för ett ämne, minskar också antalet arbetstillfällen.

Lärarna i ett ämne vårdar, traderar och utvecklar tillsammans dels ämnets innehåll och referensramar, dels de materiella resurserna. I ett vetenskaps-sociologiskt sammanhang beskrev Thomas S. Kuhn (1962) hur olika vetenskapliga grupperingar genom sociala processer traderade och skyddade sina vetenskapliga paradig. Kuhns fokus ligger företrädesvis på att undersöka de processer som hindrar och möjliggör vetenskapliga förändringar. Hur discipliner och ämnen i det vardagliga arbetet skapar gruppkänsla, regler för uppträdande men också gränser mot andra analyserar Tony Becher (2001). Titeln på Bechers arbete är *Academic Tribes and Territories*, vilket anger att hans perspektiv snarare är socialantropologiskt än sociologiskt. Han talar om och analyserar företrädare för olika vetenskapliga discipliner metaforiskt som ”stammedlemmar”, vars karriärer präglas av att tillgodogöra sig bland annat den egna stammens regler, initiationsriter och hackordningar, men också hur de upprätthåller sina gränser mot andra ”stammar”, det vill säga andra vetenskaper. I ett avsnitt går han närmare in på de dynamiska processer som konstituerar gränser mellan disciplinerna och deras territorier. Det kan vara både tydliga och mindre tydliga gränser och vissa ämnesområden kan flyttas mellan olika discipliner medan andra anses tillhöra kärnan. Vetenskaplig specialisering, gränsdragningar och konkurrens om nya områden är i mångt en kamp om resurser och status (2001:58–73).

Ett skolämne befinner sig givetvis inte på den nivå där nya vetenskapliga paradig formuleras – några av oss hoppas möjligen att de åtminstone traderar de rådande – men enligt min mening utgör ämnesföreträdarnas syn på och uppfattning av sitt ämne kunskapssociologiskt en parallell till Kuhns paradigmbegrepp och Bechers stammedlemmar. I skolvardagen har ämnesföreträdarna till stor del att samarbeta med företrädare för andra ämnen, man också i viss mån att bevaka ämnets intressen. För en nationell ämnesförening är det senare en viktigare uppgift. Ett tydligt intresse för ett ämne är dess tilldelning av undervisningstimmar (jfr Arfwedsson & Arfwedsson ovan). Antalet timmar anger både status gentemot andra ämnen men utgör framför allt den ekonomiska basen för hur stort ett ämne kan vara i antalet ämnesföreträdare – revirets storlek bestämmer hur stor stammen kan vara.

Ett medel för att skydda reviret är att ge det tydliga gränser. Ett ämne med tydlig identitet är svårare att hota eller överta än ett med vaga gränser. Rent pedagogiskt kan dock starka ämnesgränser påverka undervisningen. Utbildningssociologen Basil Bernstein (1983) har gjort en distinktion mellan ämnen med stark respektive svag klassifikation och deras respektive pedagogiska funktion. En fråga man kan ställa sig är om det finns någon parallell mellan

Bernsteins ämnesdikotomi och de ämnesuppfattningar som kan beskrivas i detta sammanhang.

För själva agerandet, kampen om den egna statusen och den språkliga argumentationen för detta, är det närmast att anknyta till Pierre Bourdieus fältbegrepp, som lämpar sig för analys av hur olika grupperingar kämpar om kulturella och reella kapital på bestämda så kallade kulturella fält. Kulturella fält utmärks av att vara verksamheter eller samhällssektorer där olika intressen, i detta fall ämnen, strider om status, medel och resurser med varandra. De olika intressena är oense om i princip allt utom att det gemensamma fältet, i det här fallet skolan, är en viktig och betydelsefull verksamhet. Det som förenar ett fälts aktörer och intressen är denna tro på fältet, som Bourdieu benämner *Doxa* (Broady 1998).

De processer som beskrivits här är till uteslutande del diskursivt burna, det vill säga att det är genom språklig kommunikation som synsätt, uppfattningar och normer förmedlas och diskuteras. (Handgemäng mellan olika ämnesföreträdare kan inom parentes sagt givetvis inte uteslutas, men i de få fall sådana verkligen förekommit torde grunden för de fientliga aktiviteterna stå att finna i redan språkligt burna meningsskiljaktigheter.) Därför är det naturligt att också anknyta till Foucaults (1971) diskursbegrepp. Hans idéer har metodiskt utvecklats inom den så kallade kritisk diskursanalysen, framför allt genom att belysa sambanden mellan språkliga och symboliska nivåer å ena sidan och materiella resurs- och maktförhållanden å den andra (Fairclough 1992).

## **Resurser, identitet och ämnesinnehåll**

I det här avsnittet kommer exempel på utsagor som ger uttryck för svenskämnets ställning på det gemensamma ämnesfältet analyseras. Avsikten är inte att teckna en historisk utveckling, utan att teckna de principiella linjerna i argumentationen. En första linje rör ämnets förhållande till andra ämnen. Vad säger att svenska för det första ska vara störst och för det andra ska vara det största ämnet på de andra ämnenas bekostnad? Ett hävdande av det egna ämnets oundgänglighet är också indirekt ett hävdande av andra ämnens relativa brist på oundgänglighet. Det är således en delikat fråga att hävda det egna ämnets förträfflighet och samtidigt behålla något sånär anständiga relationer med övriga ämnen. 1988 formulerar sig Per Olov Svedner på följande sätt:

Vi är naturligtvis medvetna om att alla ämnen vill ha mer tid på schemat, fler veckotimmar och stadietimmar. Ändå menar vi att svenska befinner sig i en särställning i detta fall genom att ämnets mål och innehåll är så centrala både för individen och för de mål läroplanen kallar övergripande. (Svedner 1988:2, s. 3.)

Två år senare skriver Svedner att ett ”ämne med den betydelse som svenska har skall inte ges minsta möjliga antal timmar utan mesta möjliga!” (Svedner

1990:3). Även i detta sammanhang uppmärksammar han att svensklärarnas intresse kan stå i motsättning till andra ämnens lärare. Dock har det alltid, enligt Svedner, i högtidliga sammanhang sagts ”att svenska är ett av skolans viktigaste ämnen – kanske det viktigaste. Antingen måste en sådan värdering slå igenom i praktiken – eller också får man erkänna att det är tomt och till intet förpliktande prat man ägnat sig åt” (ib.). Det ”man” Svedner hänvisar till, torde vara den politiska sfären och indirekt den allmänhet som den representerar. Svenska är med andra ord ett viktigt ämne inte enbart för svensklärarna utan för hela samhället, även om detta innebär att man måste ta resurser från andra ämnen.

En andra linje är en utvidgning av ämnet till andra icke traditionella områden. Utbildningshistoriskt har nämligen andra expansionsmöjligheter öppnat sig. Svenskämnets strävan efter tidsmässigt utrymme behövde inte bara vara en kamp om en och samma kaka i ett evigt nollsummespel. Det som numera betraktas som svenskämnets mer eller mindre självklara delar, det vill säga dels en del som är inriktad mot språkliga färdigheter och språk teori, dels en del som är inriktad mot litteratur och allmänmänsklig mognad, är ursprungligen det gamla läroverkets, i synnerhet, gymnasiets modersmålsämne. I och med den utbildningspolitiska utvecklingen under efterkrigstiden öppnar sig nya territorier att erövra.

Ett sådant territorium var yrkesutbildningarna, som genom LGY 70 inlemmades i gymnasiet. Inledningsvis skapades ett enklare och mer färdighetsinriktat svenskämne, men det var ändå ett svenskämne med utbildade svensklärare som undervisande personal (Malmgren 1992). I retoriken blir det emellertid mer och mer intressant att göra yrkesutbildningarnas svenskämne jämbördigt med det teoretiska gymnasiets svenskämne. För att bli det måste det nämligen utökas tim- och årskursmässigt, något som låg helt i linje med den nya utbildningspolitiken. Inför 1990-talets reformer är Svenskläraryöreningen, åter genom Svedner, mogna att kräva att ämnet skall ha lika många timmar oavsett gymnasieprogram. ”Vi”, hävdar Svedner, ”menar att detta är ett självklart jämlikhetsideal” (Svedner 1990:3). Svenskämnets utökning är en utökning i jämlikhetens namn.

Ett annat nytt territorium var den nya grundskolans hög- och mellanstadium. Högstadiets svenskämne bildades utifrån realskoleämnet, som varit en del av läroverket. Resurmässigt innebar detta en utökning genom att fler elever lades till dem som tidigare studerat på realskolan. Mellanstadiet var däremot okänd och ny terräng, men intresset var trots detta från föreningens sida stort för att svenskämnet och svenskläraryöreningen skulle återfinnas på skolans samtliga stadier. Det skäl som angavs för detta var samordning mellan de olika stadierna (Hillman 1962:3, s. 51; [ledare] 1972:3, s. 4). Ämnets expansion till de lägre stadierna var emellertid inte oproblematiskt. Mellanstadiet, med sin lösare ämnesstruktur, riskerade göra svenskämnet otydligt. Åke Högström skriver 1977:

På mellanstadiet tycks eleverna möta den stora orienteringsämneschocken: alltför faktaspäckade läroböcker, skrivna på ett alltför svårt språk, som kommer eleverna att uppleva läsandet som en ständig källa till misslyckande, som något tråkigt som man helst bör hålla sig borta från. [...] För många mellanstadielärare tycks oä viktigare än svenska. [...] Då svenska förekommer tycks den ofta vara integrerad i orienteringsämnena på ett sådant sätt att den försvinner både för barnen och för läraren. (Högström 1977:3, s. 4.)

Faran med att svenskämnet riskerar bli otydligt visavi andra ämnen är den negativa sidan av expansionen. Detta blir tydligt när den tredje linjen av argumentation behandlas, vilken innebär att ta mark från andra ämnen, att bli ett ämne med relevans för hela undervisningen. 1982 skriver Åke Holmberg följande:

OM svenskundervisningen kan kopplas samman med ett verklighetsnära stoff i ett eller flera andra ämnen finns mycket att vinna, om man samtidigt har klart för sig var gränserna går. Vad som kan vinnas är en svenskundervisning och ett svensklärläroinflytande som sprider sig över de ämnen som förfogar över det stora förrådet av verklighetsnära stoff och kan forma varje ämne till ett svenskämne. (Holmberg 1982:4, s. 3)

Holmberg formulerar en närmast hegemonisk vision där varje ämne i skolan är ett svenskämne. I detta ligger dock en principiell motsättning mellan allmän relevans och ämnets kärna, ämnets identitet. Om samarbete med andra ämnen och svenskan som ett samhällskunskapsämne yttrar sig Sven-Gustaf Edqvist på följande sätt:

Men Melin har rätt i att mycken svenskundervisning gått och går förlorad i samkörningen med OÄ – en seglivad och från början befängd 60-talsidé – och inte bara på mellanstadiet. Att jaga trendigt samhällsstoff som underlag för färdighetsträningen i stället för att använda ämnets eget naturliga, t ex den goda litteraturen, är en tvivelaktig sysselsättning, men den är väl på upphällningen nu? (Edqvist 1990:4, s 16.)

Men varför samarbeta med andra? Har inte svenskämnet en potential genom att det är allmänt och aktuellt inom så många andra sammanhang än bara språklig färdighetsträning och litteraturkunskap? Varför inte allmänliggöra själva ämnet och låta det växa genom att det tar över moment från andra ämnen? Tendenser till detta har funnits, men snarare utifrån statsmakternas initiativ och inte svensklärläroarnas. Dock är fallet att om sådana initiativ inte förenas med ökat timantal, uppfattas det inte som en vinst eller en expansion för ämnet utan snarare som att svenskan får ta hand om sådant som inte ryms i andra ämnen. Det skulle kunna beskrivas som att ämnet invaderas av främmande makt. Detta är en återkommande diskussion. Yngve Dahlin skriver 1974:

Det finns på tok för många kursmoment i den nuvarande gymnasieskolan, som inte fanns i det gamla gymnasiet, moment som i och för sig är intressanta och kanske nödvändiga, t ex film- och teaterkunskap, massmediakunskap, röstbehandling, argumentationsanalys,

modern språkvetenskap, traditionell språklära, praktiska skrivelser, studieteknik, referatteknik, intervjuteknik. Mycket av det här stoffet, t ex elementär språklära och praktiska skrivelser, måste i huvudsak förpassas tillbaka till grundskolan, medan andra ting kräver ett utökad timtal eller måste föras över till andra ämnen. (Dahlin 1974:6, s. 17.)

Det finns således en principiell spänning mellan ämnets utbredning stadie- och stoffmässigt å ena sidan och ämnets tydlighet och identitet å den andra. Företrädarna för ämnet vill att det ska behålla sin storlek och även bli större med ökat antal timmar. Ämnets kärna eller identitet får däremot inte äventyras. Denna beskyddande inställning gäller inte enbart stoff och moment utan även arbetsformer och undervisningsupplägg som kräver samarbete med andra ämnen. 1979 yttrar Åke Holmberg följande.

Botemedlet mot svenskämnets kris heter som bekant projektarbete och arbetslag, vilket som tidigare framhållits i dessa spalter är alldeles förträffliga arbetsmetoder, använda på rätt sätt och på rätt ställe. Men det är också metoder som på det allvarligaste kan göra vårt ämne diffust, diffust till den grad att det alldeles raderas bort (Holmberg 1979:3, s. 3)

Holmberg är rädd för att samarbetet med andra ämnen i övergripande projekt och en undervisningsplanering i arbetslag tillsammans med andra ämnen kan medföra att svenskämnets identitet suddas ut, att gränserna kring det egna reviret blir otydliga.

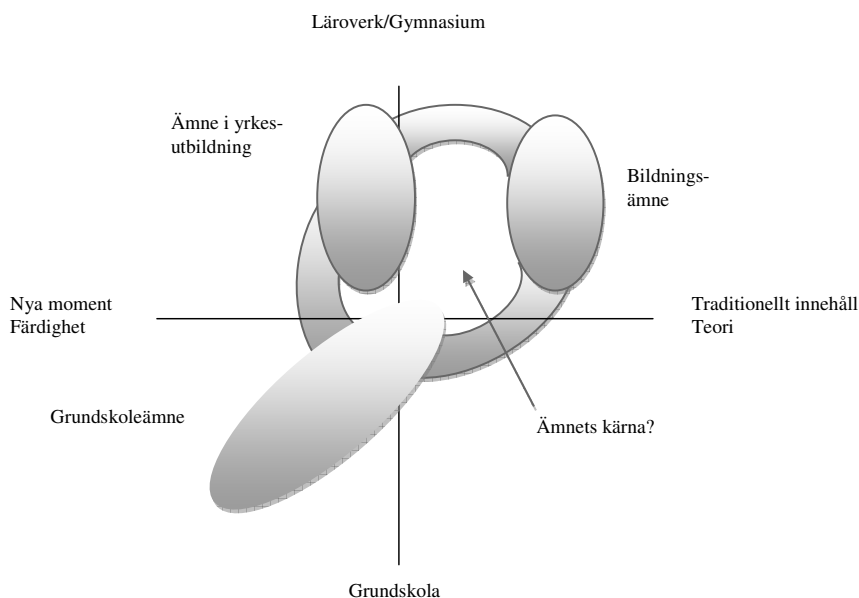
\*

I detta avsnitt har några av de linjer exemplifierats längs vilka argumentationen rörande svenskämnets resurser, innehåll och gränser till andra ämnen förts. I nästa avsnitt skisseras en modell utifrån vilken denna kan förstås i ett vidare teoretiskt sammanhang.

### **Svenskämnets territorium: en spatial modell**

Genomgången ovan har inte haft för avsikt att teckna en historisk utveckling, utan att visa på vilka principiella argument som formulerats i den språkliga diskurs som rör svenskämnets status, makt och utbredning på det sociala och kulturella fält som utgör svensk ungdomskola sedan 1960-talet. Sambandet mellan diskursens språkliga och symboliska nivå och en materialistisk nivå är lätt att påvisa. Vad gäller detta är det framför allt tre dimensioner som tagits upp. Den första handlar om argument för ämnets totala utbredning, det vill säga hur mycket resurser i undervisningstid ämnet bör ha i jämförelse med andra ämnen enligt Svenskläraryrkeförbundets företrädare. Den andra rör på vilka stadier och inom vilka skolformer svenskämnet bör och kan finnas. Den tredje rör ämnets innehåll och gränser gentemot andra ämnen.

I figur 1 görs ett försök att grafiskt åskådliggöra utvecklingen av argument och ståndpunkter från 1960-talet och framåt. Den vertikala axeln anger ämnets utbredning i ungdomsskolans stadier och årskurser. I axelns nedre del återfinns de tidiga skolåren i grundskolan och i den övre de sista åren i gymnasiet. Den horisontella axeln avser att avspegla spänningen mellan svenska å ena sidan som ett ämne mer öppet mot andra ämnen och icke traditionella moment i kombination med ett ökat utrymme för färdighetsundervisning, å andra sidan som det traditionella språk- och litteraturämnet med en tydligare inriktning på teori och förberedelse för högre studier. I det övre högra fältet återfinns ämnet så som det



Figur 1. Svenskämnets territoriella utbredning.

möjligens såg ut under det som vissa kallar ämnets storhetstid under 1900-talets första hälft. Innehållet är bildning genom litteratur, grammatisk teori och språkhistoria. I och med 1960- och 1970-talens skolpolitiska omvandlingar ges ämnet möjlighet att öppna sig dels mot grundskolans hög- och mellanstadium, dels mot de nya teoretiska och yrkesförberedande gymnasieutbildningarna. Dessa utvidgningar återfinns dels som den diagonala ellips som huvudsakligen har sin ut-

sträckning diagonalt i det nedre vänstra fältet, dels som en ellips i det övre vänstra fältet. Denna utvidgning innebär samtidigt att det ursprungliga ämnet har anpassat sig och tagit in moment som uppfattas som nya och att vi nu har ett svenskämne vars utbredning gör att dess innehållsliga kärna inte längre återfinns i det övre högra fältets högra del utan i det område som inringas av mellanrummet mellan de olika ämneskonceptionerna.

Modellen skall givetvis inte uppfattas som en absolut positionsangivelse av svenskämnet. I stället är den ett försök på ungdomsskolans fält analytiskt finna och åskådliggöra svenskämnets territorium som en parallell till de territorier Becher (2001) beskrivit i den akademiska världen. Anknytningen till Bechers begrepp gör att Bernsteins (1983) dikotomi mellan stark respektive svag klassificering eventuellt också skulle kunna kopplas till ett ämnes innehållsliga utbredning. Ju större ett ämne är, ju svagare identitet har det. Men är ett bredare ämne, med svagare identitet, då även ett mer öppet och demokratiskt ämne? Stänger man ute mer, till exempel elever, om man alltför starkt hävdar ett ämnes identitet? Detta är viktiga frågor som emellertid får utvecklas i senare sammanhang.

## Litteratur

- Arfwedson, Gerd B. & Arfwedson, Gerhardh. (1992, 1998). *Didaktik för lärare*. HLS Förlag.
- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen – En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö högskola.
- Becher, Tony (2001). *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bernstein, Basil. (1983). "En modell över koder, modaliteter och den kulturella reproduktionsprocessen". I: Bernstein, Basil & Lundgren, Ulf P. (red.) *Makt, kontroll och pedagogik. Studier av den kulturella reproduktionen*. Liber förlag. S. 178–211.
- Brink, Lars (1992). *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945*. Uppsala universitet.
- Broady, Donald (1998). "Inledning". I: *Kulturens fält*, red. Donald Broady. Daidalos.
- Donnér, Tore (1983). "Biologilärares förening – 50 år. Några tankar inför ett jubileum". I: *Biologen* 49, nr. 2-3, s. 3–11.
- Englund, Tomas (1988). "Om nödvändigheten av läroplanhistoria". I: *Utbildningshistoria* 1988, s. 74–86.
- Fairclough, Norman. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity.
- Foucault, Michel (1971/1993). *Diskursens ordning*. Symposion.
- Hallström, Jonas, Martinsson, Bengt-Göran & Sjöberg, Mats (2008). "Att vårda ett revir. Ämnesföreningarna i spänningsfältet mellan ämnesteoretisk förkovran och didaktisk utveckling". I: *Didaktikens forum*, Vol 5, s. 21–40.
- Kuhn, Thomas S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.
- Knutas, Edmund (2008). *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnena och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Umeå universitet.
- Lundström, Stefan (2007). *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Umeå universitet.

- Malmgren, Gun (1992). *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lunds universitet.
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Studentlitteratur.
- Martinsson, Bengt-Göran (1989). *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968*. Linköpings universitet.
- Martinsson, Bengt-Göran (2009). "Tilltal genom genrer. Svenskläraryrkeföreningens tidskrift och årskrift och det egna reviret". I: Palmér, Anne (red.) *Sjätte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Muntlighetens möjligheter – retorik, berättande, samtal*. Uppsala universitet. S. 83–93.
- Román, Henrik. (2006). *Skönheten och nyttan. Om gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947-1985*. Uppsala universitet.
- Svedner, Per Olov (1990). "Ledare". I: *Svenskläraren 1990*:1.
- Tarschys, Karin (1955). "Svenska språket och litteraturen". *Studier över modersmålsundervisningen i högre skolor*. Natur och kultur.
- Thavenius, Jan (1999). "Traditioner och förändringar". I: Thavenius, Jan (red.) *Svenskämnets historia*. Studentlitteratur. S. 11–20.
- 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. Han också varit verksam som gästprofessor i svenska med didaktisk inriktning vid Malmö högskola 2008/2009. Huvuddelen av Martinssons 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-, massutbildning och demokrati.

# Changing Our Pedagogies to Meet a New Student Population

## Creating Public and Purposeful Writing Assignments

Kathleen McCormick

— “A nation? says Bloom. A nation is the same people living in the same place.” (*Ulysses* 12.1421-42)

### Introduction

In many college classrooms in the US and perhaps in Sweden and the other Nordic countries, all that many students may *feel* they have in common is that they are the *same* people sitting in the *same* classroom for a certain number of hours each week. The fundamental challenges in Sweden of teaching from the perspective of SMDI, as I understand it, are similar to many in the US: teaching writing to different levels of students; creating reading and writing assignments that engage both male and female students; and teaching both canonical and noncanonical texts in relationship to critical readings. As our classrooms become increasingly heterogeneous—with students from different countries, first languages, socioeconomic backgrounds, and in the US vastly different qualities of high school education, particularly in reading and writing—teachers have to decide whether they will just lower standards and increase students’ alienation from the educational system or change their pedagogies to help students meet high standards and develop a sense of intellectual community.

Changing one’s pedagogies to address these challenges, in my mind, involves finding ways to help students develop meaningful intellectually connections with each other. One way to foster these changes is to have some major student writing assignments become public and genuinely purposeful, and the creation of this public and purposeful writing is the focus of my talk today. I hope that there is sufficient overlap in our concerns, a sufficient *matching of repertoires*, that we can develop a productive dialogue.

My primary goal is that all of my students collaboratively create essays that are well enough written and researched for the whole class to read, in the way one would, say, an academic essay. For certain class periods, this student writing is our only secondary source of information about the primary text we are studying, whether it is a chapter of Joyce’s *Ulysses*; the novel, *Paper Fish*, a

powerful, but significantly under-read Italian American book from the 1980s; or a popular culture text such as *American Psycho* or *The Godfather*. This student writing is loosely collaborative, with different students composing different sections of the same essay. All students read the essay for homework to prepare for an active discussion in which the writers—with some help from me—teach a class on the text we are studying. In this way, student writing becomes public and genuinely purposeful.

You may initially think that your students aren't ready to produce this kind of writing or that they will learn less if you aren't more visibly in charge of the teaching. And once I would have agreed with you. But since I have started using public and purposeful writing in all of my classes, the level of student engagement and the quality of students' work—even if at first they are a little reluctant—has increased dramatically. I believe that a higher percentage of my students now perform better than when I gave them only more conventional reading and writing assignments.

Further, my students tell me that if they have to write an assignment just for me (the professor who is doing the grading!), they might hand in something that is boring, ill-conceived, or quickly dashed off the night before; they say that they are much more concerned with their writing if their classmates have to read it. So my students are more highly motivated to engage in public writing that actually has specific, material goals—to teach something to their classmates—than they are to write conventional papers that only the teacher sees. For example, just before I came over for the conference, a group of five first-year students wrote a piece on *American Psycho* which they researched and drafted for over a month that had about twenty solid references; they then led a highly successful discussion on the book and the film. Having been in college for all of 10 weeks, they confidently stated that they could now see these texts differently from the “average person” because they were reading “intellectually”—they knew how to find and evaluate critical sources and to look beneath the surface—not just “literally.” Their pride in their work—which was very good—was strong and genuine.

So in my time allotted I will review seven aspects of this public and purposeful writing assignment which I call, in a very homely nomenclature, a “guide.” The assignment is complex enough without giving it a fancy title! A guide is a student-written essay that teaches the class about something we are studying using research that only the guide writers have read, so their writing becomes a genuine learning instrument for the rest of class. In discussing the assignment, I offer theoretical justifications for each of its stages, drawing primarily on the work of George Hillocks and Michael Smith and Jeff Wilhelm. I present brief examples from four different types of undergraduate courses: a first year writing class; a senior seminar for Literature majors; a general education class in Italian American Literature, Film, and Popular Culture; and an upper-level literature elective on James Joyce's *Ulysses*. I also discuss ways

of engaging both male and female students. From the start, I want to be sure to emphasize both the flexibility of guide assignments—they can be used in virtually any type of class—and the positive effects that even one guide project can have on a class.

### **1. Each guide has multiple sections, each section written by one student**

I determine the focus of each section of every guide, but students can choose which guides they work on and which section of a specific guide they will write. So students have the freedom to decide what they actually write about, but they still work within a framework that I know is productive. Further, each student needs to communicate with the others who are writing different sections of the same guide. In my Joyce class, students write guides on each chapter of *Ulysses*, so we have a new guide every day. But any given student writes on only two chapters of the book. S/he receives student guides on all other chapters. In my senior seminar in cultural studies, guides function quite differently. Each student writes part of only one guide, and they are written as the culmination of the study of a theorist, not daily, as they are in the Joyce class. Because this is a senior class, the guide presenters get to have the “last word” on the theorist, and their presentations are usually elaborate multi-media events that require the class in advance to read extracts from literary texts and to view selected pop culture texts—anything from rap videos to Westerns to an episode of the *Flintstones*—to prepare for their presentation.

#### *1.a. The importance of student choice*

In creating guides, you, as the teacher, determine the overarching focus. But students must have the agency to choose within the parameters of your focus so that they can become genuinely invested in their work and then communicate their interest to the rest of the class. This is how students develop trust in each other and eventually in themselves as producers of knowledge. Students write better guides and give stronger presentations if they feel that they can handle the work and that they care about it. One likely outcome is that not every student will work at the same level of difficulty. In a conventional classroom, however, where students study individually to learn materials provided by the teacher, they either master the subject matter or they don't, and their success or failure is measured accordingly. But the collaborative nature of the guide assignment allows all students to work at similar *levels of competency* in their reading and writing, even if the degree of difficulty of what they are writing about varies. Michael Smith and Jeff Wilhelm, in *Reading Don't Fix No Chevys*, have found in their extensive study of high school boys' reading practices, that a number of factors contribute to a sense of “flow” in the classroom: flow is described as: “the process of total involvement.” One aspect of flow is “challenge at an

appropriate level.” If the boys feel “overmatched,” they will simply give up (39). Smith and Wilhelm argue that one of the advantages of collaboration is that students can choose work that they feel “challenges them at an appropriate level” (112), and that if they feel this, they may be more likely to stay “in the game.”

So in one guide, a student might address five complex historical factors underlying the initial reception of a literary text; in another, a student may concentrate on only two. These students will not receive the same grade, but because they can make many choices—on which text they will focus, which part of a guide they write, and which particular critical texts they will use, students performing at different levels of difficulty can all succeed in developing strongly written guides that genuinely teach the class new and relevant material. As Jamielynn, the peer mentor for my Italian American class notes:

The drafting process and individual attention the students received from Kathy and me allowed many of them to significantly improve their writing. Although many of the students started off a little rough, ... the assignments allowed the students to explore their individual strengths while encouraging interaction with peers.

This potential to succeed at different levels—even for students who “start out a little rough”—creates an atmosphere of optimism and engagement that a convention classroom does not (Hillocks, *Ways* 43-48). And whether it is only male students, as were studied by Smith and Wilhelm, or female students as well, who might give up when they fear that they can’t succeed, the creation of classroom environments in which success is possible at different levels is essential if we are to hold on to the diverse students whom we find in our classes who desperately need opportunities that can prove that they are capable of learning rather than that they are already set up to fail.

### *1.b. The significance of collaboration*

While each student is responsible for writing a different section of a guide, it is nonetheless critical that students work collaboratively—discovering what each is writing so they won’t replicate one another’s work, and so they can build on it. Further, just getting to know other students in class by discussing research with them ensures that our students become more than the same people sitting in the same classroom to whom I alluded at the beginning of my talk. These new relationships increase students’ investment in their classes and their sense of themselves as intellectuals.<sup>40</sup> Further, many students have little or no experience talking seriously about intellectual work outside of their actual classes. To move their discussions beyond the classroom can quite dramatically change their

---

<sup>40</sup> If your students cannot meet in person for one reason or another, it is important that you have set up in advance a system by which they can communicate electronically, whether it is through email, blackboard, or some other kind of electronic support you have for your classes.

significance. Simply sitting in, say, a coffee bar, and having a conversation about the research they are doing for their guide takes their intellectual work into a public arena where students can start to redefine their relationship to it—and possibly to each other.

The emphasis I place on the collaborative nature of a guide draws heavily on George Hillocks's theories of scaffolded "inquiry based" pedagogy. When "scaffolding," the teacher puts into place a number of structures to ensure that the process of writing the paper, while challenging, will be continually supported. But what is being scaffolded is the *process* of writing, not the *content* of a paper (*Testing Trap* 22-28; 198-207). Hillocks' concept of "inquiry-based" pedagogy is by definition collaborative: it relies on classroom discussion in which student knowledge and experience addresses difficult problems (199-201). He argues that the process of collaborating also enables students to learn that truth is arrived at dialectically when they see that their own "personal subjectivity" is "ameliorate[d by]...allowing others to scrutinize and criticize ... [their] ideas" (*Testing Trap* 24). In other words, the combination of critical reading and the talk that happens among students who are collaborating—whether in person or online—is going to help rein in someone who wants to have a purely "individual" reaction to a text. Students will see that their personal response may not be "publically negotiable," to use David Bleich's terminology (168ff), and that they will have to move their ideas beyond the merely personal into a larger conversation which the research helps them to do. And all this can happen in a guide assignment with minimal direct intervention from the teacher.

For years I was unsuccessful in following Hillock's guidelines until I realized that many of my students didn't necessarily enter the classroom with enough ideas about what I was teaching to allow the process he advocates to actually unfold. Now, however, because writing guides requires that students read critical essays, talk with their guide partners, the peer mentor, and me about them, and write about them in relation to a primary text, when they come to class to lead a discussion on a guide that they have written, they have the knowledge they need. They really do have something to talk about and to teach the rest of the class because they possess a level of understanding that synthesizes many texts, discussions, and revisions that is genuinely theirs.

I end this section by returning to my *American Psycho* group from my first-year class. At the conclusion of their presentation, one student told the class that at the beginning of the research process, she had readily admitted to her group that she "didn't get it"—the book and the film had seemed like "worthless trash" to her. But when they explained, first, that you needed to read these texts metaphorically (their argument was that both the book and film are elaborate critiques of American consumption and of the capitalist system in general) and, second, that what occurs may be an elaborate fantasy sequence (an argument they used for why the book and film should not be read literally), she said that she gradually began to feel much smarter. I doubt that this student will ever

forget the important of “not reading literally,” and her peers taught her that lesson better than I could have. And while one might argue that this student was working at a lower level of difficulty than other students in her group, she may have helped to teach the class the most important lesson that they could take away from all of her group’s work.

## **2. Each course has one or more peer mentors who help with every stage of the process: reading, research, writing, morale**

Many faculty at my college and across the US augment their classes by having a peer mentor (PM) or teaching assistant (TA) assigned to them; often this is a student who took the course in an earlier year. In the absence of graduate students in my college, we rely on our strongest undergraduates to do extra work with our students outside of class.<sup>41</sup> Of course a peer mentor provides another form of the kind of scaffolding Hillocks talks about (27-29)—one more support structure that helps students succeed. I work closely with my peer mentors: we meet weekly, but may email each other every day. My peer mentors comment on (but never grade) student drafts—and do this electronically so that I can always see their remarks. They work with students in their dorms and in the library and help students, both individually and in groups, at all stages of the writing process, from brainstorming to the final drafting.

Some students are more comfortable going to a PM rather than to me because they have lower-level problems and concerns. The peer mentor often has to encourage these students to make their required appointments to see me. Other students initially don’t want to have anything to do with a peer mentor—they want to work directly with me on everything to be sure that what they are doing is “correct.” I have to require these students to see the peer mentor and then I have to trust that the exchange will be sufficiently positive that students will want to work with the PM because learning to have faith in other students is essential for building intellectual community. Further, realizing that they can work independently from the teacher is ultimately necessary for validating students’ own self-worth and sense of control. Jamielynn describes a typical process by which students develop confidence in a PM:

It was mandatory that students meet with me before beginning their guide. This requirement made the students take me more seriously. Of course many students are hesitant to meet with a peer mentor because they sometimes feel that ... they are smart enough to do things on their own. But by the end of the semester, the students who had initially felt this way broke out of that mindset. They realized that working with me would help their work, which is an important part of good scaffolding. Some students then started

---

<sup>41</sup> Our PMs get course credit (typically for ½ a course), and are not usually paid, but this practice differs from program to program and college to college.

approaching me because I could be looked at as someone less serious than the professor, a person to ask questions to with no consequences.

Justin, the peer mentor assigned to my first-year students, was particularly effective in helping students trust both his ability to assist them and their ability to help each other. Their collaboration with him and with one another led to insights that each student could not have developed individually. In addition to reading their written work and helping them when necessary with research, Justin required that all students who were working on the same guide meet together with him to ensure that they were working collaboratively. He was particularly proud of his work with one group that had chosen to research Richard Brautigan's novel, *Trout Fishing in America*. The student who was focusing on "style" had read many academic articles on literary postmodernism, but was having difficulty both understanding exactly what postmodernism is and applying it to the novel. When she met with her group and Justin, however, she discovered that the other students had read about postmodernism while researching other areas—the historical contexts in which the novel was written and the history of its reception. Here is how Justin describes the learning that developed from this one collaborative meeting:

I was mentoring one student—I will refer to her as "Claire"—who was working on Brautigan's style in the novel. After she had done a lot of research on postmodernism and we'd had numerous email correspondences, she was still hesitant about the material.... Then, when we had our group meeting, she discovered that the other two students in her group doing history and reception had also come across postmodernism in their research which appeared to overlap with and complement hers, but from perspectives that weren't just "literary." During this discussion, Claire experienced the "click of comprehension" that John Bransford discusses and was suddenly able to apply postmodernism to the text. She saw that postmodernism wasn't just a "formula" to follow, but rather a whole social and cultural movement to be explored, using the Beats and political writers of the 1960s among other.

But the collaboration doesn't even end with her fellow guide writers. Justin says that Claire used a guide written earlier in the month on e.e. cummings, "which delved into the historical and cultural circumstances of modernism that provided her with a point of comparison to actually see how social and cultural change can affect literary style." And he concludes with enthusiasm: "By the final draft of the guide, Claire had the strongest writing and was superbly equipped to convey her knowledge and analysis on the guide presentation day. I was very proud of her." Justin's comments demonstrate the powers that collaboration can have—within a group, across groups, and between a peer mentor and a student.

I don't know if many of your universities have such programs; they are hardly new in the US. But I never used to have peer mentors, assuming that they were only needed by faint-hearted teachers who had insufficient office hours and who didn't want to get their hands dirty by actually working one-on-one with

students. I feel differently now: as the diversity of our student population increases, peer mentors are needed more than ever to help us maintain high standards because our PMs can help ensure that all students are getting some extra help. Further, if peer mentors have strong relationships with the faculty members with whom they are working, their position becomes much more than a “service job.” Peer mentors have the potential to learn so much about their own reading and writing practices, and, indeed, they are often most surprised by the impact that mentoring other students can have on their own writing. Finally, peer mentors often feel that they are a more significant part of the university community and grow to become student leaders. So we have found that there are many benefits—academic and social to being a PM—for the peer mentor as well as for the students with whom they are working.

### **3. Writing a guide requires research so that guide writers have information no one else has; they are responsible for engaging the class with this information**

Doing research on their own and then discussing it within their research group helps students to think about alternative perspectives and to consider issues in more complex ways, two attributes that Hillocks says are crucial for inquiry-based work (1999). As you will see in the following three examples, my peer mentors support this pedagogy quite differently in each class I teach.

I have decided that first-year students do best in their first weeks if I start them out with packets of research already done for them; choosing and reading the primary text they are working on, reading the research, learning to work collaboratively, and writing a guide, are all hard enough tasks when they’ve just arrived at college. So I just give them research packets that I have made up in advance because I want them to immediately see college writing as different from writing they have previously done. Most of my first-year students say at the beginning of the year that writing is a boring, but fairly rudimentary task that they did in high school largely to please the teacher and often simply to prove that they had done the reading. If I am going to radically change these students’ minds about writing and research, enabling them to see it as something that is public and purposeful, that requires detailed planning and collaboration, I have to let up somewhere. So I scaffold the assignment as much as possible by giving each of six research groups a different packet of information. Students are oddly intrigued by the fact that they aren’t all reading the same materials.

My Italian American class, which functions primarily as a general education class for a diverse group of students in terms of age and college level, studies many types of primary texts—novels, poems, and essays, historical texts, and a number of pop culture texts, particularly Italian American films. I have about three dozen reference books on reserve that students can use to research the

primary texts. Many students in this class at first resisted using the academic sources on reserve and wanted to find more “popular” articles online: since several of the texts they were researching were pop culture texts, they didn’t initially feel that they should have to read complicated analytical articles on them. Both I and my peer mentor, Jamielynn, had to work with students inside and outside of class to explain that academic articles can deepen their understanding and ways of seeing Italian American popular texts.

Over time, students came to see that using academic sources had benefits well beyond simply fulfilling part of the course requirements. They discovered that while popular sources—film or book reviews—were easy to read, these sources do not, in fact, contain much information that the rest of the class didn’t already know. And this particular class did little to hide its boredom with old information. So what ultimately became the most important motivator for engaging in academic research was the peer pressure to write and say something interesting to keep the class from disengaging. This example demonstrates the potential effectiveness of a teacher’s requiring oral work to follow from written research. In responding to peer pressure to be “interesting,” the writers and presenters of guides in this course actually felt required by their classmates to enact Hillocks’ inquiry-based pedagogy in which student knowledge and experience addresses difficult problems. I set up the terms of the course, but the students themselves enforced them.

At the other extreme, for my Joyce class, the library creates a special, locked “Joyce room” just for my students. The room contains two tables and a number of chairs and over 150 library books on Joyce. While I expected students to be thrilled they that they didn’t have to look for books on the library shelves, that they were now all in one place, the class, despite its advanced level, was overwhelmed. Luckily, my peer mentor, Melissa, stationed herself in the Joyce room for her office hours. She writes:

I ... demonstrate[d] how to start doing the preliminaries of research by picking up books, glancing at their index and saving or discarding them, depending on the number of pages they have on the student’s chapter. Many students are so overwhelmed by the number of books that they need me to just start taking books off the shelves and doing this very superficial sorting to help get them going.

So one form of scaffolding—creating the Joyce room to ease the process of finding relevant books—led to the need for another—teaching students how to engage in the process of selecting relevant books to start their research. If I hadn’t had a peer mentor, I might never have discovered that students were at first intimidated by the Joyce room. They all came to love the space and, by the end of the term, saw it as one of the best things about the course.

Different kinds of scaffolding, therefore, are needed for different courses to help students from feeling what Smith and Wilhelm term “overmatched,” and, even as the most conscientious teachers, we can’t anticipate all of them. Some

students in the Joyce class, for example, never needed Melissa to help them choose books. Some students in the Italian American class always wanted to read academic sources. But the theoretical justification for developing adequate scaffolding for all students is the same: if students can have access to information that others don't, this access boosts their confidence, even if they don't necessarily feel that they are strong writers. This confidence increases students' enthusiasm for their work and their optimism about their success in the class (see Hillocks, *Ways* 43-52). In turn, their engagement, when they present a guide, increases both the interest of the rest of the class and their belief that they can genuinely learn from each other, that they can, with some help, build intellectual communities of their own.

In analyzing the literacy of young men, Smith and Wilhelm note that for many boys—and obviously this applies to girls as well—school is experienced as a “monologue” in which students have no control and teachers “just present information” (129). They argue that “frontloading information” (83-84) can augment students' feelings of competency. But they are talking about the teacher's doing the frontloading. In most instances, when doing research for a guide, students do their own frontloading and even though this requires more work than if the teacher simply gave them the information, it ultimately feels good to be in control of how one will become an expert. In this way, the acquisition of knowledge becomes much more highly valued by each individual student. Smith and Wilhelm observe that another aspect of flow is “control and competence,” and they have discovered that most boys they studied would rather not try something new than risk looking incompetent. I was startled when I first read this, and wondered how many students of mine in the past could have just disengaged out of fear that they *might look* incompetent, not out of an actual inability to do something. When looking at my students over time, I find that building expertise through research not only makes someone smarter for a day; it also seems to give students, particularly male students, enough of a sense of control and competence to take a few intellectual risks or at least not to disengage on other days. I have definitely observed—and I realize that this is anecdotal not scientific evidence—that while guides are successful with both male and female students, that they have led to a greater improvement in levels engagement, enthusiasm, and overall quality of work for male students than for female. Before I used guides, I felt that, taken as a whole, my male students tended to be weaker than my female students, whereas now I feel that they are about equal. So the improvement of my male students is quite striking to me.

#### **4. All guides require at least three drafts**

In thinking about the value of having students in class revising their writing multiple times for their guides, I would like to turn to my concept developed in

*The Culture of Reading* of “matching of repertoires” (68-90). But rather than thinking of that matching as occurring between a student and a text, I want to imagine it as occurring between a student and the other students and between a student and the teacher in the class. Most students have never been given an occasion to think of their writing as something from which their fellow students could learn. The drafting process of a guide helps students move from “writer-based” to “reader-based” prose: this is a simple enough distinction that in the US we make to our students all the time, even perhaps forgetting that the terms were first used by Linda Flower (“Writer-Based”). “Writer-based prose” is written only from the point of view of the writer, so it is often abbreviated or simply doesn’t make sense except in the writer’s mind. “Reader-based prose,” in contrast, attempts to match the repertoire of the writer with the reader: it defines terms, clarifies expressions, and explains virtually everything in more detail. In our context, it asks that student writers of guides attempt to match the repertoires of other students in the class. While the significance of these terms is obvious to teachers, they are virtually meaningless to students until they can experience firsthand other students’ confusion about their own writing, either in a class workshop or in the comments of a peer mentor. Only after they see that their peers cannot follow their writing will students take seriously the comments of teachers whom they regard as *always* critical.

Students repeatedly say that they “don’t know what teachers want.” And when they say this, they are always imagining that teachers want particular *content*, a specific “correct” answer. It is difficult to communicate abstractly in an assignment that a teacher wants a particular type of *writing process* that will lead to reader-based prose. But when asked to revise their writing for an audience of their peers—when they realize that their work will become public and that it has to serve a purpose—many students experience the process of actually rereading their own work for the first time and are often shocked that they themselves—just like their teacher!—can’t decipher what certain lines or paragraphs or whole sections actually mean. In revising to match the repertoires of their classmates, students begin to glimpse how their writing sounds to someone else and how they might begin to change it, to develop it so that it can communicate what they are actually trying to say. And in so doing, students are also matching the repertoires of their teachers and meeting the goals that we have for their writing. In a first year writing course, we regularly workshop extracts from drafts and students see early on that their peers can usually offer them sound advice about their writing, even if those same peers are having trouble with their own prose. I can’t engage in this depth of writing analysis in my other courses because they aren’t writing classes, but I always spend a day or two reviewing some writing samples because even at the most advanced level, and a public discussion of writing once or twice a term helps augment the running private conversations we’re having.

“Clear goals and feedback,” according to Smith and Wilhelm, are the third element essential for students to experience flow in the classroom, and the boys they interviewed said that one of the aspects they hated most about school was the “ambiguity of English [language and literature] tasks” (113). By working with students online, my peer mentors and I are able to give students rapid feedback, which we are willing to clarify in person. But the goals of writing—the matching of repertoires between students and students and between students and teachers—only lose their “ambiguity” if students can write multiple drafts and actually come to see the problems in their own work. When students write only one draft of an assignment, the place where the teacher is likely to be most clear about what was strong and what was weak in their writing is in the comments at the end of the paper. These are comments that, in so many cases, are never read. Students look at their grade and, even if they did well, often don’t read those comments because, correctly or incorrectly, they assume that the paper is finished, and that it is too late to learn anything more about it. Why they received the grade they did remain for most “ambiguous.” Students read virtually every comment on a draft.

Thus, while single draft assignments can be effective for measuring whether a student has read the correct materials and perhaps thought about them in particular ways, they serve little function in teaching students about writing or in helping students to understand any but the most basic task definitions. Further, if student writing is to be shared for the purpose building a community in which students help teach each other, we must be honest and admit to ourselves as teachers and to our students that most first drafts are simply not yet well-written enough to instruct others. We would all say this about our own writing—none of us would send a first draft of anything we wrote off to a journal. So why should we assume that student work should require *less* revision than our own, when we are significantly more experienced writers than they are?

## **5. Students write study questions in each section of the guide**

I encourage students to organize their writing in small, manageable and coherent sections that begin with a heading and end with two to three study questions. Most commonly, study questions ask the class to look back at the primary text for more examples of whatever they discussed in a particular section of the guide. These questions help to focus the class when they are reading the primary text along with the guide. They also direct the class discussion—everyone quickly learns that I expect all students to have an answer for any study question. The less advanced the class is, the more I actively help orchestrate the discussion. But in some of my advanced classes, I actually have to struggle to get a word in.

Hillocks argues that students “learn best and perhaps only when they ...have interactions with other [students] and materials in order to learn” (22). That is just what reading a guide enables—students interact with each other and outside materials to create a guide, and they interact with each other and with outside materials to read and discuss it. In spending time outside of class rereading parts of a primary text to prepare answers to questions that *other students* have asked—students are place significant trust in each other. This trust helps them to build their own intellectual community.

When students raise their hands to give examples from, say, *Christ in Concrete*—an Italian American working class novel of the late 1930s—about a question from a guide on the relationship between religion and poverty in the novel, and when they start listening to each other’s points and sometimes even discover that they had chosen the same passages to discuss, the conversation suddenly widens and the motivation for continuing it extends well beyond answering the questions of the guide. The students are talking to each other and discovering where they agree and disagree and why they interpret a passage of a text in a particular way. They are having an intellectual discussion virtually without the teacher, and they are seeing one another as capable of making intellectual statements worth listening to. I vividly remember my Italian American students comparing the novel of *Christ in Concrete* with the film. Usually someone prefers a film version of a novel, if for no other reason than it is far faster to get through than the book. But the student guide argued so vehemently against the validity of the film adaptation that the class wanted to watch the film after they finished reading the novel—and this was all on their own time outside of class—just to see if they agreed with the writer, and they came to class extremely curious to discover if anyone preferred the film to the book. No one did. The students appreciated the book more—especially its style of writing—for having seen the film. But it was the provocative statements and questions about the film made in the guide that motivated the class to watch it rather than the fact that I had recommended it on the syllabus.

## **6. Once a guide is complete, it is read by the rest of the class as a learning tool, like a critical article**

Except in the most advanced classes, I hand out paper copies of each guide to all members of the class one to two class periods before we are to discuss it and the primary text it addresses. The guide, thus, serves as the major or only outside source for the rest of the class. While virtually all of my students’ work is done electronically, I feel that for most students, part of learning to respect one’s own work and the work of other occurs when it is actually seen and felt as a physical object, one that can be carried around and marked up.

Smith and Wilhelm argue that a focus on immediate experience is the final aspect of teaching and learning that can ensure flow. Developing a sense of immediacy and active engagement with a text based on the writing of other students has the potential to significantly change students' college experience. Student can share intimate intellectual ideas and begin to relate to each other in very different ways. As one of my students wrote in the Joyce class:

I felt like reading *Ulysses* was kind of like running a marathon or being part of a sports team; athletes always push themselves harder when they're doing something as a group. The positive energy and collective effort makes everyone want to push themselves as hard as they can so they can keep up and not let their teammates down.

This student clearly articulates that she wanted to come to class prepared so that she wouldn't let the other students down, not because she was worried about a grade or what I as the teacher would think. This focus on the community of her classmates could only occur in a setting where students recognize themselves as active and capable producers of knowledge.

## **7. In class, guide writers give a short presentation and lead an in-depth discussion**

In *Reading is Seeing*, Jeffrey Wilhelm suggests that a class should go through a series of four stages as students move toward increased autonomy based on careful modeling and instruction by the teacher: "I do, you watch"; "I do, you help"; "You do, I help"; and "You do, I watch," where the "I" is the teacher and the "you" is the students (36-37). We all have introductory parts of our class where "I do, you watch" is the fundamental pedagogical principle. When we give students information packets or require that they read certain critical texts and if we give a lecture on them, we are in the "I do, you watch" stage. For some teachers, especially those who regard their discipline as "content heavy," this first stage may be the pedagogy that they employ for the entire class.

When we ask students to supplement the work we've given them with some of their own, we are in the "I do, you help" stage. A lecture by the teacher interspersed with a class discussion that can elaborate, extend, or question points made in the lecture is in the second "I do, you help" stage. When students begin to do their own research and start writing essays—guides or other types of papers—on which they are given significant feedback by the teacher and by PMs or TAs, then a class moves to the "You do, I help" stage. When students present guides to the class, ask the class questions, and then become wrapped up in fascinating discussions, all of the work we have done together reaches a culmination in "You do, I watch." There is a continual exchange of roles between students and teachers in our inquiry-based classes where students lead

in-depth discussion, and they become what one of my peer mentors calls “intellectual friends.”

I want to end with a comment from Melissa, the PM from my Joyce class:

What I find most fascinating about the guide assignment is how the line between student and teacher becomes blurred.... When I was peer mentoring and theoretically adopting a more teacher-like role, I was still learning new things about the text, and about writing and even reading, so I was also a student; and when I was a student in the class two years ago, I was also acting as a teacher and helping people too whenever I wrote a guide or even made a good comment in class. This is just how the class works; we are all teachers and students alike.

And at our best moments, in a class with public and purposeful assignments, we become an intellectual community and are just what Melissa says: all teachers and students alike.

## Litteratur

- Bleich, David (1978). *Subjective Criticism*. Baltimore: Johns Hopkins UP.
- Bransford, John D. och Nancy McCarrell (1974). I: “A Sketch of a Cognitive Approach to Comprehension.” W. B. Weimer and D. S. Palermo, eds. *Cognition and the Symbolic Processes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum P. S. 189-229.
- Flower, Linda (1979). “Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing.” I: *College English* 41.1. S. 19-37.
- Hillocks, George (1999). *Ways of Thinking, Ways of Teaching*. New York: Teachers College. (2002). *The Testing Trap: How State Writing Assessments Control Learning*. New York: Teachers College P.
- McCormick, Kathleen (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester: Manchester UP.
- Smith, Michael W. och Jeffrey D. Wilhelm (2001). *Reading Don't Fix No Chevys*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wilhelm, Jeffrey D. (2004). *Reading Is Seeing: Learning to Visualize Scenes, Characters, Ideas, and Text Worlds to Improve Comprehension and Reflective Reading*. New York: Scholastic.

## Författarpresentation

Kathleen McCormick is Professor of Literature and Pedagogy at Purchase College, SUNY and the author/editor of eight books and numerous articles on the theory and practice of teaching language and literature. Her books include *The Culture of Reading and the Teaching of English* (winner of the MLA's Mina Shaughnessy Award), *Teaching Italian American Literature, Film, & Popular Culture* (co-edited with Edvige Giunta), and *Approaches to Teaching James Joyce's ULYSSES* (co-edited with Erwin Steinberg). She is working on a memoir, *Why is God in Daddy's Slippers?* and is studying the ways in which intellectual communities are built among college students.

# Under pälsen

## Främmandegöringspedagogik och antropomorfa serier

Christian Mehrstam

Antropomorfa serier eller "furries" – serier med talande djur – är en rymlig genre. Här hittar man *Bamse* och *Kalle Anka*, men också serier som är mindre kända i Sverige och av nyare märke, såsom den amerikanska mangan *Usagi Yojimbo* och franska noirserien *Blacksad* (jfr. dock Strömbergs mangabegrepp 2007:58ff.). Och de senare är i ropet, även om de förstås inte kan mäta sig i spridning och berömmelse med de verkligt stora på den svenska marknaden. Man hittar dem hos mer specialiserade bok- och seriehandlare dit manga- och serieläsare går, bl.a. för att köpa importerade album. Internationellt är både *Usagi Yojimbo* och *Blacksad* erkända och prisbelönta. Den förra har vunnit en lång rad priser, inklusive Parents' Choice Award och prestigefyllda National Cartoonist Society Award in the Comic Book Division. *Blacksad* har vunnit färre men ändå ett par internationella priser (bl.a. Meilleur Dessin på Angoulême International Comics Festival). Samtidigt är det viktigt att understryka att det här är serier i utpräglat populära genrer (samuraj- respektive (noir)deckargenren). De riktar sig även till ungdomar, som också själva väljer och läser dem. Det är alltså inte exempel hämtade från någon föreskriven skolkonkanon eller från en liten skara konsekurerade, mer höglitterära serier (där man bl.a. hittar antropomorfa *Maus*, som jag ska återkomma till). På svenska har senast utkommit två samlingsvolymmer med Usagi-berättelser på Epix förlag (Sakai 2002, 2004a), medan de tre första *Blacksad*-berättelserna har givits ut i en samling på Egmont Kärnan (Canales & Guarnido 2007).

Jag tror att både *Usagi Yojimbo* och *Blacksad* vore intressanta att studera ur en rad litteraturvetenskapliga perspektiv. När det gäller den förra påpekar Fredrik Strömberg bl.a. att det handlar om "en geunin allåldersserie" (2005:59). Men även om min undersökning här berör vad jag tror är en viktig delförklaring till *Usagi Yojimbos* styrka som cross-overlitteratur, är det framför allt seriernas potential i svenskundervisningen som jag vill diskutera. Dels är det intressant att se hur det antropomorfa greppet fungerar didaktiskt utanför fablernas exempel, dels borde serier vara en naturlig ingrediens i svenskundervisningen, särskilt när den bygger på det vidgade textbegreppet. I detta tror jag också att en pedagogik som bygger på främmandegöring har mycket att erbjuda. Främmandegöring, med ursprung i Viktor Šklovskijs *ostranenie* men också känt från t.ex. Berthold Brechts *verfremdung* och Darko Suvins *cognitive estrangement* (Šklovskij 1971:51; Suvin 1979:3–15), innebär i detta didaktiska sammanhang att en

försvårad form eller avvikelser från det förväntade kan bryta det inlevande, automatiska flytet i läsningen. Läsaren distanseras då och får möjlighet att förhålla sig till själva läsprocessen. På så sätt kan hon bli varse hur hennes egna, självklara föreställningar (märk väl även om annat än litteratur) använts som byggstenar i fiktionen. De blir synliga och tillgängliga för omförhandling. En pedagogik som bygger på främmandegöring syftar ytterst till nya perspektiv på det egna, till en ökad förståelse av den läsande människan som en historisk och social konstruktion. (Mehrstam 2009:275f.; 2010; jfr även Thorson & Ekholm (red.) 2009; Lagerwall 2009:349–373) I detta finns en del gemensamt med erfarenhetspedagogiken, men tyngdpunkten ligger på det främmande, inte på identifikation. Och som jag ska visa här är serien i kombination med det antropomorfa greppet utmärkt lämpad för en sådan ambition.

### **Det antropomorfa greppet och igenkänningen**

Det antropomorfa greppet kan enklast beskrivas som att man istället för människor använder talande djur i olika former av berättelser. Mest känt är förstås fabler och sagor, man finner fenomenet i en rad olika sammanhang, som exempelvis film (*Ice Age*), romaner (*Watership Down*), nintendospel (*Chrono Trigger*) och bordsrollspel (*Mutant: Undergångens arvtagare*). I förhållande till en läsare är greppets grundläggande funktion att tillåta att ersätta djurtecknet med läsarens egna, invanda föreställningar. I *Chrono Trigger* glömmar man t.ex. snart att karaktären Frog är en groda. Man ersätter djuret med sina egna föreställningar om hur en nobel riddare är och ser ut (för Frog är om inte en prins så en prinsessas beskyddare). Jag menar att det här framför allt inbjuder till en läsning som är inlevande och jämförelsevis motståndslös, för läsaren möter till stor del sina egna förväntningar.

Usagi Yojimbo är ett utmärkt exempel på detta, vilket påpekas både av Fredrik Strömberg (2005:59) och Will Eisner (se citatet nedan). Serien handlar om en herrelös kaninsamuraj som upplever olika äventyr i en antropomorf och mystisk motsvarighet till det historiska Japan under tidig Edo-period. Alla som kan tala i serien är djur (med undantag av Furst Hikiji, som är en människa). Här tillåts läsaren ersätta djurtecknen bitvis med sina egna föreställningar av hur samurajer, bönder, gatuartister, ninjor etc. var i 1600-talets Japan. Hon konfronteras inte direkt med ett försök till realistisk bildåtergivning av en främmande historisk verklighet, utan med en fiktion som är sammansatt, till del byggd av hennes egna föreställningar. Så här säger Will Eisner:

Gradually, however, as the story absorbed me I changed my opinion. I felt I was somehow *reading* a komikkusu in *Japanese*! Stan's animal-people faces allow the reader to imagine and insert "real" faces out of their own memory. After I finished several stories, the accomplishment was obvious. I was transported into the fascinating world of Japanese folklore. (Eisner 1999:4)

*Usagi Yojimbo*s förmåga att s.a.s. transportera läsaren in i en historisk verklighet är en ofta omnämnd förtjänst. I samlingsvolymernas förord lyfter kända serieskapare och branschpersoner fram seriens dragningskraft på ff.a. unga läsare, och prisar dess förmåga att intressera för den främmande Edo-kulturen (se t.ex. Collins 2000:4). För bortsett från det antropomorfa och inslagen av mystik är miljöerna och det historiska ramverket noggrant efterforskade. Stan Sakai – seriens skapare – skriver ofta efterord i samlingsvolymerna där han anger källor och förklarar den historiska bakgrunden till det läsaren just har läst. Några av avsnitten är av närmast dokumentär art, t.ex. hur man smider svärd, gör flygdrakar och krukor eller utför teceremonier.

Det här är en mycket intressant didaktisk potential, för den inlevande läsningen av populärlitteratur har traditionellt inte tillerkänts särskilt stora förtjänster. Stundvis har man t.o.m. menat att populärlitteraturens inflytande på unga måste bekämpas (se exempelvis Marie Louise Gagners inlägg i Nick Carter-debatten, [1909] 1986:252ff.), och i Magnus Perssons genomgång av historiska didaktiska förhållningssätt till populärlitteraturen finns gott om exempel på när man tar in den i undervisningen samtidigt som man ser ned på den (Persson 2000:28–49). Men här leder den rena inlevelsen till ett överbryggande av historiska avstånd, till ett närmande av det främmande. Det är skillnad på detta och såväl ideologikritiska ansatser som upplevelseläsningar tänkta att leda vidare till ”bättre” litteratur, för det antropomorfa greppets potentiella verkan på en läsare utgör här kärnan i det populära.

Samma fenomen går att observera i *Blacksad*. I det andra av seriens avsnitt – ”Arctic Nation” – hamnar deckaren i en nedgången och ekonomiskt utarmad stadsdel präglad av motsättningar mellan djur med vit respektive färgad päls. Hans uppgift är att hitta ett försvunnet barn, men snart hamnar han i en komplicerad och våldsam historia präglad av polisförtryck och uttalat rashat. Genren för förstås med sig en amerikansk prägel, och i många av bilderna skymtar ett fiktivt USA, men läsaren tillåts samtidigt ta med sig sina egna erfarenheter in i medskapandet av fiktionen, då hon hela tiden ger djuren de mänskliga och kulturella egenskaper som fungerar ff.a. med hennes egna allmänna repertoar (jag menar ”allmän repertoar” i Kathleen McCormicks bemerkelse av utomlitterära föreställningar, se 1994:68–90). Denna inlevande läsning leder emellertid inte bara till bekräftelse, utan vidare in i en situation med väsentligt skarpare kontraster som kommer frågor om klass och etnicitet att ställas på sin mest våldsamma spets. På sätt och vis liknar ”Arctic Nation” mycket fabelns exemplum: Konflikten är renodlad och den avslutande epilogen närmast övertydlig i sitt sätt att summera problematiken. Epilogen inleds t.ex. med Abel Meeropols *Strange Fruit* (känd ff.a. från Billie Hollidays tolkning): ”Southern trees bear strange fruit // Blood on the leaves and blood at the root // Black body swinging in the Southern breeze ...” (Canales & Guarnido 2007:93). Men i *Blacksad* är det fråga om en väsentligt mycket mer komplicerad problematik än ”Den som gapar efter mycket mister ofta hela stycket” i *Hunden*

och *Köttstycket* (för att ta en känd fabel). Det är inte så mycket en moralisk insikt eller hållning som illustreras i *Blacksad*. Det handlar snarare om ett komplicerat sammanhang som läsaren ges möjlighet att leva sig in i.

### Det antropomorfa greppet och främmandegöringen

Det är emellertid inte alltid som det antropomorfa greppet främjar inlevelse. Ibland kan det tvärtom fungera på liknande vis som Šklovskijs förtätning av formen, d.v.s. på ett distanserande sätt. I *Usagi Yojimbo* förekommer *tokagen*, ett dinosaurieliknande (men jämförelsevis litet) djur, i de allra flesta serier och är ofta fokaliserad. Man hittar den t.ex. som observatör av den ovan nämnda, historiskt skildrade teceremonin, där läsaren i de inledande bildrutorna placeras precis bakom en tokage som sitter uppflugen i ett träd, och således på ett mycket konkret sätt antar djurets synvinkel. Det här är viktigt, för tokagen är speciell. Det är det enda *animorfa* djuret i serien, d.v.s. ett djurtecken som står för andra djur. Istället för hundar, råttor, vargar, större fåglar etc. som inte kan tala utan "bara" är djur, finns tokagen. En av förklaringarna till detta är att serien på grund av sin antropomorfism redan har så många djur att ännu fler av varierande sort gör det rörigt för läsaren. Så här säger Stan Sakai i en intervju:

Actually, they [tokage] also play an important role in the ecology of Usagi's world. Cats, dogs and other pets are potential "people" in Usagi Yojimbo so these lizards take the place of pets and scavengers. So instead of having rats rummaging through the trash, I have these tokage (means "lizard"). (Cooper 2000:web)

Samtidigt som tokagen gör uttrycket klarare, och alltså i en mening motverkar förtätning, utgör den en ständigt förekommande påminnelse om att fiktionen just är en konstruerad fiktion. Man kan därmed säga att tokagen har en potentiell desautomatiserande och distanserade effekt.

Poängen med detta är särskilt påtaglig när tokagen är fokaliserad. I den senaste volymen på svenska, *Usagi Yojimbo 2: Samuraj* (Sakai 2004a), är tokagen försatt i betraktarposition i de första bildrutorna. Läsaren blir tillsammans med djuret vittne till hur Usagi duellerar med en annan samuraj. Det är i sig en klassisk, högst stilerad scen som råkar vara den allra första Stan Sakai skapade: I tretton dialogfria bildrutor skildras hur Usagi med ett enda hugg dödar sin motståndare. Men scenens betydelse i Usagi-sagan blir tydlig först senare. Då visar det sig att den andre duellanten är Kunichi, en före detta vän och kollega i hans nåd Mifunes livvakt. Duellen gäller en hedersskuld och själva den tjänande kärnan i samurajskapet (samuraj betyder 'den som tjänar'). Kunichi har dragit vanheder över sig och bidragit till Mifunes död genom att svika sitt livvaktsuppdrag och överge honom i ett kritiskt ögonblick i ett härslag. Denna skuld spiller också över på Usagi, vars uppgift det ju är att skydda sin herre ("Usagi Yojimbo" betyder ordagrant 'kanin livvakt'). Kunichis svek är

med andra ord ursprunget till Usagis status som vandrade ronin, vilket är hela seriens grundförutsättning. Denna sekvens då de före detta vännerna drabbar ihop förgrundar dessutom en för serien betydelsefull hederstematik.

De här rutorna publicerades 1987, efter en omritning. I den tidigaste versionen (publicerad för första gången i *The Art of Usagi Yojimbo*, 2004b) saknas tokagen. Det fokaliserade djuret var alltså ett tillägg, en förändring som – medvetet eller inte – gör att det antropomorfa greppets inlevelsebefrämjande funktion (enligt ovan) får en motkraft. Man påminns om att man ser skeendet från en *konstruerad* synvinkel, vilket gör det lättare att objektivera den egna läsoplevelsen. Vilka är de kulturella skillnaderna mellan det japanska 1600-talet och läsarens egen verklighet när det gäller frågor om heder och identitet? Det är ju inte så enkelt att man genom den rena inlevelseläsningen faktiskt transporteras in i japansk folklöre. I Will Eisners iakttagelser ovan är det tydligt att fiktionen byggs till del av läsarens förutfattningar. Ett överbyggande av historiska avstånd kräver också att frågor om kulturella skillnader kan ställas och besvaras.

I *Blacksad* och ”Arctic Nation” hittar man återigen en motsvarighet, den här gången hos den blinda skatan Cotten. Cotten är inte animorf, som tokagen, utan en ”vanlig” antropomorf skata. Men han är samtidigt den enda karaktären i avsnittet som bokstavligt talat är blind för sina meddjurs pälsfärg. Detta etableras tidigt i avsnittet, när Cotten inte kan läsa en skylt som säger att den bar han frekventerar inte serverar färgade (Cotten har svarta fjädrar). Vid berättelsens klimax skjuts Cotten av en vit räva, och precis innan den ovan nämnda epilogen sätter igång dör han i cockpiten till ett flygplansvrak, medan han drömmer om pengar och glitter i Las Vegas. Här är alltså Cottens djuriskhet och ”skatahet” tydligt förgrundande, d.v.s. det antropomorfa djuret används inte som en inlevelsens pipeline in i berättelsens ”verklighet”, utan för att ironisera över den ytlighet som ligger till grund för avsnittets rasistiska tema och som Cotten själv är blind för. Så här går dialogen:

- ”Blacksad! ... Är du kvar? ...
  - Javisst, Cotten.
  - Du ... Har du varit på kasino nån gång? Det sägs att det är helt fantastiskt ... Alla lampor ... Ljudet av pengar som rasslar, klirr klirr! Rävnen lovade att ta med mig dit i utbyte mot min hjälp. Men jag tror tyvärr han är en man som inte håller sitt ord, eller vad tror du?
  - Jag har förstått att ni skator älskar sånt som glitterar, men hos dig är det ju sjukligt ...
- (Canales & Guarnido 2007:91)

Som synes av citatet kommer Cotten före sin död också till insikt om rävens list, även det en kvalitet förknippad med *rävtecknet* som kliché. Det handlar precis som i *Usagi* om kraft och motkraft: Generellt ges läsaren möjlighet att ersätta djuren med sina förutfattningar av färgade och vita i en segregerad, amerikansk stadsdel i deckargenren. Men karaktären Cottens död framhäver just detta ersättande och gör förutfattningarna synliga och tillgängliga för omförhandling.

I både *Usagi Yojimbo* och *Blacksad* leder alltså en ökad distans i förhållande till fiktionen till att kulturella avstånd blir möjliga att överbrygga i högre grad. Det kan tyckas vara en paradoxal slutsats, inte minst eftersom distansen *beror* av det först finns en distanslöshet i läsningen. Verfremdung, främmandegöring eller estrangement kan bara ske om det finns ett inlevande, bekräftelseorienterat och automatiskt stadium i läsningen som en förtätad form kan komma läsaren att bryta (jfr även med Lagerwalls diskussion av ”Mimesis som kunskapsmedel”, 2009:366f.). Men i det paradoxala måste man komma ihåg att den inlevande läsningen bygger på en illusion: det är ju inte så att den uppslukade läsaren de facto befinner sig i en främmande kultur. Hon tar inte del av andras erfarenheter eller ser med någon annans ögon. Inte helt och hållet. Dels kan varken text eller bild ses som givna ritningar till (eller av) en befintlig verklighet, dels bygger läsaren sin upplevelse också med hjälp av egna erfarenheter. Det är först när hon blir medveten om skillnaden mellan det egna och det främmande som hon verkligen kan omförhandla gränsen dem emellan.

### Lässammanhangets betydelse

I ett traditionellt responseestetiskt perspektiv kan textens grepp beskrivas s.a.s. för sig, och genom att situera texten historiskt, vanligtvis utifrån dess genes, kan greppens potentiella verkan på en läsare bestämmas. Det är lite som att föreställa sig att man har en ask som en gång för alla är utformad på ett visst sätt, men vid olika historiska tidpunkter lägger man olika saker i asken – och det är givetvis inte allt som kan passas in i asken heller. På det här viset tänker man sig en artefaktisk begränsning och förankring av textens betydelsepotential. I den utsträckning som man har att göra med andra historiska eller nutida lässammanhang än genesens (och det har man jämförelsevis sällan) säger man helt enkelt att olika läsarter aktualiserar olika delar av språkartefakten, vars möjligheter aldrig kan beskrivas färdigt men ändå förutsätts vara ändliga. Och så har man legitimerat sitt textstudium. Det här har jag beskrivit och kritiserat ingående, bl.a. i min avhandling (Mehrstam 2009:14–25, 35ff., 205ff., 283ff., passim). Ett alternativ till detta är att istället anamma ett immergensteoretiskt perspektiv, där texten i responsförberedande bemärkelse (d.v.s. som något som bidrar till att möjliggöra och begränsa en läsoplevelse), aldrig kan observeras, beskrivas eller ens existera utanför ett specifikt lässammanhang (ung. språkspel, situerad läsart). Detta lässammanhang måste visserligen vara kollektivt, för det finns inga privata språk, men det kan samtidigt aldrig visas vara universellt. (Mehrstam 2009:255–268; för begreppet lässammanhang även s. 72–90.) Detta perspektiv reser frågan i vilka (didaktiska) lässammanhang som *Usagi Yojimbo* och *Blacksad* kan uppstå med potentiellt inlevelsebefrämjande respektive potentiellt främmandegörande antropomorfa grepp, såsom jag beskrivit dem.

Det första man kan observera när det gäller detta är att det är svårt att hitta uttalade reflektioner kring främmandegöring när det gäller *Usagi Yojimbo* och *Blacksad*. I förorden till samlingsvolymerna av *Usagi Yojimbo* får Stan Sakai beröm ff.a. för seriens förmåga att få unga läsare att leva sig in i de noggrant efterforskade historiska miljöerna, eller också för hantverksskickligheten i tecknandet och kompositionen av berättandet. När Stan Sakai själv yttrar sig om tokagen i citatet ovan, är det ett praktiskt perspektiv han lyfter fram. Samtidigt är det tydligt att han ofta får frågor om tokagen – en av de vanligaste frågorna på seriens websajt handlar om huruvida en viss teckning föreställer en tokage eller en hund (Sakai 2010:web, se även Stoltze 1997:40). När det gäller *Blacksad* finns ingen lättillgänglig dokumentation av läsarreaktioner, men de priser serien tilldelats ger eventuellt en fingervisning: Det handlar om pris för hantverksskickligheten i tecknandet, inte för drabbande berättelser.

Jag tror det här beror på att serierna är exempel på populär genrelitteratur: samuraj- respektive deckarserier. De figurerar jämförelsevis sällan i kontexter där litteratur brukar uppstå som potentiellt främmandegörande, som i vetenskapliga eller för den delen höglitterära sammanhang. Om denna omständighet kan man förstås säga både ett och annat (för det vetenskapliga, se t.ex. Strömberg 2003:9f.), och jag menar naturligtvis inte att populärlitterära läsarter skulle vara ensidigt inlevelse- och bekräftelsefokuserade. Men jag tror man kan säga att de här serierna i stor utsträckning läses som underhållning och avkoppling, inte som potentiellt omvälvande litteratur i främmandegörande mening.

Skillnaden blir tydlig när man jämför med antropomorfa serier som faktiskt uppmärksammas just för sin främmandegörande potential. Ett bra exempel på detta, och som jag kort berörde inledningsvis, är Art Spiegelmans *Maus: En överlevandes historia* [1996] (2009). Serien handlar om Förintelsen. Judarna är tecknade möss, nazisterna katter, polackerna grisar etc. i en ironisk användning av just det generaliserande och rasistiska perspektiv som var kännetecknande för den nazistiska rasläran. Redan i anslaget finns alltså en sorts ironisk förtätning. Det antropomorfa greppet fungerar samtidigt inlevelsemässigt såsom jag beskrivit ovan – läsaren kan genom att ersätta djurtecknen med sina egna förutfattningar av judar och nazister leva sig in i (en illusion av) Förintelsens hemskheter, och absurt nog uppleva sig komma närmare dem än i det hårdsmälta mötet med fotografier och realistiska bildåtergivningar. Men det är särskilt en scen som lyfts fram som potentiellt främmandegörande. Vid ett tillfälle är berättelsens huvudperson, juden Vladek, på väg tillbaka in i det ockuperade Polen för att förenas med sin familj. För att undgå upptäckt låtsas han vara polack, vilket tecknas som att han bär en grismask över sitt musansikte. Detta är förstås en teckendubbling, en så typisk formförtätning som går att tänka sig. Masken pekar så att säga på en mask. Så här säger Spiegelman:

I understand that the metaphor I'm using is just that. It's a metaphor and it can't be carried very far before it cracks. See on the hand A'm [sic] using these mice as Jews, cats as Nazis, Poles as pigs, umh dogs as Americans, and so on, in an ironic fashion, in that on the surface at least this tends to, uh, verify the Nazi racial theories, and of course that can't hold up as a – tssh, *can't* hold up even as a metaphor. [...] So I had my father wearing a pig mask, that's a mask on top of a mask, and it's obviously there as a way of calling attention to the fact that this metaphor can't hold. (Smith [1987] 2007:91f.)

Som synes är det potentiellt främmandegörande i det antropomorfa greppet uppmärksammat här, och det tror jag beror på att serien berör ett så allvarligt ämne. Det är ingen som skulle få för sig att läsa en bok om Förintelsen som ren underhållning och avkoppling, inte ens när boken är en antropomorf serie. Berättelsen har helt enkelt ett annat funktionssammanhang än många andra serier. Samtidigt tror jag att det generellt är möjligt att i vissa läsarter gå förbi dubblingar av masker. Man kan se dem som *enkla* tecken för att låtsas vara någon annan, och ersätta dem med sina egna erfarenheter därvidlag.

### Att leta efter konstigheter

Typiskt för de många olika lässammanhang där texten uppstår som potentiellt främmandegörande menar jag, enkelt nog, är att man är öppen för möjligheten. Det betyder inte att man med förstoringsglas letar efter förtätningar, för då har man från början ett objektiviserande förhållningssätt och kan s.a.s. inte distanseras. Men man kan vara del av en läspraktik där det normala är att pendla mellan närhet och distans i sin läsning, där man rentav känner sig lurad om ens inlevelse inte följs av att man rycks bort från den. Sådana lässammanhang finns redan beskrivna i litteraturredaktiken. Jag tänker bl.a. på Aidan Chambers litteratursamtal, där en av huvudfrågorna gäller ”konstigheter” i fiktionen (Chambers 1998:18ff). Nu har *Tell me* förstås sina för- och nackdelar som jag inte går in på här, och man kan invända att Chambers fråga kommer *efter* läsningen, under ett litteratursamtal när man redan befinner sig på avstånd från fiktionen. Men jag tror för det första inte att man kan betrakta läsningen som avslutad under ett litteratursamtal. Under det att man samtalar fortsätter läsningen både tyst och uttalat. Det finns helt enkelt inget sätt att observera eller yttra sig om litteratur utan i någon mening samtidigt vara läsare. För det andra måste Chambers metod förstås som en praktik som utvecklas över tid och som lärare och elever tillsammans socialiseras in i, så att även läsningen av en helt ny bok sker i denna praktik. Då tror jag att förutsättningarna finns för att texten ska kunna uppstå med just de konstigheter som man från början vet att man småningom kommer prata om. Här tror jag också att det kan finnas en möjlighet för den textanalytiska undervisningstradition som kritiserats så starkt av Lars-Göran Malmgren (1997:198ff.). Hans invändningar mot nykritik, lärarstyrning, kanoniserat stoff och facittolkningar är självklart berättigade, och går att anföra

ännu starkare i ett immergensteoretiskt perspektiv (där texten alltså är helt avhängig lässammanhanget), men det behöver inte vara så att en textanalytisk undervisning bygger på ett nykritiskt förhållningssätt eller i första hand syftar till att få reda på mer om *texten*. Lika gärna kan det handla om att socialiseras in i ett förhållningssätt i läsningen som leder till att texter koncipieras med didaktiskt intressanta kvaliteter, med vilket här förstås grepp som kan leda till omförhandlingar av *läsarens* identitet (se även Mehrstam 2010).

Det är alltså inte meningen att propagera för ett formalistiskt förhållningssätt till litteratur i undervisningen eller återuppliva nykritiken (om den nu någonsin varit död). Jag tror inte att detta genom någon sorts litteraturredaktisk osynlig hand skulle leda lärare och elever på ”rätt” spår. Vad jag däremot vill förorda är en undervisningens utgångspunkt i lässammanhang där man hela tiden är öppen för att texten vill rucka på läsarens föreställningar, där man uppfattar förtäringar som medvetna försök att göra något med läsaren. Det är skillnad på denna utgångspunkt och den stofforienterade pedagogikens, för i den senare finns ett kanoniserat stoff som lämpar sig i undervisningen och ett ickekanoniserat stoff som inte lämpar sig (och det är inte svårt att räkna ut var tecknade serier och annan populärlitteratur kommer fortsätta hamna i ett sådant perspektiv). Det är också en annan utgångspunkt än erfarenhetspedagogikens, där man börjar och slutar i frågor och erfarenheter som eleverna själva upplever som viktiga. Främmandegöringspedagogik och erfarenhetspedagogik är långt ifrån okänsliga för varandras perspektiv, det har jag påpekat tidigare (Mehrstam 2009:275f.), men främmandegöringspedagogik har en starkare fokus på en omförhandling av perspektiv som blivit så invanda och självklara för en läsare att de är osynliga (och alltså inte upplevs som viktiga). I mitt perspektiv är lässammanhanget den riktiga utgångspunkten i detta arbete, inte minst för att det öppnar upp för nya sätt att arbeta med sådan litteratur som ungdomar självmant köper och läser – som antropomorfa serier!

## Litteratur

- Canales, Juan Díaz & Guarnido, Juanjo (2007). *Blacksad*. Egmont Kärnan.
- Chambers, Aidan (1998). *Böcker inom oss: Om boksamtal*. Rabén & Sjögren.
- Collins, Max Allan & Collins, Nathan (2000). ”The Case of Usagi Yojimbo”. I: *Usagi Yojimbo: Grey Shadows*. Dark Horse Comics. S. 4.
- Cooper, Park (2000). ”Stan Sakai Talks Usagi Yojimbo”, I: *Comics Bulletin: The Internet's Most Diverse Comics Webzine*, [www.comicsbulletin.com/features/97444800094624.htm](http://www.comicsbulletin.com/features/97444800094624.htm). (Hämtat: 2010-02-25 kl.14.09).
- Eisner, Will (1999). ”An American Komikkusu”. I: Sakai, Stan *Usagi Yojimbo: Grasscutter*. Dark Horse Books. S. 4.
- Gagner, Marie-Louise [1909] (1986). ”Våra barns nöjesläsning och kolportagelitteraturen”. I: Furuland, Lars & Ørvig, Mary (red.) *Utblick över barn och ungdomslitteraturen*. Rabén & Sjögren. S. 252–257.

- Lagerwall, Sonia (2009). "Ett fönster ut i det fiktiva rummet: Bildkonst som pedagogiskt instrument i litteraturundervisningen". I: Thorson, Staffan & Ekholm, Christer (red.) *Främlingskap och främmandegöring: Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Daidalos. S. 345–402.
- Malmgren, Lars-Göran (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet: Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Studentlitteratur.
- McCormick, Kathleen (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester University Press.
- Mehrstam, Christian (2009). *Textteori för läsforskare*. Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs Universitet.
- Mehrstam, Christian (2010). "Fallet med den muterade science fictiondeckaren: Om populärkulturens litteraritet och didaktiska potential", I: *Tfl*. 2010:1.
- Persson, Magnus (2000). "Populärkultur i skolan: Traditioner och perspektiv". I: Persson, Magnus (red.) *Populärkulturen och skolan*. Studentlitteratur. S. 15–101.
- Sakai, Stan (2002). *Usagi Yojimbo*. Epix.
- Sakai, Stan (2004a). *Usagi Yojimbo 2: Samuraj*. Epix.
- Sakai, Stan, (2004b). *The Art of Usagi Yojimbo*. Dark Horse Books.
- Sakai, Stan (2010). "FAQ: Most Popular Questions", I: *Usagi Yojimbo Dojo – Stan Sakai's Official Usagi Yojimbo Website and Fan Club*, [http://www.usagiyojimbodojo.com/intro/faq/faq\\_popular.html](http://www.usagiyojimbodojo.com/intro/faq/faq_popular.html). (Hämtat: 2010-02-25 kl.14.22).
- Šklovskij, Viktor (1971). "Konsten som grepp". I: Aspelin, Kurt & Lundberg, Bengt A. (red.) *Form och struktur: Texter till en metodologisk tradition*. Pan/Norstedts.
- Smith, Graham [1987] (2007). "From Mickey to Mouse: Recalling the Genocide through Cartoon". I: Witek, Joseph (red.) *Art Spiegelman Conversations*. University Press of Mississippi. S. 84–94.
- Spiegelman, Art [1996] (2009). *Maus: En överlevandes historia*. Bromberg.
- Stoltze, Greg (1997). *Usagi Yojimbo Roleplaying Game*. Gold Rush Games.
- Strömberg, Fredrik (2003). *Vad är tecknade serier? En begreppsanalys*. Seriefrämjandet.
- Strömberg, Fredrik (2005). *Seriebiblioteket*. BTJ Förlag.
- Strömberg, Fredrik (2007). *Manga! Japanska serier och skaparglädje*. Seriefrämjandet.
- Suvin, Darko (1979). *Metamorphoses of Science Fiction: On the Poetics and History of a Literary Genre*. Yale University Press.
- Thorson, Staffan & Ekholm, Christer (red.) (2009). *Främlingskap och främmandegöring: Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Daidalos.

## Författarpresentation

Christian Mehrstam är fil. doktor i litteraturvetenskap vid Göteborgs Universitet. Han hörde till Nationella forskarskolan i svenska med didaktisk inriktning och disputerade på avhandlingen *Textteori för läsforskare* (2009). Mehrstam var också en av forskarna i det VR-stödda projektet *Främlingskap och främmandegöring*. Sedan disputationen har han riktat uppmärksamheten mot frågor om populärkultur och litteraritet i lärandekontexter.

# Brobygging og litteraturdidaktikk

## Fra ”kulturelle ulikheter” til ”meningsskapende likheter”

Sylvi Penne

### Didaktikk som brobygging?

Denne artikkelen vil introdusere ny teori om litteraturdidaktikk i vår flerkulturelle verden og virkelighet – teori som bryter med det som er blitt vanlige hverdagsforestillinger om didaktikk i den flerkulturelle skolen. I demokratisk åpenhet og velvillighet har vi hatt en tendens til å vektlegge *forskjellene* mellom oss og de andre – noe som med et enkelt eksempel innebærer at litterære tekster der hovedpersonen heter Ali, er ansett som mer demokratiske og tilpasset det flerkulturelle klasserommet enn litterære tekster der hovedpersonen heter Ola. Dette er velment, men som vi skal se, verken forskningsbasert eller basert på oppdatert teori.

Min empiri som skal refereres i det følgende, er hentet i den norske skolen. Der er ”litteratur” blitt et vidt begrep (Penne 2006, 2010). Der leses alt fra den enkleste populærlitteratur til kortekster av Dag Solstad eller utdrag av Ibsendrama. Valg av tekst tematiseres og begrunnes sjelden, og i elevorienteringens navn diskuteres heller ikke elevenes forventninger, forforståelse eller til slutt reaksjoner på det leste. Det vi her også ser, er klare kulturforskjeller *innenfor* det norske samfunnet og i norske klasserom – kulturforskjeller som sjelden tematiseres. ”Alle” skal bli glad i å lese, og ”alle” skal ha lest litt av hvert med utgangspunkt i de tilgjengelige antologiene.

Sosiokulturell bakgrunn, forforståelse i form av erfaring med bøker og litteratur, er helt avgjørende for hvordan skolens tekster både møtes og brukes av elevene i klasserommet (Gee 2003, Penne 2006). Når det gjelder kulturforskjeller med utgangspunkt i sosiokulturell bakgrunn bygges ingen broer, for eksempel fra kiosklitteratur til Henrik Ibsen. Når elevene heter Ali, oppstår derimot krav om at litteraturen i større grad må handle om elever som har minoritetsspråklig bakgrunn, og om tema som er spesielt relevante for dem. Det som da blir oversett, er at de sosiokulturelle forskjellene er like markante hos elever med minoritetsspråklige bakgrunn som hos elever med norskspråklig bakgrunn, og at deres verden og virkelighet, naturlig nok, svært ofte er mer preget av innbyrdes ulikhet enn likhet. De utgjør langt fra noen homogen gruppe som kan behandles likt i kraft av være minoritetsspråklige.

”Å bygge broer” kan være en god og virksom humanistisk metafor for konfliktløsning og empatisk innlevelse i det ukjente – i møte med ukjente mennesker og ukjente verdener. Det har også vært tittelen på den konferansen som er utgangspunktet for denne artikkelen. Denne metaforen *forutsetter* to ulike parter som skal respekteres i kraft av sine markante ulikheter. Det bør derfor ”bygges broer” mellom dem.

Som didaktisk metafor er denne metaforen mer risikabel. Vi kan fort bli metaforens fange. Risikoen er stor for at vi innenfor en slik metafor *konstruerer* ulikheter, at vi rett og slett vektlegger ulikheter framfor å se faktiske likheter mellom mennesker og kulturer, og at eventuelle ulikheter mellom elever i flerkulturelle klasserom i mange tilfeller er nokså identiske med de eksisterende sosiokulturelle ulikhetene som nesten alltid vil finnes i den offentlige skolen. Om vi tenker og rettferdiggjør våre handlinger innenfor metaforen, går vi umerkelig over til å resonnerer i tautologier. Dette er et hovedpoeng i Mark Johnson og George Lakoffs bok *Philosophy in the Flesh* (1999). Jerome Bruner (1997) advarer mot det samme. Lærere må ikke gi seg hen til bare en pedagogisk metafor. Pedagogiske handlinger må til enhver tid settes under mistanke og diskusjon fordi lærerens teori om barnet og lærings-prosessen, det Bruner kaller ”folkepedagogikk”, brukes som begrunnelse for didaktiske handlinger. Pedagogikk er aldri uskyldig, hevder Bruner, men et medium som bærer med seg sitt eget budskap (1997). God undervisning må derfor være variert og kontekstuell og aldri begrenses til bare en metafor, til bare en en forestilling om eleven, eller til bare en forestilling om undervisning.

## **Kognitiv teori, litteratur og kultur**

De tankene som her følger om formidling av litteratur og film, er ikke spesielt originale. De er heller ikke uttenkt av forfatteren av denne artikkelen. De er rett og slett helt logiske konsekvenser av en ny og ekspansiv teoretisk retning som stadig dukker opp når det er snakk om fenomenologiske perspektiv på meningsskaping og tekster, nemlig kognitiv teori, og i denne sammenhengen, kognitiv teori i forhold til litteratur og film (Bruner 1997, Egan 1997, Gerrig 1993, Gibbs 1999, Herman 2009, Hogan 2003 a, 2003 b, Oatley 2002, Turner 1991, 1998, 2006). Samtidig foreligger stadig mer empirisk data fra flerkulturelle klasserom som bryter med forventningen om noen avgjørende motsetning mellom Ola og Ali i narrativ form.

## **Empiri fra klasserommene**

Min egen empiri fra klasserommene, som her skal refereres, begrenser seg til ungdomstrinn, 15- og 16-åringer. I et større prosjekt fulgte jeg 52 elever på to

skoler. Til slutt intervjuet jeg dem om erfaringene, blant annet om litteraturundervisningen. Hva husket de egentlig, og hva hadde betydd noe for dem? Det var store kulturforskjeller som avtegnet seg i dette omfattende materialet. Men disse forskjellene var sosiokulturelle og knyttet til foreldrenes bakgrunn og bosted, til lesevaner, affinitet og identitet i forhold til litteratur. De sosiokulturelle forskjellene var markante, mens forskjellene mellom de minoritetsspråklige og majoritetsspråklige var nokså vanskelig å få øye på. Dette resultatet er i tråd med tilsvarende amerikanske studier (Gee 2003).

Et paradoks i mitt materiale var at jenter som i fritida bare leste populærlitteratur, forkastet alle uttrykk for samtidslitteratur med dens formelle eksperiment, men kunne bli veldig fascinert av litteraturen fra 1800-tallet. Det gjaldt ingen av de mange utdragene som norskfagets antologier består av, men det gjaldt de to hele novellene de fikk lese, samt en roman som læreren rett og slett leste høyt for dem. Novellene var melodramatiske og tragiske i pakt med naturalistisk tradisjon på 1800-tallet, og romanen, Bjørnstjerne Bjørnsons *Synnøve Solbakken* fra 1857, som er regnet som ”nasjonal” og ”norsk” i ettertidens tradering, ble av jentene erfart som en deilig roman om kjærlighet i et samfunn med arrangerte ekteskap der de to unge etter mye motgang og skuffelser endelig kan få hverandre. Jentene opplevde og omtalte romanen på samme vis som de omtalte den populærkulturen de ellers leste. De kalte den for eksempel for ”søt.” Bare to av jentene i denne klassen gav uttrykk for andre lese måter og husket nyanser og mer originale perspektiv, den ene av disse var minoritetsspråklig.

I norske klasserom sitter altså mange elever som fascineres av Bjørnstjerne Bjørnsons, Alexander Kielland eller Amalie Skrams relasjonelle drama om identitet og kjærlighet, mens de får lite eller ingenting ut av samtidslitteraturen som presenteres i skolen. Det skyldes ikke minst at samtidslitteraturen i antologiene er uttrykk for tidas høykultur med mange eksperimentelle estetiske former. Stillestående plott og åpne slutter oppleves nærmest som en fornærmelse mot jentene med sine litterære erfaringer fra populærlitteraturen. Men fortidslitteraturen er i dag formmessig enkel og ganske lett forståelig for ungdom som ikke har lest så mye. Den har, dramaturgisk sett, likhet med både populærkultur og elevenes medievirkelighet med tydelige melodramatiske trekk som appellerer ekstra sterkt til unge lesere.

Når det gjelder synet på samtidslitteraturen, er det ingen forskjell mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 16-åringer som har med kultur å gjøre. Forskjellene er sosiokulturelle, og disse forskjellene er mye mer markante enn eventuelle lese måter basert på etnisk opprinnelse (Penne 2006, 2010).

## Kognitiv teori og litteratur

Mark Johnson og George Lakoff er nevnt tidligere. De er også representanter for det vi kan kalle den fenomenologiske og kognitive vendingen. De knytter sin teori direkte til tradisjonen fra Merleau-Ponty og fenomenologi (Johnson og Lakoff 1999: xi). De hevder at våre sansninger og erfaringer, som del av våre felles biologiske forutsetninger, gjør at vi mennesker erfarer nokså likt under like forhold. Når en sammenligner kulturer eller ulike historiske perioder, vil en se at kulturelle og historiske endringer også endrer folks forestillingsverden, *men noe ved måten vi erfarer på*, er likevel temmelig stabilt.

(...) Real human beings are not, for the most part, in conscious control of - or even consciously aware of - their reasoning. Most of their reason, besides, is based on various kinds of prototypes, framings, and metaphors (ibid.).

I stedet for å ta utgangspunkt i at vi er ulike, så kulturelt ulike at det må brobygging til, fokuseres i det følgende på det som *likevel* er likt – uansett kulturbakgrunn. Det er ganske mye – ikke minst om vi studerer litterære tekster fra ulike tider og altså – mellom ulike kulturer. Vi er alle mennesker som prøver å finne en mening i hverdagen, og de fleste av oss på en eller annen måte gjennom kunst og kultur. Det som underliggjøres og fremmedgjøres i høykultur i alle kulturer, er den litterære formen. Men ser vi gjennom ”form” til innhold og tematiske strukturer, vil vi finne fascinerende likheter på tvers av både høy og lav, før og nå eller etnisk opprinnelsesland.

Den røde tråden i kognitiv teori er minnestrukturer eller skjema som gir gjenkjennelse. Vi opplever nemlig ikke verden åpent og fritt. Vi opplever verden gjennom tidligere erfarne strukturer som koder oss inn i bestemte forestillingsmønstre. Patrick Colm Hogan bruker begrepet *encoding*, altså innkodning: ”We do not experience the world as it is in itself. We experience a structured version of the world. Certain details, certain properties, certain relations enter our minds while others do not” (2003a:11).

Når vi orienterer oss i nye situasjoner, i nye tekster eller meningsdiskurser, så orienterer vi oss *aldri* etter det som er fremmed og annerledes. Det er ikke det vi legger merke til. Vi aktiverer tilegnede meningsskapende mønstre eller skjema. Ifølge Hogan: ”...broad abstract structures that gives general conditions for the object in question. We have schemas for genres, for characters, for imagery, for dialogue, so on (ibid.:71).

Så kan vi jo stoppe der og si, ja, nettopp, da må Alis romanhelter hete Ali og Olas hete Ola. Og hvis Ola skal lære en ny verden å kjenne, så må han lese om Ali. Det er bare ikke slik vi skaper mening. Når vi fanges inn i et narrativt univers, og det gjør vi uansett hvilken kultur vi måtte komme fra, så er det relativt betydningsløst hva helten heter, hvor han bor eller hvordan han eller hun er kledd. Vi skaper mening på et mer kognitivt nivå, kan vi si, gjennom allerede kjente skjema for menneskelige situasjoner og i tillegg gjennom narrativ struktur

og plottstrukturer, gjennom antiteser, gjennom meningsskapende metaforer, rytme og gjentakelser (Egan 1998).

Det fins for eksempel forskning av Gee (2003) som viser at afroamerikanske barn i et spesielt ghettomiljø hadde en mer sirkulær og gjentakende narrativ struktur når de skulle fortelle i klasserommet enn angloamerikanske barn som var mer dramaturgisk forenklet. Bakgrunnen for denne forskjellen var sannsynligvis at de afroamerikanske barna hadde minimal erfaring med skriftspråket som har en tendens til å tydeliggjøre narrativ dramaturgi, mens talespråket er mer gjentakende og åpent. Dette er med andre ord både en kognitiv og en sosiokulturell forskjell. Jeg har ikke funnet tilsvarende i norske klasserom, men det jeg har funnet, er at de sosiokulturelle markørene og distinksjonene som skiller samfunnsgruppers forhold til litteratur – middelklassesmaken versus annen smak, kan være like tydelige blant de minoritetsspråklige ungdommene som mellom de majoritetsspråklige. Dette kompliserer eventuelle motsetninger mellom etniske grupper. Mange minoritetsspråklige ungdommer kan for eksempel nyte både Bollywoodfilm og Hollywoodfilm, og de er like selektive når det gjelder distinksjoner innenfor begge sjangrene (Bourdieu 1995).

## **Felles tematiske strukturer i alle kulturer**

Kognitiv litteraturteori viser på en fascinerende måte at på tross av tida som går, fra førmodernitet til modernitet, fra modernitet til senmodernitet, så er det *i tillegg* til eventuelle underliggende strukturer i litterære former og sjangrer også noen tematiske strukturer vi mennesker aldri slutter å fascinere av på tvers av kulturer og til tross for kulturelle distinksjoner - tematiske strukturer som fortidas litteratur har handlet om, og som samtidas litteratur og film handler om. Hogan har studert det han kaller ”prototypiske tema” i alle kulturer:

The professional division of literature by nationality, ethnicity, and so on, tends to occlude this fundamental, human condition of verbal art. The following address literature, then, not as the expression of an ethnic Weltanschauung, nor as evidence of an historical episteme, but rather as a human activity – something people do, and always have done, in all parts of the world, and at all times (Hogan 2003b:3).

Noen slike tematiske skjema er forunderlig overlevelsedyktige, og det virker som om de har et helt spesielt grep på våre følelser – uansett opprinnelsesland (Herman 2009). ”Våre” viser da ikke bare til ”oss” her i Vesten. Kognitiv teori beskjefter seg altså med universelle strukturer som gjelder alle mennesker – uansett hvilken kultur vi søker mening i (Abbott 2002:42). Hogan (2003b) hevder at det er særlig tre dominerende narrative tema som går igjen på tvers av kulturer og på tvers av tider, ikke bare gjennom århundrer, men gjennom årtusener. Det første pleier å handle om relasjoner mellom mennesker. Den vanligste formen er kjærlighetsrelasjoner, men det kan også handle om venn-

skap, forhold mellom generasjoner eller andre følelser og konflikter som har med relasjoner å gjøre.

Det andre prototypiske skjema vi finner på tvers av tider og kulturer, handler om den handlende helten som aktivt tar ansvar for et fellesskap. Det tredje pleier å handle om den som ofrer seg for noe som er større enn han selv; denne helten dør gjerne for noe som kan leve videre. Den kristne historien om Jesus er en slik fortelling. Vi skal se litt nærmere på de tre prototypiske skjemaene slik vi kjenner dem i dag. Jeg tar først utgangspunkt i vestens litteratur og Hollywood.

### **Tragikomedien om relasjoner: fra sorg til glede eller omvendt (vendepunktet)**

Dette første og kanskje mest utbredte kognitive temaet handler altså om relasjoner mellom mennesker: kjærlighet, vennskap, familie, slekt. Det opptrer i tragedier eller komedier, eventuelt tragikomedier, det vil si, en slags blanding. Når det ender godt, har det begynt dårlig, eller omvendt, og det har vært minst ett vendepunkt.

They are remarkably consistent across cultures and they serve to guide the production and reception of stories even in many cases of radical narrative innovation (ibid.:135).

Dette har altså med relasjoner mellom mennesker å gjøre; naturlig nok handler det ofte om kjærlighet, og det gjelder i absolutt alle kulturer. Det er ofte som i Shakespeares *Romeo og Julie* eller Bjørnsons *Synnøve Solbakken*. To er glad i hverandre, men det er kjærlighet som møter motgang – i vår nære fortid og i mange fellesorienterte kulturer i vår samtid – oppstår motstanden fra familien, foreldrene, men det kan også være sosiale forskjeller som hindrer. I de fortellingene som ender godt, som *Askepott*, *Pygmalion / My Fair Lady* eller *Pretty Woman*, får de hverandre til slutt, i de tragiske dør ofte minst én av dem, som i *Titanic* eller *Romeo og Julie*, eller Ibsens *Rosmersholm*. Alle er relasjon drama med tydelige vendepunkt til det bedre eller det verre.

### **Det nye er alltid en reaksjon på det gamle**

Men hva med høykulturens stillestående plott? Stillestående fortellinger uten vendepunkt med lite ytre handling og kanskje mer ”indre handling” eller ”mental handling”, er blitt høykulturens vanlige uttrykksform. Det som skiller Henrik Ibsen fra Jon Fosse, for eksempel, er jo at hos Ibsen får vi det vendepunktet vi emosjonelt krever, mens hos Jon Fosse eller Beckett, for den saks skyld, så står handlingen nokså stille. Det handler om relasjoner, men karakterene fortsetter å snakke forbi hverandre. Vi får intet vendepunkt, ingen

løsning. Alt som er ”nytt” i alle kunstarter, tar utgangspunkt i det som er blitt tradisjon, sier Hogan (2003a).

A new style necessarily relies on that it is not the earlier style. For example atonal music presupposes our contrasting it with tonal music. A piece of atonal music would not have the same force or function if all music were atonal (op.cit.:63).

Slik vil en fortelling som bryter med leserens forventning om for eksempel vendepunkt eller en god eller dårlig slutt, alltid bevisst spille på denne forventningen. Da er det samspillet mellom forventningen og det man får i stedet, som skaper kunstopplevelsen – enten det dreier seg om musikk, bildekunst eller litteratur. Derfor forutsetter Jon Fosse eller Beckett en leser eller tilskuer med en forforståelse for hans spill med tradisjonen. Han forutsetter et dobbeltperspektiv. Det er krevende kunst for spesielt erfarne lesere eller tilskuere – både i og utenfor klasserommene. Det som skaper virkningen, er *forventningen* om vendepunktet som ikke ble innfridd.

### **Helten som tar ansvar: Myter og fantasy i dag og i 1819**

Den andre universelle prototypen som dukker opp på tvers av tider og kulturer er det heroiske temaet. Fra gammel tradisjon begynner handlingen i et stabilt samfunn der lederskapet er ustabilt, med en leder som gjerne er i eksil. I moderne versjoner er forholdene mindre spektakulære, men en fare truer gjerne et felleskap. Noen må reddes, og det som trengs, er en helt som tar på seg ansvaret for det truede fellesskapet. Helten møter store utfordringer og utsettes for prøver. Etter vendepunktet faller alt til ro igjen. Alt er vanligvis blitt bedre enn før, så lenge det varer. I dag finner vi denne helten ikke minst i science fiction eller fantasy. Luke Skywalker i *Star Wars* eller *Harry Potter* er eksempler på velkjente helter som tar ansvar.

Joseph Campbell (2002) *Helten med de tusen ansikter* har hatt stor betydning for den suksessen som filmindustrien har hatt med filmer i fantasy- og science fiction-sjangeren. Campbell viser nettopp de forbløffende likhetene mellom ulike tiders, kulturers og religioners heltemyter. I realiteten er det snakk om én universell myte – Campbell kaller den «monomyten», det vi her har kalt det prototypiske heltetemaet, eller ”helten som tar ansvar” (Hogan 2003a, 2003b).

Christopher Vogler (1998) viser hvordan Hollywoods filmskapere bevisst integrerer Campbells monomyte. George Lukas bygger hele sin dramaturgi i *Star Wars*-filmene på Campbells globale myte. Andre verdenssuksesser som *Titanic*, *Tilbake til fremtiden*, *E.T.*, *Danser med ulver*, *Gudfaren*, *Pulp Fiction*, *Rain man*, *Terminator* og mange, mange flere realiserer enten hele eller deler av Campbells mytiske skjema.

Går vi til norsk fortid, kan vi se at den aller første norske romanen som ble skrevet i Norge etter 1814, var en fantasy-roman. Den kom i 1819, ble skrevet

av Maurits Hansen, het *Othar fra Bretagne* og har nøyaktig samme tematikk og dramaturgiske struktur som den Hollywood bruker i dag. Denne mytestrukturen er blitt en av Hollywoods magiske hemmeligheter, men det var altså også formelen for den første "norske" romanen som igjen var inspirert av Bunyans *Pilgrims Progress*.

### **Den som ofrer seg**

Det tredje universelle temaet er offeret. Det er i vår tid blitt mindre vanlig enn de to andre temaene, men finnes like universelt på tvers av kulturer. En variant er selvsagt den kristne grunnfortellingen. Henrik Ibsens *Terje Vigen* er et eksempel på den samme tematikken. I offerhistorien kan det selvsagt ende både godt og dårlig på en gang. Det ender dårlig på handlingsnivå, men godt på det metaforiske eller allegoriske nivået. Det var en mening med det, også for Malcolm X og Martin Luther King, biografier som flere av mine 16-årige informanter leser med lidenskap (Penne 2006). Høykulturen integrerer og problematiserer ofte denne mytiske offerhistorien i litteraturen på 1800-tallet, som Ibsens *Brand* eller *Vildanden*.

Hogan mener at den som studerer de litterære klassikerne som har overlevd i absolutt alle kulturer, vil finne tydelige spor etter disse tre temaene, og av en eller annen grunn vil nye generasjoner ha mer av det samme. Disse tekstene kunne han selvsagt ha kalt "kanon", men han kaller dem "paradigm stories". De finnes på tvers av kulturer og på tvers av sjangrer og tradisjoner. De formidler selvsagt noe om kulturer til enhver tid, men de forteller like mye om "the human mind", de er uttrykk for dype menneskelige behov for mening (Hogan 2003b:6): Å ha nære relasjoner, å kunne handle mot et meningsfullt mål og å kunne tro på noe som er større enn en selv.

Kulturen kan være slik at et skjema en periode dominerer og får en spesiell utforming. Et slikt eksempel er "Askepott-temaet", det vil si relasjonstemaet, som passer så godt inn i vår tids vestlige individualisme. Men tematikken finnes i alle kulturer. Disse paradigmatemaene dominerer klassikerne, og de dominerer filmene fra Hollywood som vi har vi sett eksempler på.

### **Paradigmatema i bollywoodfilmen**

Bollywoodfilmen er like tradisjonsrik som Hollywoodfilmen, og gjennomsnittlig ser 14 millioner mennesker en bollywoodfilm på kino hver dag. Disse filmene kommuniserer også med de millioner av indere/pakistanere som har utvandret til vestlige land de siste 50 årene. Flertallet av de som ser filmene, befinner seg altså utenfor India. De har brakt kulturelle vaner og verdier med seg hjemmefra,

men tar selvsagt til seg vestlige normer. Disse kulturelle dilemmaene avspeiles også i filmene (Dudrah 2006).

I utgangspunktet er det lettere å finne ett samlende tema i en hollywoodfilm enn i en bollywoodfilm fordi hollywood tematisk er «renere» enn bollywood. Den behandler vanligvis ett hovedtema per film, mens bollywoodfilmen er dobbelt så lang og ikke sjangermessig like rendyrket. En film kan inneholde elementer av flere sjangrer. Likevel kan vi finne noen mønstre som dominerer hver film.

Ifølge sosiologen Rajinder Kumar Dudrah (Dudrah 2006) er det følgende tema som bollywoodfilmene har handlet om og fortsatt handler om:

### 1 "Den som ofrer seg"

Det finnes mytiske/religiøse varianter, og det finnes senere nasjonalistiske (fra begynnelsen på 1920-tallet).

### 2 "Helten som tar ansvar"

Filmene forteller om heroiserte handlinger fra Indias historie som assosieres med myter og legender (fra 1930-tallet).

### 3 "Relasjonstemaet. Fra sorg til glede, eller omvendt"

I perioden 1947–1960 begynte disse filmene om kjærlighet og relasjoner å ta opp tvangsekteskap og kastesystemet. En underkategori var muslimske sosiale filmer. Fra 1980- og -90-tallet økte antallet masalafilmer – med særlig vekt på actionsjangeren, men med rikelig plass for kjærlighet. Det er den romantiske relasjonssjangeren som dominerer samtidens filmene.

Vi finner, som vi ser, de samme temaene i Bollywood som i Hollywood, men ikke bare der, det er de samme grunntema vi finner i litteraturen vi husker og tar vare på i alle land. Disse tre hovedtemaene viser hvor like vi er, og hvor nær vi er hverandre. Fortellingene knytter oss sammen på tvers av opphavsland og opphavskultur. For oss som bøkens lesere og filmenes tilskuere kan derfor "likhet" altså være et like relevant perspektiv som "ulikhet" (Hogan 2003b).

I bollywoodfilmene må de to unge ofte kjempe lenge for familiens vel-signelse, noe som er både viktig og "selvsagt" for alle involverte. Det måtte de også i litteraturen på 1800-tallet – da den første norske litteraturen ble til. Den litteraturen som semiotisk er satt under mistanke fordi den er så "norsk" historisk sett, leses på nye måter av nye generasjoner og helt i samsvar med kognitiv teori. Mine informanter med bakgrunn fra populærlitteratur, leser den som den populærlitteraturen de er vant med å lese. De krever vendepunkt og melodrama, og det får de både hos Ibsen, Skram, Kielland, Bjørnson og Lie.

I denne artikkelen har jeg presentert teori om litteratur og litteraturredidaktikk som bryter hverdagsforestillinger i den flerkulturelle skolen. Vi har hatt en tendens til å vektlegge *forskjellene* mellom oss og de andre.

Samtidig vet vi at sosiokulturell bakgrunn, forforståelse i form av erfaring med bøker og litteratur, er avgjørende for hvordan skolens tekster både møtes og brukes av elevene i klasserommene uansett kulturbakgrunn (Gee 2003, Penne 2006). I et sosiokulturelt perspektiv bør litteraturundervisningen bevisstgjøre elevene om tematisk mening og likheter på tvers av kulturer og sosiokulturelle distinksjoner. Samtidig må elevene lære mer om den formen vi møter disse felles temaene i – som filmer, som populærkultur, som fortidskultur, som høykultur. Det er formen som forfører, og bevissthet om form og forføring gir både metaforståelse og ny makt.

## Litteratur

- Abbott, H.P. (2002). *The Cambridge Introduction to Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen*. Oslo: Pax forlag.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind. How Cognitive Tools Shape our Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gee, J. P. (2003). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Gerrig, R.G. (1993). *Experiencing Narrative Worlds. On the Psychological Activities of Reading*. New Haven: Yale University Press.
- Herman, D. (2009). *Basic Elements of Narrative*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Dudrah, R.K. (2006). *Sociology Goes to the Movies*. New Delhi: Sage Publications.
- Campbell, J. (2002). *Helten med de tusen ansikter*. Oslo: Spartacus.
- Gibbs, R.W. (1999). *The Poetics of Mind. Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hogan, P.C. (2003a). *Cognitive Science, Literature, and the Arts. A Guide for Humanists*. New York: Routledge.
- Hogan, P.C. (2003b). *The Mind and Its Stories. Narrative Universals and Human Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. og Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Oatley, K. (2002). Emotions and the Story World of Fiction. I: M.C. Green, J.J. Strange og T.C. Brock (Eds.), *Narrative Impact. Social and Cognitive Foundations*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Penne, Sylvi (2006): *Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster*. UV-fakultetet, Universitetet i Oslo
- Penne, Sylvi (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Turner, M. (1991). *Reading Minds. The Study of English in the Age of Cognitive Science*. Princeton: Princeton University Press.
- Turner, M. (1998). *The Literary Mind. The Origins of Thought and Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Turner, M. (Ed.) (2006). *The Artful Mind. Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity*. Oxford: Oxford University Press.
- Vogler, C. (1998): *The Writer's Journey. Mythic Structure for Storytellers and Screenwriters*. London: Pan Books.

### **Författarpresentation**

Førsteamanuensis/dr. polit. Sylvi Penne, Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier. Har norskdidaktikk som fag og har blant annet publisert følgende bøker knyttet til norskfaget: *Norsk som identitetsfag. Norsklæreren i det moderne* (2001), *Muntlige tekster i klasserommet* (sammen med Frøydis Hertzberg) (2008) og *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole* (2010).

# Å bygge hus og murer, veier og bruer i skrift

## Skriving i morsmålsfaget og de andre fagene på skolen

Jon Smidt

### **Lauvhyttor og snøhus**

*Det er ikkje mykje med  
desse versi, berre  
nokre ord røysa saman  
på slump.  
Eg synest  
likevel  
det er gildt  
å laga dei, då  
har eg som eit hus  
ei liti stund.  
Eg kjem i hug lauvhyttone  
me bygde  
då me var små:  
krjupa inn i dei, sitja  
og lyda etter regnet,  
vita seg einsam i villmarki,  
kjenna dropane på nasen  
og i håret –  
Eller snøhusi i joli,  
krjupa inn og  
stengja etter seg med ein sekk,  
kveikja ljøs, vera der  
i kalde kveldar*

Olav H. Hauge (frå *Spør vinden*, 1971)

### **Innledning**

Tittelen på foredraget mitt henspiller selvfølgelig på tittelen på denne konferansen. Språk og tekster, muntlige, skriftlige og multimodale, som *bruer* mellom mennesker og kulturer – det er grunnleggende viktig, det vet vi. Men språket, tekstene og ytringene våre har mange ulike funksjoner. Iblant kan det jo være som i Olav H. Hauges dikt ”Lauvhyttor og snøhus”:

*Det er ikkje mykje med  
desse versi, berre  
nokre ord røysa saman  
på slump.  
Eg synest  
Likevel  
det er gildt  
å laga dei, då  
har eg som eit hus  
ei liti stund.*

Iblant er teksten mer *et hus* enn ei bru, altså. Et hus å være i, om enn, som i Hauges dikt, bare provisorisk, for en tid, som et hus av løvgreiner, eller et lite snøhus å kripe inn i ”kalde kveldar”, som det heter i slutten av samme dikt. Eller kanskje også et større hus iblant, et hus med mange rom som jeg kan utforske. Iblant bygger tekster *murer* mellom mennesker og grupper av mennesker, det vet vi jo, noen språklige murer er kanskje til og med nød-vendige? Og iblant kan tekster kanskje mest likne *veier*: språket fører meg ut i verden og til steder jeg ikke kjente. Foredraget mitt, og den forskningen det bygger på, handler om skriving i skolen og skrivingens ulike funksjoner, om et syn på skriving og noen konsekvenser av dette synet for skriveopplæring i alle fag og morsmålsfaget spesielt.

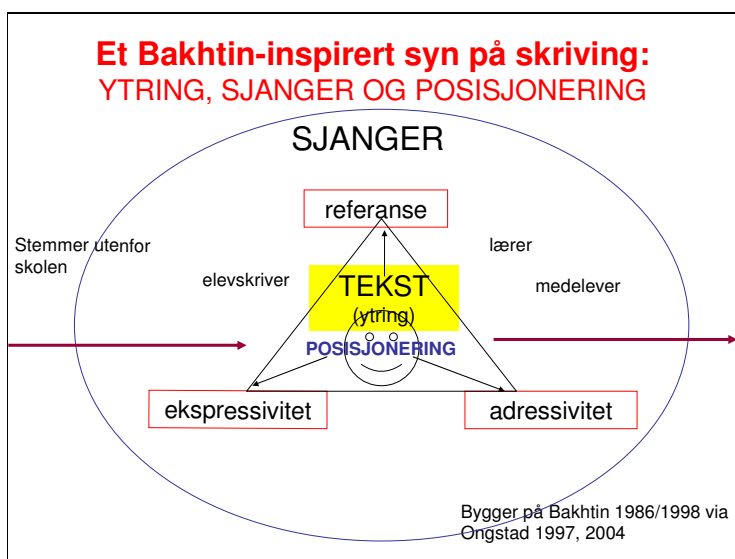
Jeg starter (1) med å presentere *et Bakhtin-inspirert og dialogisk syn* på den språkproduksjonen som foregår på skolen, i morsmålsfaget og andre fag. Jeg vil også si noe om det overordnede målet for skriveopplæring på skolen og søker hjelp i det som OECD-programmet *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) kaller *key competencies*. Deretter (2) presenterer jeg raskt det forskningsprosjektet jeg bygger på i dette foredraget (SKRIV), et prosjekt som stiller spørsmål om skriveoppgaver, skrivepraksiser og skrivekulturer i ulike fag i skolen. Med utgangspunkt i eksempler fra prosjekt SKRIV skal vi (3) gå inn i skolens mange *tekstverdener* og *skrivekulturer* og se på noen på skriveoppgaver og skrivekulturer spesielt i norskfaget. Ut fra dette peker jeg (4) på noe av det vi har sett i SKRIV, som vi tror det er viktig å arbeide med i skolens skriveopplæring. I den sammenhengen vil jeg (5) også komme med noen betraktninger om *morsmålsfagenes rolle* i en ny tid. Det dreier seg om morsmålsfaget som et *metafag*, og om det jeg har kalt en ”*produktiv tekstdidaktikk*” (Smidt 2004) – her tenkt med relevans for alle fag. Dermed er vi kanskje tilbake til metaforene hus, veier, bruer....

## **(1) Perspektiv**

*Perspektiv 1: Et bakhtinsk syn på skriving i skolen*

Bakhtins teorier er mangfoldige og flerstemte og har vært brukt (iblant misbrukt) på mange ulike måter. I min lesing av Bakhtin er kjernebegrepene

ytring, dialog og sjanger. Jeg bygger her mest av alt på essayet "Spørsmålet om talegenrane" (Bakhtin 1998, på engelsk i Bakhtin 1986), der disse begrepene står sentralt. Bakhtin er opptatt av hvordan den som ytrer seg, alltid befinner seg i en eller annen "talesjanger" og alltid må innta en eller annen posisjon i dialog med alt som er sagt (eller skrevet) tidligere, og språk og tenkemåter, forventninger og tradisjoner omkring seg. Sigmund Ongstad, som jeg bygger direkte på her, snakker om dette som *posisjonering* (Ongstad 1997, 2004). Det er også et viktig poeng hos Bakhtin at den som ytrer seg er "svarende", og dermed ansvarlig for sin ytring (Bakhtin 1988, jf Skaftun 2009: 230). Når jeg tar med meg Bakhtin inn i skolen og ser på skrivingen der, er jeg altså på en litt annen bakhtinsk bane enn for eksempel Olga Dysthe (1995). Det dreier seg ikke så mye om dialogiske eller flerstemte klasserom som om de dialogene som hele tida foregår i og mellom alle ytringer på skolen, enten det er læreplaner, lærebøker, læreres skriftlige og muntlige instruksjoner, elevtekster, lærerrespons, innspill fra medelever, internett eller hva det måtte være. (se fig. 1)



Figur 1. Et bakhtinsk syn på skriving i skolen.

Med et slikt syn på skriving ser vi at skriveaktiviteter og skrivekulturer skapes av ytringer i dialog og bevegelse. Jeg liker med David Barton (1994) å snakke om et *økologisk syn på literacy*. I denne sammenhengen betyr det at elevers ytringer står i dialog med andres i flere dimensjoner og på mange nivåer, derunder alt det som utgjør kontekster for skrivingen, sjangrer (som aldri er faste

eller statiske), formål, tekstnormer, lærerens organisering av skrivearbeidet, lærebøker osv. Tanken om yringer som svar og ansvar krever også en gjennomtenking av hva det skal skrives om på skolen, hvordan og hvorfor. Dermed er vi inne på hva vi egentlig vil med skriveopplæringen.

### *Perspektiv 2: Overordnet mål for skriveopplæring på skolen*

Politikerne i de fleste europeiske land, ikke minst i Norden, har lenge – og stadig mer – interessert seg aktivt for skolen. Det er symptomatisk at de har stilt spørsmål om hvilke *grunnleggende ferdigheter (basic skills)* og *nøkkelkompetanser (key competencies)* som barn og unge trenger for å kunne delta i et såkalt kunnskapssamfunn som det sies at vi lever i i dag. I kjølvannet av den første PISA-undersøkelsen i 1997 satte OECD i gang et annet program, *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*, som nettopp hadde som oppgave å komme fram til noen såkalte *key competencies* for vår tid. De kom fram til følgende:

#### **Using Tools Interactively:** – ability to

- Use language, symbols and texts interactively
- Use knowledge and information interactively
- Use technology interactively

#### **Interacting in Heterogeneous Groups:** – ability to

- Relate well to others
- Co-operate, work in teams
- Manage and resolve conflicts

#### **Acting Autonomously:** – ability to

- Act within the big picture
- Form and conduct life plans and personal projects
- Defend and assert rights, interests, limits and needs

(DeSeCo 2005: 10, 12, 14)

Som vi ser, går disse nøkkelkompetansene langt ut over *basic skills* eller *grunnleggende ferdigheter* av det slaget som kan måles for eksempel i PISA-testene. For DeSeCo er poenget med *key competencies* at unge mennesker skal kunne møte og mestre de utfordringene de møter i samfunnet de lever i: De skal kunne tenke og handle selvstendig og samtidig hele tida i samhandling med andre, og de må kunne bruke tilgjengelige multimodale ressurser, tekster og teknologier av alle slag. Sentralt i dette er evnen til å reflektere kritisk over egne og andres erfaringer, handlinger og yringer:

The need for individuals to think and act reflectively is central to this framework of competencies. Reflectiveness involves not just the ability to apply routinely a formula or method for confronting a situation, but also the ability to deal with change, learn from experience and think and act with a critical stance.

(DeSeCo 2005:5)

I disse målsetningene er det lett å kjenne igjen tanker om målet for menneskelig utvikling og danning. Vi kan følge dem iallfall et par tusen år tilbake i tida i europeisk tenkning, tanker som fikk ny fart og ny retning med framveksten av en "borgerlig offentlighet" på 1700-tallet (Habermas 1971). Vi snakker da om den europeiske, og da særlig den tyske, dannelsesstradisjonen tilbake til Kant og andre opplysningsfilosofers ideal om en kritisk offentlighet der meninger brytes (Jordheim 2008). Diskusjonen om hva danning (*Bildung*) er, har fått ny aktualitet i Norden de siste årene (jf. Penne 2001, Skaftun 2009, Aase 2005ab m.fl.). I Norge har det vært flere interessante debatter om dette. Danning eller *Bildung* lar seg vanskelig oversette fullgodt til engelsk. Men samtidig med disse debattene har det i den engelskspråklige verden foregått en liknende diskusjon om begrepet *literacy*, og det er interessant å konstatere at man i oppsummeringen av DeSeCo snakker om et innovativt literacy-begrep i PISA:

[...] innovative "literacy" concept concerned with the capacity of students to analyse, reason and communicate effectively as they pose, solve and interpret problems in a variety of subject matter areas; (DeSeCo 2005:3)

Vi snakker altså også her om en literacy som kan brukes til mer enn å lese og skrive i snever forstand. For meg ligger den nær det Caroline Liberg m.fl. har kalt *textrörlighet*: en evne til å *röra sig i texter* og til å *sätta texter i rörelse*. (Liberg 2004)

Også norske myndigheter har selvfølgelig blitt påvirket av diskursen om behovet for grunnleggende ferdigheter. Ikke minst PISA og andre internasjonale tester har bidratt til at slikt har kommet opp på den politiske dagsorden. Og i 2006 fikk vi en læreplan i Norge som krever at *alle fag* skal kjenne et ansvar for å utvikle fem "grunnleggende ferdigheter": å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne bruke digitale verktøy (LK06). De ulike faggruppene som skrev utkastene til fagplaner, måtte også konkretisere hva disse grunnleggende ferdighetene skal bety i det aktuelle faget. Slik står det for eksempel om hva det vil si å kunne uttrykke seg skriftlig i naturfag og i religion-livssyn-etikk-faget:

Å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig i naturfag innebærer å presentere og beskrive egne opplevelser og observasjoner fra naturen. I naturfag er skriftlige rapporter fra eksperimenter, feltarbeid, ekskursjoner og fra teknologiske utviklingsprosesser sentrale. Å kunne formulere spørsmål og hypoteser og å bruke naturfaglige begreper og uttrykksformer inngår i dette. Å argumentere for egne vurderinger og gi konstruktive tilbakemeldinger er viktig i naturfag. (LK06: naturfag)

Å kunne uttrykke seg skriftlig i RLE innebærer å kunne uttrykke kunnskaper om og synspunkter på religion og livssyn, etikk og filosofi. Skrivning klargjør tanker, erfaringer og meninger og er en hjelp til å tolke, argumentere og kommunisere. (...) (LK06: RLE)

Det som står mellom linjene her, er noe som bør være selvsagt og iallfall er helt vesentlig: at grunnleggende ferdigheter først får sin mening og betydning når de brukes til noe: til å presentere og beskrive, til å formulere spørsmål og hypoteser, til å klargjøre tanker og meninger, til å tolke, til å argumentere for egne vurderinger og gi konstruktive tilbakemeldinger til andre. Grunnleggende ferdigheter er altså avhengig av *innhold*, *form* og ikke minst *bruk* for kunne kalles ”grunnleggende ferdigheter”. Og dermed er vi ikke så langt unna DeSeCos nøkkelkompetanser, og den forståelsen av dannings og literacy som jeg presenterte ovenfor.

Jeg har lyst til å ta en sving innom morsmåls- (eller standardspråk-)fagene<sup>42</sup> nå og si noe av hva alt dette kan ha å si for norsk-/dansk-/svensk-fagene i skolen. Og siden vi er inne på et syn på literacy som jeg tolker ut av (eller inn i) den norske læreplanen, så kan vi se litt på formålsteksten for norskfaget formål i LK06. Slik starter den:

Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og et stort mangfold av tekster. (LK06: norsk)

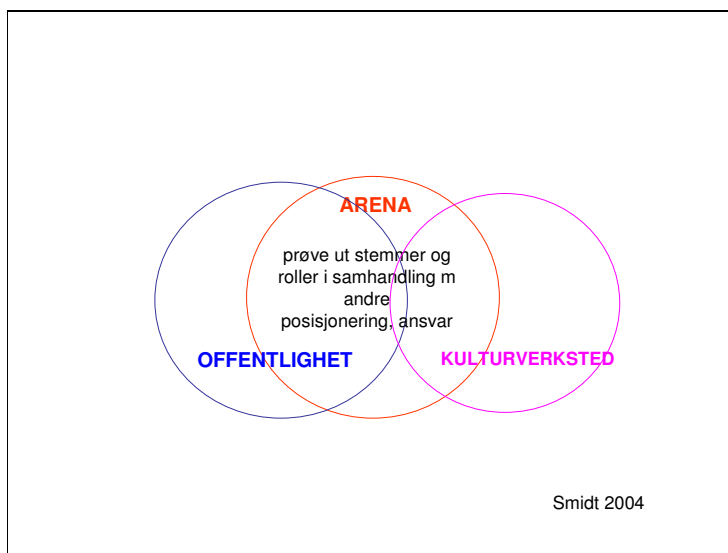
Læreplaner må nødvendigvis (som andre tekster) tolkes. Det har foregått mye tolking av LK06 rundt omkring i Norges land siden 2006. Jeg var i sin tid med og skrev et utkast til norskplanen i LK06. Det gir meg ingen rett til å hevde autoritativt hvordan den skal tolkes, så mye mer som utkastet vi en gang skrev, gikk gjennom diverse politiske og byråkratiske bearbejninger før det ble sluppet ut til folket. Men jeg synes jeg i det minste har rett til å peke på et syn på norskfaget som fortsatt lar seg lese ut av formålsteksten for faget. La meg først peke på understrekingen av elevenes ”aktiv[e] bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres”, og bildet av norskfaget som ”åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar” – ”en demokratisk offentlighet”. Ut fra slike formuleringer går det an å tolke inn et kritisk dannelsesprogram i formålsteksten for norskfaget i LK06: Grunnleggende ferdigheter som å lese og å uttrykke seg skriftlig og muntlig har et overordnet mål: Norskfaget skal være en *offentlighet* som ”rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv”.

Hvilke praktiske konsekvenser kan et slikt syn på norskfaget få for skriveundervisningen og de skrivekulturene som bygges i norskklasser landet

---

<sup>42</sup> Det har av gode grunner blitt problematisk å omtale de tradisjonelle nasjonalspråkfagene i skolen som ”morsmålsfag” i vår tid. I europeisk sammenheng har man begynt å bruke begrep som Standard Language Education (StLE). Siden vi fortsatt snakker om morsmålsdidaktiske nettverk i Norden, følger jeg likevel her den gamle begrepsbruken.

rundt? Om det ikke kan gis noe enkelt svar på det spørsmålet, synes iallfall tanken om en offentlighet å forutsette at det som skrives, får et publikum, eller som formålsteksten uttrykker det: at barn og unge ”får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar”. Det handler altså om sette tekster i bevegelse, la dem få bety noe. Jensen, Krogh, Nordsborg, Rasmussen og Witzke (1998) og Krogh (2003, 2007) har i tråd med dette argumentert for et *produktivt syn på danskfaget*, og sjøl har jeg skrevet om norskfaget som *arena*, *offentlighet* og *kulturverksted* (Smidt 2004). Jeg tror et slikt syn kan ha betydning også for andre fag enn morsmålsfaget. (se fig. 2)



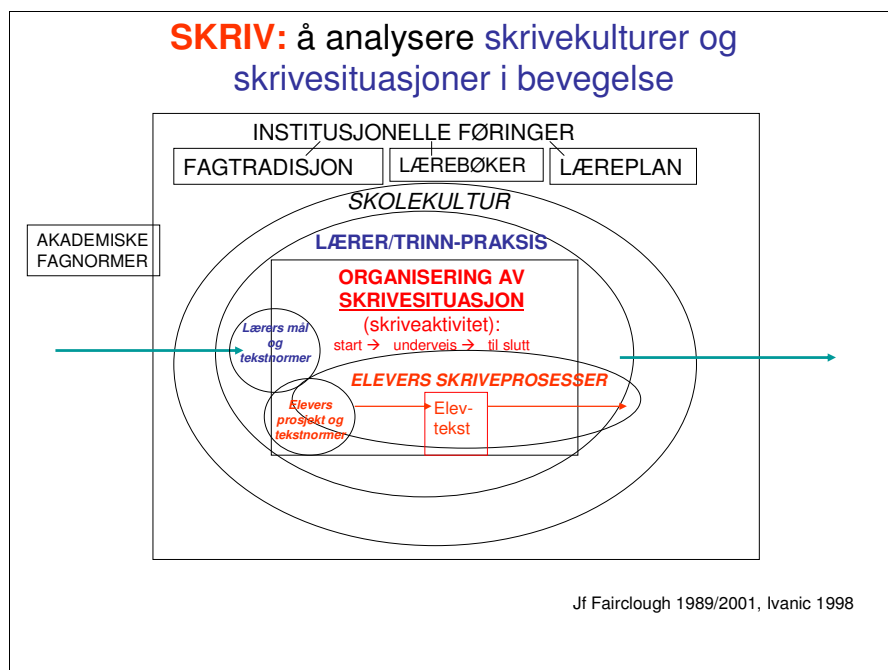
Figur 2. Norskfaget som offentlighet, arena, kulturverksted.

## (2) Prosjekt SKRIV

Fra høsten 2006, med læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), ble altså det å uttrykke seg skriftlig en grunnleggende ferdighet som skal utvikles i alle fag. Det krever selvsagt at alle lærere har kunnskap om skriving for ulike formål og i sitt eget fag. Samme høst startet vi i skriveforskningsmiljøet i Trondheim et forskningsprosjekt som ønsker å bidra til dette: ”Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring” (SKRIV). Vi startet med spørsmålet: *Hvordan arbeides det med skriving som grunnleggende ferdighet i ulike fag i det norske skole-systemet fra barnehage til videregående skole?* For å svare på det observerte SKRIV-forskerne skriveaktiviteter og samlet elevtekster i to år på 14 barne-

hager, grunnskoler og videregående skoler i Midt-Norge. Vi har sett spesielt på skriving i fagene norsk, KRL/RLE, naturfag, samfunnsfag matematikk - og all skriving på lavere trinn (se Lorentzen og Smidt (red) 2008).

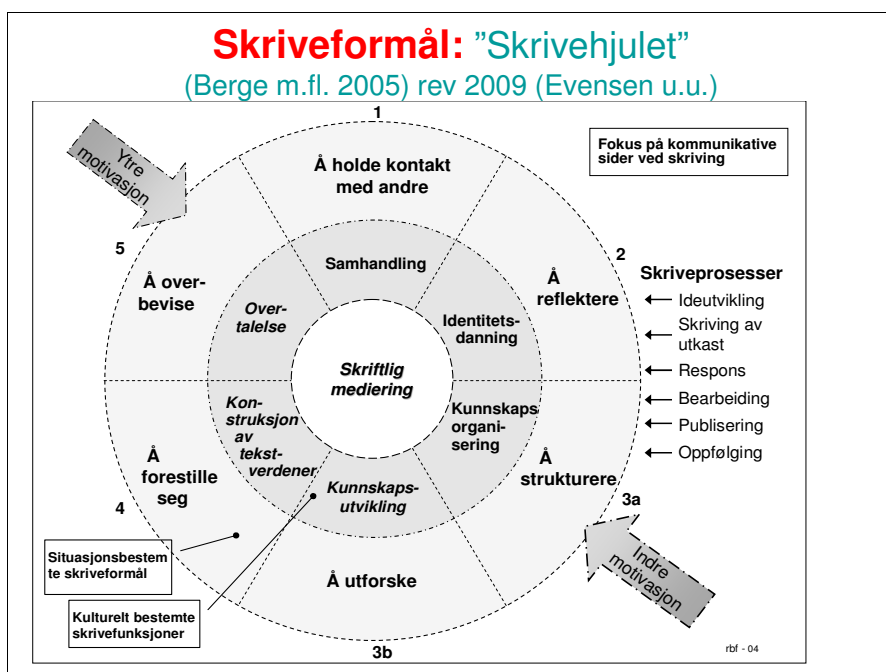
Jeg har allerede sagt noe om de teoretiske brillene vi har brukt i SKRIV, bl.a. Bakhtins teori om ytringer, sjangrer og dialoger mellom ytringer og sjangrer, og Ongstads posisjoneringsbegrep. Andre viktige begrep og andre teoretikere som har hjulpet oss å se og å tenke, kommer til syne i noen enkle modeller som vi har brukt som utgangspunkt for samtaler med lærere. (se modell 1 i fig. 3)



Figur 3. Modell 1: Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse.

At vi snakker om ulike “skrivekulturer”, signaliserer at vi ser skriving som sosial praksis, der både hva som skrives, hvordan det skrives, og hvorfor det skrives, langt på vei styres av skrevne og uskrevne “regler” i en “kultur”: ritualer, sjangrer, arbeidsformer, kvalitetsnormer (Fairclough 2001, Ivanic 1998, Berge 1988, 1996). Berge (1996) som bygger på Lotmans kultursemiotikk snakker om *semiosfærer* og om de *tekstnormene* som gjelder der, Swales (1990) om *diskurssamfunn* (*discourse communities*). I tidligere norsk skriveforskning som jeg bygger på (Dysthe 1993; Evensen m.fl. 1991; Halse 1991; Hoel 1992,

1995; Smidt 1996), har vi snakket om ulike *skrivekulturer*. I det begrepet har det ligget en forståelse av at det kan utvikles ulike regler for hva som kan skrives, hvordan og hvorfor, ikke bare innenfor et fag, men også mellom skoleslag og ofte fra den ene klassen til den andre på samme skole. I en rekke studier fra skriveforskningsmiljøet i Trondheim har vi vist hvordan slike skrivekulturer bygges opp blant annet som følge av læreres forståelse av hva skriveundervisningen skal tjene til (Hoel 2000).

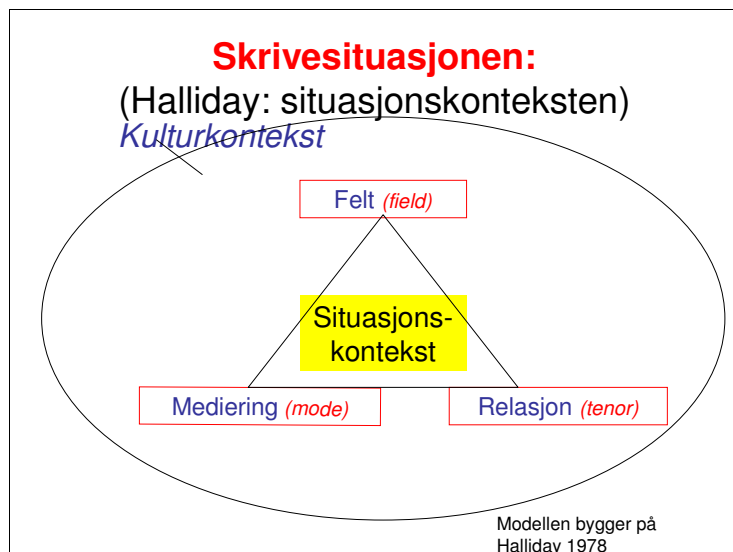


Figur 4. Modell 2: Skrivehjulet.

I en didaktisk diskusjon om hva slags skriving skolen skal gi opplæring i, er det nyttig å spørre etter *skrivningens funksjon*, slik for eksempel også det såkalte "skrivehjulet", utviklet i forbindelse med forsøkene med nasjonale skriveprøver, gjør (Berge 2005, Evensen under utg.). Og i lys av formuleringen i LK06 om norskfaget som en demokratisk offentlighet, er det åpenbart fortsatt relevant å sette søkelyset på hvem som tenkes å være mottakere av det som skrives på skolen. (se modell 2 i fig. 4)

Skrivekulturer på skolen formes av den sosiale praksisen som foregår mellom lærer og elever, for eksempel oppgavepraksis, mønstre for innlevering og

vurdering av skriftlig arbeid, ritualer for respons og omarbeiding, praksis rundt ”publisering” av elevtekster eller lagring i skrivemapper (jf Krogh 2007: 54).

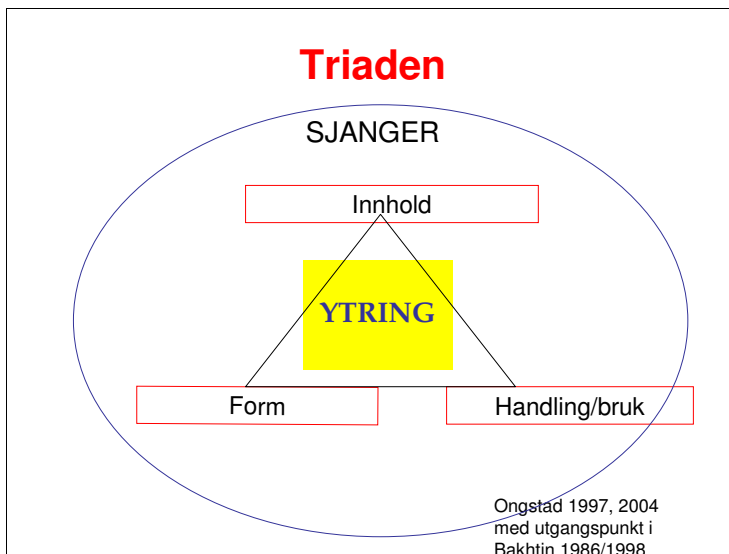


Figur 5. Modell 3: Kulturkontekst og situasjonskontekst.

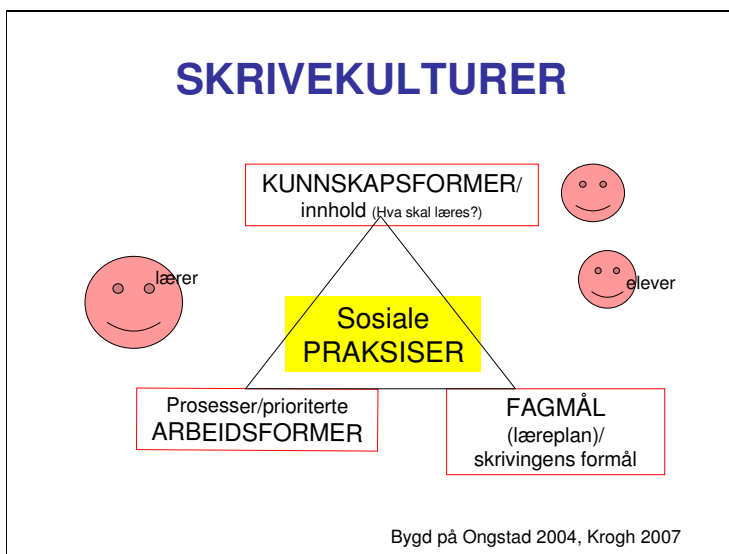
Slikt hører til det Halliday kaller *kulturkonteksten* for skrivingen, som realiseres i konkrete skrivesituasjoner, det Halliday kaller *situasjonskontekst* (Halliday og Hasan 1985, Halliday 1998). Situasjonskonteksten har tre aspekter, sier Halliday: *field* (feltet – hva som foregår), *tenor* (relasjonene mellom deltakerne) og *mode* (medieringen – hvilken rolle språket spiller i situasjonen). Mottakerbevissthet har ikke minst med relasjonene mellom deltakerne i skrivesituasjonen å gjøre – for eksempel ungdomsskoleleven og norsklæreren hennes og eventuelt andre som tenkes som lesere. Dette er også ett (men bare ett) aspekt av det Bakhtin (1986/1998) kaller yringers *adressivitet*. Mening skapes i situasjonskonteksten. Med Halliday kan vi spørre: Hva er det for en aktivitet som foregår - hva handler den om? (*field*) Hvem deltar, og hva slags relasjoner er det mellom dem? (*tenor*) Hvilken rolle spiller språket i denne situasjonen? (*mode*) (Halliday 1998: 76). (se modell 3 i fig. 5)

Ongstad (1997, 2004) tar et kommunikativt perspektiv på fag og didaktikk og bruker en triadisk modell i sin analyse av fag og sjangrer. Med referanse til Bühler, Bakhtin, Habermas og Halliday, snakker Ongstad om tre aspekter ved alle yringer og sjangrer: *hva de handler om* (innhold), *hvordan skriveren*

uttrykker seg (form), og hva de brukes til (handling eller bruk) (Ongstad 2004: 94f). (se modell 4 i fig. 6)



Figur 6. Modell 4: Innhold – form – handling.



Figur 7. Modell 5: Et triadisk syn på fag.

Krogh (2003, 2007), som i sin analyse av danskfaget i dansk skole bygger på Ongstad, snakker på samme vis om tre aspekter ved faget: *fagets kunnskapsformer* (innhold), *fagets prioriterte arbeidsmåter* (form) og *de overgripende målene* slik de for eksempel kan være formulert i læreplanen (bruk/formål). (se modell 5 i fig. 7)

Vi har brukt *skrivehjulet* og *triadene* som redskap for didaktisk refleksjon. Med *skrivehjulet* har vi kunnet stille spørsmål om skrivekulturen: Hva er skriveformålet i disse oppgavene? Hva slags skriveformål er underrepresentert på skolen? Vi oppdaget for eksempel at reflekterende og argumenterende skrivning var underrepresentert i klassene vi besøkte, i forhold til beskrivende, fortellende og kunnskapsorganiserende skrivning. Vi har brukt *triadene* til å diskutere skriveoppgaver og skrivesituasjoner med lærere. Gjennom observasjonene vi har gjort, har vi sett fem kontekstuelle aspekter som påvirker skrivesituasjon og skriveprosess, og som det som det går an å diskutere og kanskje påvirke:

- Skrivningens formål
- Lærerens tekstnormer
- Organiseringen av skrivesituasjon og skriveprosess
- Fagligheten
- Progresjonen

Vi kunne for eksempel se betydningen av at elevene får hjelp og støtte i skrivningen på alle trekantens hjørner – altså hjelp både med innhold, form og bruk – dersom målet er å kunne delta på en offentlig arena med egne ytringer.

### **(3) Skolens mange tekstverdener og skrivekulturer**

Det er på tide å vise hvordan alt dette kan se ut i skolens skrivehverdag. Det første som slår oss når vi følger elever over tid i flere fag, slik vi har gjort i SKRIV, er hvor mange helt ulike tekstverdener og skrivekulturer barn og unge skal forholde seg til og bli en del av. Veldig mye skjer bare fra den første utprøvingen av skrivning i barnehagen og til barna møter skolen med lærebøker og oppgaver som krever skriftlige ”svar” i arbeidsbok eller på arbeidsark. Midtveis i grunnskolen har eleven allerede møtt en rekke ganske ulike skolesjangrer med helt ulike normer og forventninger, fra begrepsdefinisjoner i naturfag og samfunnsfag til etiske refleksjoner i religion-livssyn-etikk-faget, eller fra den naturfaglige forsøksrapporten, der figurene er en vesentlig del av teksten og verbalteksten gjerne skal være kort og konsis, til eventyret i norsken, der språklig variasjon og tekstlig utbrodering verdsettes. På alle stadier i utviklingen møter barn og unge tekstnormer og sjangerforventninger de ikke kan forutsettes

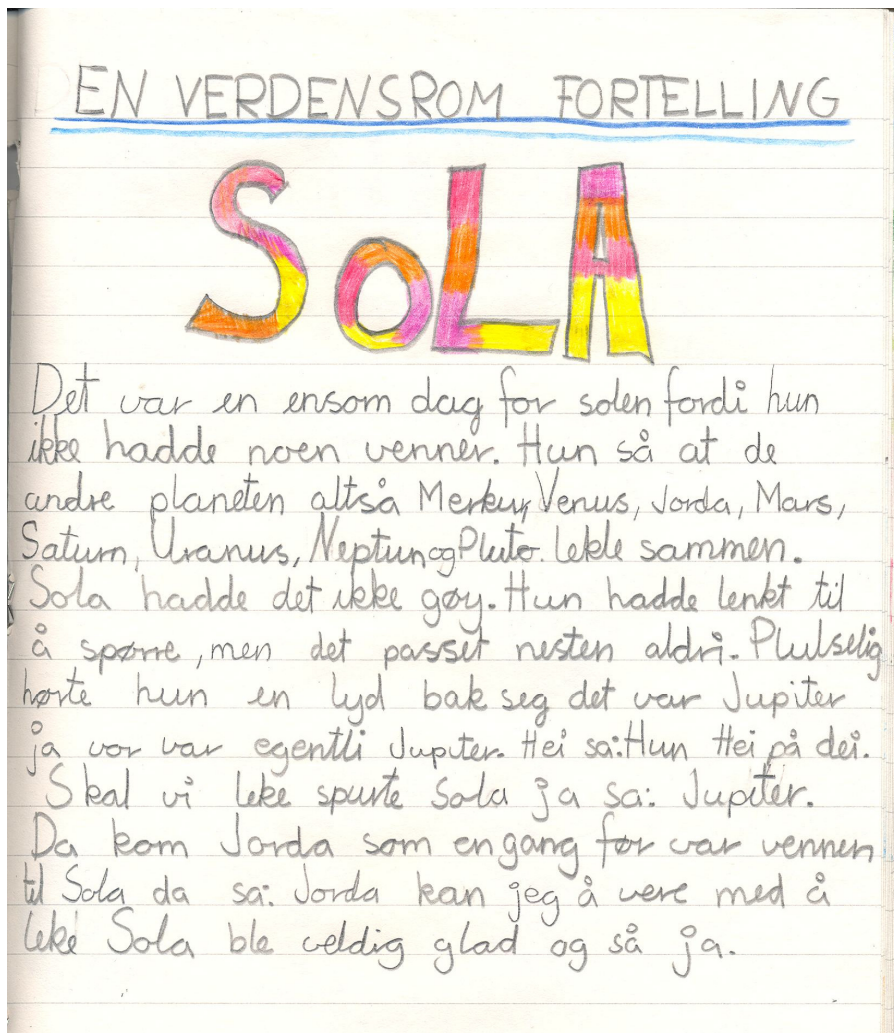
å kjenne fra før, men som lærer og lærebøker og hele den sosiale praksisen elevene møter på skolen, gradvis skal føre dem inn i.

Men de enkelte fagene representerer heller ikke entydige og enhetlige skrivekulturer. Det finnes forskjeller fra skole til skole og fra lærer til lærer, og det finnes brudd og sprang i hvert enkelt fag mellom ulike årstrinn. Tre eksempler på skriveoppgaver i norsk på ulike trinn og de skrivekulturene de var en del av, kan vise dette. Den første er fra 4. årstrinn, der elevene skulle skrive "fortelling" om sola. Den andre er fra 10. trinn, siste år i grunnskolen, der elevene skulle skrive "saktekst" om et sjølvalgt tema. Den tredje er fra første år i videregående skole (Vg1) og dreier seg om å skrive en "diktanalyse". Disse tre skriveoppgavene sier oss noe om ulike tekstkulturer eller diskurser om skrivning (Ivanic 2004) innenfor norskfaget, med delvis ulike tekstnormer og syn på hva norsk-skrivingen skal tjene til.

#### *Skrivekultur på Dal skole (4.-6. trinn) og fortellingen om sola*

På Dal skole, der jeg fulgte to elevgrupper fra fjerde til sjetten årstrinn, var det en stor rikdom av skrivesituasjoner og skriveaktiviteter, både i fag og på tvers av fag. Skoleåret var organisert rundt tema som ofte var knyttet til samfunnsfag eller naturfag: steinalderen, verdensrommet, skogen, Egypt osv., og en stor del av skrivningen var direkte knyttet til disse temaene. Da lå vekten først og fremst på *innholdet*, å bygge kunnskap – det Skrivehjulet kaller "kunnskapsorganisering". Mye av denne mer innholdsdominerte skrivningen ble samlet i spesielle temabøker, som det kunne legges ganske mye arbeid i. Men parallelt med denne kunnskapsorganiserende skrivningen, for eksempel om sol og måne, kunne elevene bli bedt om å skrive dikt eller fortellinger, et dikt om månen eller en fortelling om sola. Da var skriveformålet åpenbart et annet: en lek med ord og tekst og forestillinger (Skrivehjulet snakker om "konstruksjon av tekstverdener").

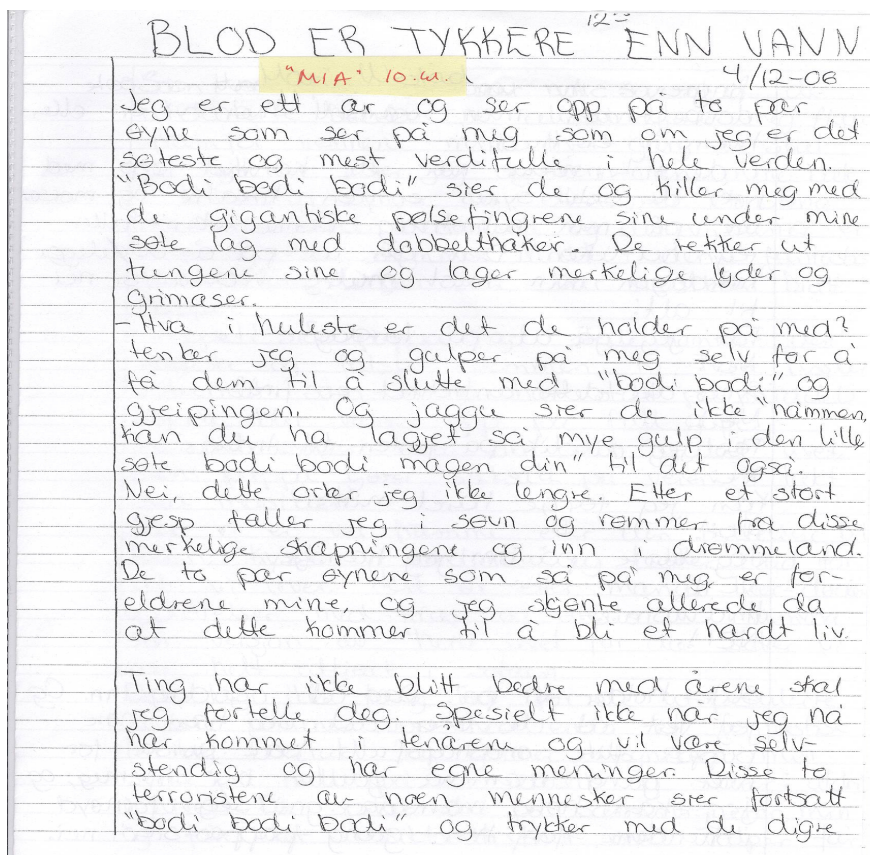
Kanskje er vi her i nærheten av det Olav H. Hauge skrev om: gleden ved å bygge et lite hus av ord, som en kan glede seg over sjøl og dele med andre. Dette siste – å dele det en skriver med andre – er viktig. Lærerne i Dal 4-6 hadde bygd opp en skrivekultur der elevene visste at det de skrev kunne få et publikum. Dikt og historier ble lest opp og kommentert eller publisert ved at de ble hengt opp på veggen eller samlet i hefter til klassebiblioteket. Denne skrivningen tok altså utgangspunkt i et innhold som klassen arbeidet med, men vekten lå mer på form, som ble diskutert mer her enn i de mer faktapregede skriveaktivitetene, og – gjennom den sosiale praksisen med publikum og publisering – på bruk. (se fig. 8)



Figur 8. Fortelling om sola.

*Skrivekultur på Unge skole (10. trinn) og sakskrivning med "elevens eget prosjekt"*

Vi fulgte også i SKRIV en gruppe elever fra det siste året på ungdomstrinnet, på Unge skole, og over i det første året på videregående skole, på Vid skole. Jeg har skrevet om de ganske ulike skrivekulturene på disse skolene et annet sted (Smidt 2009) og gjentar noe av det her.



Figur 9. Blod er tykkere enn vann.

På Unge observerte vi flere ulike skriveoppgaver i norskfaget: Det var skriveoppgaver knyttet til tverrfaglige fellestema, for eksempel en skriveoppgave om "Krig og forfølgelse". Det var skriveoppgaver knyttet til norskfaglige tema, for eksempel innholdsreferat av et Ibsen-stykke og (fiktive) avisreportasjer etter et studiebesøk i en avis. Og det var skriveoppgaver i sjangrer og med arbeidsformer som elevene kunne møte til eksamen i norsk på slutten av året. På tentamensdagene før jul og påske i hovedmålet skulle elevene for eksempel skrive "sakpreget tekst" med utgangspunkt i "eget skriveprosjekt"<sup>43</sup>. Siden både elever og lærere

<sup>43</sup> Eksamensformen "elevens eget skriveprosjekt" ble innført som forsøk for skoler som ønsket det i 2005, og gjennomført for alle 10. klassinger på den ene eksamensdagen i 2006 og 2007. Til opplegget hørte det at elevene kunne forberede seg på å skrive om det emnet de

så disse skrive dagene med ”eget skriveprosjekt” som direkte forberedelse og trening til eksamenssituasjonen ved slutten av året, hadde de naturlig nok status som ekstra viktige.

Elevene på 10. trinn på Unge fikk altså sjøl velge hva de skulle skrive om på skrive dagene i desember og i mars. Temaene i desember spente fra ”Innvandrere i Norge” til ”Blod er tykkere enn vann” – om en tenårings forhold til sine foreldre. Mia skriver om det i en sjølironisk og kåserende-humoristisk stil (se første side av teksten fig. 9).

Den skrivesituasjonen som skapes rundt ”elevens eget skriveprosjekt”, krever ganske mye både av elever og lærere. Å skrive en slik saktekst forutsetter at skriveren mestrer så vel *innhold* – fakta og/eller erfaringer – som *form* og *formål*: retoriske virkemidler som både kan gi teksten struktur og bære fram forfatterens egne synspunkter til tenkte lesere. Norsk lærerne på Unge støttet og oppmuntret elevene sine både før og under skriveprosessen, de var gode mottakere, åpne for å lytte etter elevens prosjekt, og de gav positiv og skikkelig tilbakemelding på den ferdige teksten. Elevene kunne også bli bedt om å gi hverandre respons underveis i prosessen. Likevel fikk elevene relativt lite konkret hjelp med å bygge opp en tekst som dette, og tekstene ble, så langt vi kunne se, sjelden eller aldri publisert eller brukt i en kritisk diskusjon i klassens offentlighet. Skrivningen i ”elevens eget prosjekt” er og blir et skoleprosjekt, ikke desto mindre er det interessant å konstatere at Mia og flere av hennes medelever valgte emner de virket engasjert i, og som de iallfall skrev om med stor innlevelse. Mia mestrer også retoriske virkemidler som ironi og leik med lesers forventninger, til tross for at hun visste at læreren etter all sannsynlighet ville være den eneste mottakeren av teksten.

### *Skrivekultur på Vid skole (Vg1 = 11. trinn) og diktanalysen*

Skrijving i norskfaget det første året på Vid skole fulgte en klar plan, bygd på den erfarne norsk lærerens forståelse av hvilke norskfaglige sjangrer nye elever på videregående skole trenger å lære. Mange av disse sjangrene var eller forberedte sjangrer hun visste elevene kunne komme til å møte til avsluttende eksamen tre år seinere: dels utgreiende, drøftende og resonnerende tekster om allmenne emner, dels spesifikt norskfaglige fagsjangrer, særlig tekstanalyser, og dels skjønnlitterære sjangrer som skildringer og noveller. Planen for norskfaget det første året på Vid var organisert rundt norskfaglige kunnskapsområder,

---

valgte seg, blant annet gjennom ressurshefter utgitt av Utdanningsdirektoratet. Eksempelvis fikk 10.-klassingene på Unge en stund før påskententamen utdelt ressursheftet ”Knuter” med tekster som skulle gi dem ideer til skrijving om konflikter og problemer av mange slag. Eksamensformen er tydelig inspirert av ideer fra prosessorientert skrijving, for eksempel om betydningen av å ”eie” sitt eget skriveprosjekt. Den var også et forsøk på å sikre at elever i grunnskolen ikke arbeidet ensidig med narrativ skrijving, etter at undersøkelser av norske ungdomsskoleelevers skrijving tydet på at det ble lagt mer vekt på å skrive fortellinger enn sakpreget tekst i grunnskolens norskundervisning (Berge m.fl 2005, se for eksempel bind I, s 208 ff).

ganske særlig *analysesjangerer* som diktanalyse, reklameanalyse og bildeanalyse. Dette er fagspesifikke sjangerer og med et visst akademisk tilsnitt: De krever at elevene tar et metaperspektiv på språk og tekst. I dette strukturerte opplegget var det lite tid til arbeid med individuelle skriveprosjekt, som dem vi så på Unge. Når elevene i Vid 1 skulle skrive en argumenterende og drøftende artikkel, var

**Dikt Analyse**  
**Løvetannen**  
**Inger Hagerup**

1. Innledning:

2. Analyse

Virkemidler for å belyse tema:

- Blomstrer
- Gule Hår
- Blitt en blomst
- Bustet, viser hvordan løvetannen er
- Feller hvite hår, løvetannen når den dør ut

Oppbygning  
 Modernistisk oppbygd i strofer. ) ← *begynn analysen her!*

Rim rytme  
 - løvetann – kjempebrann er et eks.  
 Det fins en viss rytme i diktet. Man merker det hvis man leser så det flyter. Det rimer ikke direkte, men man føler en hvis rytme. *Her er både fast rytme og direkte rim a, b, a, b etter mennesket*

Ordvalg  
 I dette diktet er nok ordvalgene plussord, altså positive og glade ord. Man føler nok en viss vår stemning, når ting blir lysere og mer farget. *f. eks (og så rarer du opp noen eksensjoner)*

Gjentakelse  
 Vil si at det ikke er noe konkret gjentakelser i diktet. Fordi dette diktet går framover i tid. Det gjentar vel noe av det positive. *ikke et sentralt virkemiddel her kanskje? Da nevner vi det ikke!*

Språklige bilder

- Åkerland
- Brenner
- Gule hår
- Solens kjempebrann
- Gror, ser for meg det i fast motion
- Ild og sne

*grupper bildene etter type bilde. Børne faguttrykkene*

Hvis man setter seg ned og virkelig leser diktet vil man nok se for seg en del bilder i hodet. Som setter preg på diktet. Dette er ikke et dikt man skrive på fem minutter.

3. Avslutningen

Figur 10. Diktanalyse av Løvetann.

formålet ikke så mye å gi dem en mulighet til å uttrykke egne tanker og ideer som det var å lære dem å mestre en skolesjanger. I tillegg til lærerens egen undervisning var norsk-læreboka en viktig referanse i dette arbeidet. Læreboka tilbød for eksempel et ”kurs” som skulle lære elevene å skrive artikler.

Vi kan altså si at det i Vid 1 var sterk vekt på kunnskap definert av fagplan, lærebok og innarbeidet fagtradisjon, spesielt sjangrer og da særlig sjangrer med et metaperspektiv på språk og tekst (fagets innholdsside). Men norsklæreren i Vid 1 la også ned mye tid og krefter på å trene elevene i bestemte arbeidsformer. En av de aller første skriveoppgavene elevene fikk den første høsten, dreide seg om å skrive en skildring av høsten. Her var et sentralt poeng å venne elevene til en praksis med lærerrespons og bearbeiding av utkast – prosesskriving med andre ord. Slik prosesskriving var heller ikke noe engangsfenomen. Praksisen med å skrive flere utkast, ofte med en disposisjon som det aller første og med grundig lærerrespons på ulike utkast og sluttprodukt, ble fulgt opp gjennom en serie skrivesituasjoner i løpet av året. Elevene hadde en faglig svært kompetent leser i norsklæreren sin, men lærerkommentarene var for det meste rettet mot å lære elevene kunsten å skrive på skolen. Tekstene de skrev ble altså ikke skrevet for å presenteres eller diskuteres i klasseoffentligheten.

Skrivekulturen i Vid 1 illustreres ganske godt av lærerens kommentarer til Oles førsteutkast til en analyse av Inger Hagerups dikt ”Løvetann” (se fig. 10). Det er lite som tyder på at Ole har noe personlig forhold til diktet eller det det handler om, og enda mindre til det å skrive ”diktanalyse” annet enn som noe en må gjennom på skolen. Samtidig ser vi at elevene har fått ”stillas” for skrivingen, en mal å følge, og læreren signaliserer tydelig og konkret hvilke tekstnormer som gjelder for diktanalyser på skolen.

### *Tre skrivesituasjoner – en sammenfatning*

De tre eksemplene på ”norskfaglig skriving” fra Dal, Unge og Vid viser for det første hvor forskjellige skrivekulturene kan være selv innenfor ett og samme fag på skolen. Det går åpenbart ingen direkte vei fra det å skrive fabulerende fortellinger om sola via kåserende tekster om foreldre til diktanalyser. For det andre demonstrerer de det blant andre Halliday har understreket: at skrivesituasjonen er en del av en større kulturkontekst, der fagtradisjoner og eksamensformer hører med, sammen med den sosiale praksisen – arbeidsformene og ritualene – som lærere bygger opp i klassene sine. For det tredje peker de på betydningen av å vurdere skriveoppgaver og skriveaktiviteter i forhold til overordnede mål for skriveopplæringen, som jeg snakket om ovenfor. I disse tre eksemplene var det bare på Dal det var bygd opp en slags offentlighet, der tekster ble lest og diskutert.

#### (4) Å utvikle skriving på skolen: hva SKRIV-studiene peker på

Prosjekt SKRIV har altså tatt på seg å si noe fornuftig om skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag på skolen. Men går det i det hele tatt an å si noe som har gyldighet for skriving i alle fag og på alle trinn og steder og for alle slags formål? Ut fra et sosiokulturelt syn på skriving og læring, kan det være heller tvilsomt. Nettopp den økologiske tenkemåten legger jo opp til at det ikke er enkeltfaktorene, ikke oppgaveformuleringer eller arbeidsmåter eller lærer eller elever hver for seg, men samspillet mellom dem som avgjør om noe lykkes eller ikke. Det handler altså ikke om metoder eller undervisningsstrategier først og fremst, men om de sammenhengene de settes inn i, og de aktørene som deltar i spillet.

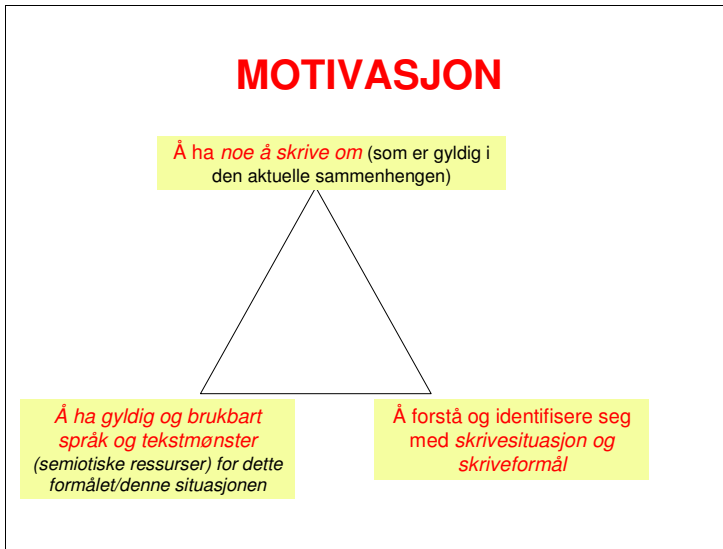
Likevel er det rimelig å vente at et forskningsprosjekt som har studert skriving i flere år, kan gi lærere noen redskaper til didaktisk tenking og utvikling. De modellene jeg har presentert – for eksempel skrivehjulet og triaden innhold-form-bruk – er eksempler på slike tenkeredskap. Det er også en rimelig forventning at SKRIV kan peke på noen områder det er viktig å arbeide med i skolens skriveopplæring. Det arbeider vi med nå og er ikke ferdig. La meg likevel antyde noe av det som avtegner seg ganske klart i studiene vi har gjennomført.

##### *1) Skrivningen må ha subjektiv relevans for skriverne*

Triadetenkingen kan brukes her. Det er viktig HVA barn og unge skriver, leser og samtaler om (ikke bare *at* de skriver eller *hvordan*). Det er viktig HVORDAN barn og unge skriver, leser og samtaler (ikke bare *at* de skriver eller *hva*). Og det er viktig HVORFOR det skal skrives/leses/samtales. Det er særlig viktig å være bevisst på hva skrivingen skal brukes til (brukssida i triaden innhold-form-bruk). Sagt med andre ord: For å bli motivert til å skrive – og skrive godt – er det viktig (se fig. 11)

- Å ha noe å skrive om (som er gyldig i den aktuelle sammenhengen)
- Å ha gyldig og brukbart språk og tekstmønster (semiotiske ressurser) for dette formålet/denne situasjonen
- Å forstå og identifisere seg med skrivesituasjon og skriveformål

For læreren handler det, kan vi si, om å skape meningsfylte ”sosiale rom” for skriving, situasjoner der noe står på spill. Dette gjelder også ”skriving for å lære”, altså skoleskriving for å utvikle og organisere kunnskap (jf. ”Skrivehjulet 3ab”)



Figur 11. Motivasjon.

## 2) Sjangerundervisning ut fra et dialogisk og dynamisk sjangersyn

Det er viktig å arbeide med sjangrer på skolen, men uten sjangerformalisme. Faren finnes for at sjanger blir koplet ensidig til *form*, maler og mønstre, men sjangrer handler like mye om *innhold* og *bruk* (Bakhtin 1998, Ongstad 1997). Sjangerundervisning kan derfor ikke bare dreie seg om form, men like mye om hva en vil uttrykke og i hvilken sammenheng. Ytringer blir til i en sammenheng, og sammenheng og formål skaper behovet for sjangeren. På dette punktet kan retorikken, rett forstått, gi viktig korrektiv til en for rigid sjangerpedagogikk (Bakken 2009).

Sjangrer utvikles på skolen som overalt ellers. Sjangrene på skolen er skolesjangrer. De er ikke identiske med sjangrer i samfunnet ellers, men står i et dialogisk forhold til dem, liksom ytringer på skolen står i dialog med ytringer utenfor skolen, og skriveroller på skolen står i dialog med skriveroller utenfor skolen. Det paradoksale med skriving på skolen er denne dobbeltheten: Den har sin legitimering, mye av sin inspirasjon, motivasjon og forbilder i samfunnet *utenfor skolen*: samtaler startet av andre, ytringskjeder som ofte foregår utenfor skolen, i massemedia, på blogger, i ungdomskulturer, i skjønnlitteratur osv. Samtidig har den sin egen arena, og altså egne skriveroller, posisjoneringer og sjangrer, *på skolen*. Det er viktig å se de positive mulighetene i denne dobbeltheten: Elevene har *både* en autentisk offentlighet på skolen *og* deltar (eller forbereder seg på å delta) i en større offentlighet/på en større arena. Begge

disse arenaene kan utnyttes for å skape meningsfylte skrivesituasjoner og bevissthet om skrivingens funksjon. Fiktive mottakere kan være spennende og utviklende som en lek med roller, posisjoner og stemmer (jf storyline), men faktiske mottakere på skolen eller utenfor kan gi bedre tilbakemelding. (Om sjangersyn og sjangerundervisning se Hertzberg 2001).

### 3) *Det er viktig å kunne snakke om og med tekster*

DeSeCos *key competencies* la vekt på betydningen av å kunne reflektere og kritisk diskutere egne og andres ytringer. Barn og unge må få språk og trening til å kunne vurdere egne og andres tekster. De må få opplæring ikke bare i å gi respons, men også i å bruke den. Det forutsetter en literacy-praksis som gjør det å snakke om og med tekster interessant og meningsfylt. Det finnes ingen enkel oppskrift på hvordan en bygger opp en slik tekstkultur, men nøkkelen ligger i å ta tekster på alvor, som ytringer. Og igjen dreier det seg om alle sider i triaden innhold-form-bruk: *Innholdssida*: Gode tekster handler om noe det er verdt å snakke om. *Form*, språk og struktur: Lærerne jeg fulgte på Dal skole pekte på gode formuleringer og hjalp barna til å utvikle et metaspråk, så de sjøl kunne snakke om tekst. *Bruk*: Bare sjelden har vi sett at lærere eksplisitt har tatt opp til diskusjon på hvilken måte en tekst fungerer for sitt formål.

Det er skrevet kloke ting om dette de siste årene. Caroline Liberg (2004, 2006) snakker om "*textrørlighet*". Slik "*textrørlighet*" kan umulig utvikles uten at barn og unge blir del av en kultur der tekster, egne og andres, faktisk settes i bevegelse, for eksempel ved at de diskuteres i klassen eller brukes i undervisningen eller publiseres på en eller annen måte. Krogh og Jensen (2008) har skrevet om hvordan mapper (portfolioer) kan brukes som del av oppbyggingen av en slik kritisk tekstkultur.

## **(5) Morsmålsfagenes rolle i framtidens skole**

Hvilken rolle kan da dansk-/norsk-/svensklæreren spille i framtidens skole? Lærere i alle fag arbeider i og med språk og trenger følgelig bevissthet og kunnskap om språk og tekst – det var utgangspunktet for forskningsprosjektet SKRIV. Og ulike fag har sine diskurser, sitt fagspråk, sine tenkemåter og sjangrer. I SKRIV har vi sett at skrivekompetanse fra ett fag, for eksempel morsmålsfaget, ikke uten videre kan overføres til et annet fag. Alle faglærere må derfor få være eksperter innenfor sitt eget fags språk- og teksttradisjoner, morsmålslæreren kan ikke være den som skal ta ansvaret for å utvikle og vurdere tekster i fag der han/hun mangler nødvendig fagkunnskap og innenforforståelse. Slik jeg ser det, har morsmålsfaget og morsmålslæreren likevel en nøkkelrolle når det gjelder å utvikle tekstbevissthet og literacy. Og det på to måter.

For det første trengs det en samtale om skriving mellom lærere i ulike fag, både for å få opp bevisstheten om forskjeller i tekstnormer og vurderingskriterier og for å finne fram til det det kan være enighet om på tvers av fag (Øgreid og Hertzberg 2009). Som spesialist på tekst og språk har morsmåslæreren en viktig rolle som den som kan sette i gang slike samtaler, skape forståelse for språkets muligheter og trening i å diskutere tekster. Slike prosjekt vet jeg allerede finnes på noen skoler, men de krever konkret støtte fra skoleledere og myndigheter i form av tidsressurser.

For det andre: Ingen kan være ekspert på alle de tekstformene som finnes i vår tid og våre samfunn. Desto viktigere er det å ha et metaperspektiv på tekster og ytringer av alle slag. Morsmålsfaget er et slikt *metafag*. Formålsteksten for norskfaget i Kunnskapsløftet peker på det brede spekteret av tekster av alle slag som barn og unge vokser opp i, og understreker at faget har et spesielt ansvar for å ”hjelp elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, læring, refleksjon og vurdering” (LK06: norsk). Ellen Krogh (2003) beskriver et danskfag som bygger på resepsjon av, produksjon av og refleksjon over tekster. Slik jeg ser det, er det bærende elementet i den faglige tekstkulturen Krogh argumenterer for, det norskplanen i LK06 kaller ”en arena” og en ”en demokratisk offentlighet” for tanker og tekster. Utfordringen for morsmålsfaget i en verden i endring er å skape og utvikle en stor samtale om *innhold, form og bruk* i de mangfoldige tekstene i ulike medier og modaliteter som elevene møter i verden rundt seg, og å hjelpe elevene til sjøl å bli kritiske tekstprodusenter i denne prosessen. Da trenger de å se seg sjøl som deltakere, på en offentlig arena på skolen, men også i de større arenaene i samfunnet de lever i. Det er dette jeg i tråd med Krogh har kalt en ”*produktiv tekstdidaktikk*” (Smidt 2004). Et viktig punkt i en slik didaktikk er den omvurderingen og oppvurderingen av klasserommet som ligger i å betrakte lærere og elever som aktører på en arena og i en offentlighet – med egne sjangrer og ytringer som samtidig står i dialog med sjangrer og ytringer *utenfor* skolen.

I denne sammenhengen er det ingen motsetning mellom å se skriving som et medium for refleksjon og danning på den ene sida og skriving som et redskap for kommunikasjon og organisering av kunnskap på den andre. Skrivehjulet minner oss om at det å organisere og strukturere kunnskap er en viktig, ja, helt nødvendig bruk av skriving i våre samfunn. Men som kjent trenger barn og unge å lære hvordan dette kan gjøres på en hensiktsmessig måte og med en kritisk sans for hvilken kunnskap det er viktig å ta vare på og hvorfor. Her står morsmåslærerne og de andre faglærerne sammen: I alle fag er det viktig å utvikle elevens evne til å bruke kunnskap selvstendig og kritisk. Vi snakker altså om en kritisk literacy i alle fag. Og kritisk literacy, som danning, kan ikke utvikles isolert; den må utvikles i en kommunikasjon med andre.

## Hus, veier, bruer ...

Helt til slutt vil jeg komme tilbake til Hauges dikt som jeg åpnet med: dette med å bygge seg et hus av ord, som en kan krype inn i og være i en stund og dele med andre. Det er en viktig innsikt her som vi ikke må miste av synet i vår mål- og resultatorienterte verden: noe med å utforske og prøve ut ulike perspektiver på verden og ulike måter å være til i språket på. Også dette har med danning og kritisk literacy å gjøre: å gå inn i språklige hus og se hvilke muligheter de gir. Det kan vi gjøre i alle fag – i forsøksrapporten naturvitenskapelige språk liksom i religionenes narrativer. Men som produktivt-reflekterende tekstfag har morsmålsfaget noen spesielle muligheter til å la barn og unge få prøve ut og sette ord på ulike måter å være i språket på: enten det er i en burlesk fortelling om sola, eller i en tenårings humoristisk-alvorlige tekst om foreldre, eller til og med i en diktanalyse. Det avgjørende for alle disse utprøvingene er konteksten, at det du skriver betyr noe – for deg sjøl og for andre – i den sammenheng du befinner deg i.

## Litteratur

- Bachtin, Mikhail (1988). "Konst och ansvar". I: Bachtin, M., *Det dialogiska ordet*. Uddevalla. Anthropos, 5-6. (også i Bakhtin, M. (1990). *Art and answerability. Early philosophical essays*. Austin: University of Texas Press.)
- Bakhtin, Mikhail (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Omsett og med etterord av Rasmus T. Slaattelid: Bergen: Ariadne Forlag.
- Bakken, Jonas (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barton, David (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford UK - Cambridge USA: Blackwell.
- Berge, Kjell Lars (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Berge, Kjell Lars (1996) *Norsksensorenes tekstnormer og doxa. En kultursemiotisk og sosioteknologisk analyse*. Avhandling for graden dr. artium, HF-fakultetet, NTNU.
- Berge, Kjell Lars (2005). "Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier". I: Aasen, Arne Johannes og Nome, Sture (red.) (2005). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU, s. 161-188
- Berge, Kjell Lars; Coppock, Patrick; Maagerø, Eva (red.) (1998). *Å skape mening med språk : en samling artikler av M.A.K. Halliday, R.Hasan og J.R.Martin*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Berge, K.L.; Evensen, L.S; Hertzberg, F; Vagle, W. (red.) (2005). *Ungdommers skrivekompetanse*. Bind I: *Norsk som kvalitetsvurdering*, Bind II: *Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DeSeCo (2005). [http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02\\_parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf](http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02_parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf) (Downloaded Feb 20, 2009).

- Dysthe, Olga (1993). *Writing and talking to learn. A theory-based, interpretive study of three classrooms in the USA and Norway*. Dr.art.avhandling. UNIKOM rapport 1/1993, Universitetet i Tromsø.
- Dysthe, Olga (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Evensen, Lars S.; Halse, M. Engdal; Hoel, T. L.; Lorentzen, R.T.; Moslet, I.; Smidt, J. (1991). *Utvikling av skriftspråklig kompetanse. Forskningsbakgrunn og kunnskapsutfordringer*, Rapport 1 fra Skrive-PUFF, Utvikling av skriftspråklig kompetanse, SESAM, Univ. i Trondheim.
- Evensen, Lars S. (under utgivelse). "En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse?" I: Smidt, J.; Folkvord, I.; Aasen, A.J. (red.), *Rammer for skrivning. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir.
- Fairclough, Norman (2001). *Language and power*. 2<sup>nd</sup> edition. Harlow, London etc: Longman. (1<sup>st</sup> ed. 1989).
- Habermas, Jürgen (1971). *Borgerlig offentlighet*. Oslo: Gyldendal Studiefakkel. (Orig.utg. 1962)
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. London: Cambridge Univ. Press.
- Halliday, M.A.K. (1998). "Situasjonskonteksten". I: Berge, K.L.; Coppock, P.; Maagerø, E., *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R.Hasan og J.R.Martin*, Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag, s. 67-79.
- Halse, Marte Engdal (1991). "Subjektet, teksten og klasserommet". I: *Edda* 1/91, s. 45-55.
- Hertzberg, Frøydis (2001). "Tusenbenets vakre dans: forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse". I: *Rhetorica Scandinavica* 18-2001, s. 92-105.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1992). *Det sosiale samspelet i den skrivande klassen: eit interaksjonsperspektiv*. Rapport nr. 10 fra prosjekt Skrive-PUFF, Trondheim: SESAM, ALLFORSK.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1995). *Elevsamtalar om skrivning i vidaregåande skole. Responsgrupper i teori og praksis*. Dr.art.avhandling, Det historisk-filosofiske fakultet, AVH, Universitetet i Trondheim.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (2000). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfelleskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ivanic, Roz (1998). *Writing and identity. The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ivanic, Roz (2004). "Discourses of writing and learning to write". I: *Language and Education* Vol. 18, No. 3, s. 220-245.
- Jensen, M.J.; Krogh, E.; Nordsborg, I.L.; Rasmussen, A.; Witzke, A. (1998). *Når sproget vokser*. København: Dansklærerforeningens Forlag.
- Jordheim, Helge (2008) Kunnskap som kan forandre, *Morgenbladet* 2008-07-11.  
<http://www.morgenbladet.no/apps/pbcs.dll/article?AID=/20080711/OKULTUR/331208160>
- Krogh, Ellen (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Ph.d.-diss. Det humanistiske fakultet, Syddansk Universitet, Odense.
- Krogh, Ellen (2007). *En ekstra chance. Portfolioevaluering i dansk*. Gymnasiepædagogik nr. 60, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet, Odense.
- Krogh, Ellen og Jensen, Mi'janne Juul (2008). *Portfolioevaluering og portfoliodidaktik*. København: Dansklærerforeningens forlag.
- Liberg, Caroline (2004). "Rörelse i texter, texter i rörelse". I: Ingegerd Bäcklund, Ulla Børestam, Ulla Melander Marttala & Harry Näslund (red.) *Text i arbete/Text at work. Festskrift till Britt-Louise Gunnarsson, den 12 januari 2005*. Uppsala, s. 106-114.

- Liberg, Caroline (2006). "Elever som textresurser i møtet med skriftspråklige tekstverldar". I: Bjar, Louise (red.) *Det henger på språket! Lærande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur, s. 133-168.
- LK06: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*:  
 Norsk: [http://www.udir.no/upload/lareplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloeftet/Grunnskole\\_og\\_gjennomgaende/norsk.rtf](http://www.udir.no/upload/lareplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/Grunnskole_og_gjennomgaende/norsk.rtf)  
 RLE: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=707207>  
 Naturfag: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=117461>
- Lorentzen, Rutt Trøite og Smidt, Jon (red) (2008): *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget. (På svensk (övers. Lars Brink): *Det nödvändiga skrivandet. Om att skriva i förskolan och i skolans alla ämnen*. Liber (2010).
- Ongstad, Sigmund (1997): *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier*. Ph.D-diss., NTNU, Trondheim.
- Ongstad, Sigmund (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Penne, Sylvi (2001). *Norsk som identitetsfag – norsk læreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, Atle (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.  
*Skrivehjulet* kan finnes på <http://skrivehjulet.lesesenteret.no>
- Smidt, Jon (1996): *Fornylsels konflikter*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Smidt, Jon (2004). *Sjangerer og stemmer i norskrommet – kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, Jon (2009). "Overgang. Skrivekulturer på ungdomstrinnet og i videregående skole". I: Haugaløkken, O. K.; Evensen, L. S.; Hertzberg, F.; Otnes, H. (red.). *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 63-73.
- Swales, J. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Øgreid, Anne Kristine og Hertzberg, Frøydis (2009). Argumentation in and across disciplines: Two Norwegian Cases. *Argumentation* DOI 10.1007/s10503-009-9162-y (Published online 14 August 2009: Springer Science+Business Media B.V)
- Aase, Laila (2005a). "Skolefagenes ulike formål – danning og nytte". I: Børhaug, Kjetil; Fenner, Anne-Brit; Aase, Laila (red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 15-28.
- Aase, Laila (2005b). "Norskfaget – skolens fremste dannelsingsfag". I: Børhaug, Kjetil; Fenner, Anne-Brit; Aase, Laila (red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 69-83.

## Författarpresentation

Jon Smidt er professor i norskdidaktikk ved Avdeling for lærer- og tolkeutdanning på Høgskolen i Sør-Trøndelag i Trondheim. Han har lang undervisningspraksis fra videregående skole, universitet og høgskole og har forsket på litteraturresepsjon og litteraturarbeid og på skriving og skriveopplæring, presentert blant annet i bøkene *Seks lesere på skolen* (1989), *Fornylsels konflikter* (1996) og *Sjangerer og stemmer i norskrommet* (2004). Fra 2006 har han ledet et forskningsprosjekt om skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring på ulike trinn fra barnehage til videregående opplæring og i ulike fag i skolen (SKRIV).

# Skrivande – en lärandepotential på yrkesinriktade gymnasieprogram

Maria Westman

Skolan ska enligt läroplanen (Lpf 94) utveckla elevens förmåga att i olika situationer skriva på ett för ändamålet lämpligt sätt, så att eleven både förbereds för ett yrkesverksamt liv men också ges möjlighet att gå vidare till högre studier. Att få möta och öva sig i olika typer av skrivande – att få argumentera, berätta, kommunicera, utreda, fantisera och övertala – är därmed nödvändigt för att få en bred repertoar av skriftliga uttrycksmöjligheter.

Yrkesförberedande gymnasieprogram har här en dubbel roll i och med att de ska förbereda både för ett specifikt yrkesområde och samtidigt ge eleven behörighet till högre studier.<sup>44</sup> Men eleverna och även lärarna på yrkesutbildningar uppfattar ofta studierna och det egna programmet som främst praktiska och därmed sig själva som praktiker mer än teoretiker. Varför ska man då behöva skriva på ett yrkesförberedande program?

Skrivande och språkanvändning i skolan kan motiveras utifrån flera håll. En viktig faktor är det som brukar benämnas ”det nya textsamhället”. Mängden texter i samhället ökar och har aldrig varit större än idag (Karlsson 2006). Det ställer nya krav på textkompetens i olika sammanhang. Olika yrkesroller förändras därmed och medför bland annat ett större ansvar och större flexibilitet för den enskilde. Detta medför att yrkesroller kräver mer direkt kommunikation, vilket i sig innebär ett ökat krav på textkompetens av olika slag. I yrken som normalt inte betraktas som skriftyrken läser och skriver man alltså mer idag. Därmed är det naturligtvis viktigt att alla får tillgång till kunskaper i och förmågor att uttrycka sig med hjälp av tal och skrift. I takt med detta har även yrkesutbildningen förändrats och framför allt teoretiserats. Yrkesutbildningar i gymnasieskolan idag är inte bara yrkesförberedande, de ger också grundläggande behörighet till högskolestudier.

Inom yrkesutbildningar finns många exempel på skrivande som fungerar bra och rationellt utifrån den funktion de är satta att fylla. Men i de uppgifter och situationer som sker finns i flera fall potential att utveckla synen på skriftkultur och skriftbruk inom yrkesutbildningen. I min avhandling undersöker jag skriftbruket i en bygg- och en omvårdnadsklass. Resultaten visar att skrivandet visser-

---

<sup>44</sup> I förslaget till Gymnasieskolan 2011 finns inte längre denna dubbla roll kvar.

Yrkesutbildningar ska då inte automatiskt ge behörighet till högskolestudier. I förslaget läser yrkesförberedande program endast ett år svenska.

ligen skiljer sig åt, men att skrivandet inte har en framträdande roll i någon av de båda klasserna. Dessutom skriver eleverna ofta likadana uppgifter som främst leder till att de skriver av förlagor. De texter som skrivs är därtill ganska korta. (Westman 2009) Med utgångspunkt i det vill jag här lyfta fram tre områden som jag menar kan hjälpa till att utveckla skriftbruk och skrivande inom yrkesutbildningar. Det första utvecklingsområdet är synen på skriftkultur och skriftbruk inom karaktärsämnen mer generellt. Det andra är synen på skriftbruk och skrivande i skolans allmänna ämnen. Här fokuseras på förutsättningar att utnyttja fler så kallade *skrivkompetenser* (Berge 2005), alltså olika sätt att skapa mening med skrift och skrivande, samt visa på olika möjligheter att vidga *hur* dessa skrivkompetenser används.<sup>45</sup> Slutligen vill jag som tredje utvecklingsområde lyfta fram förhållningssätt och metoder lärare kan ha användning för i ett skrivutvecklingsperspektiv och även peka på vilka konsekvenser det kan få för skrivandet.

## Skriftbruk i karaktärsämnet

Inom många yrkesområden uppfattar inte de yrkesverksamma själva att de använder skrift och skrivande. Mycket av den vardagliga skriftanvändningen ”räknas inte” riktigt som skriftbruk, vilket gör att många inte ser sitt yrke som ett skriftyrke (Karlsson 2006, Westman 2009). Trots det används skrift i de flesta yrken och skriftbruk har ofta en betydelsefull roll för yrkets utförande. Dessutom har tillgången på skrift inom ett yrkesområde ofta samband med olika maktpositioner inom yrket (Karlsson 2006).

I samband med utbildning till karaktärsämneslärare vid Högskolan Dalarna har ett antal blivande yrkeslärare, alltså karaktärsämneslärare inom yrkesämnen<sup>46</sup>, fått inventera skriftbruket inom sin egen verksamhet, dvs. sitt eget yrke.<sup>47</sup> Resultatet visar att många inte alls funderat kring den plats och funktion text och textanvändning har inom yrket. Men flera menar också att användandet av skrift, text och skrivande är omfattande och ofta bär viktiga funktioner i yrkesutövningen. En blivande frisörlärare visar på många olika situationer där skrift är viktigt inom frisöryrket. Man måste kunna läsa och tolka klipp-

---

<sup>45</sup> I det s.k. *skrivkompetenshjulet* illustreras dels olika skrivkompetenser och dels olika språkliga handlingar som främjar olika kompetenser. Skrivkompetenshjulet hittas på: [http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/Skrivekompetanshjulet\\_%28print%29\\_281006.pdf](http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/Skrivekompetanshjulet_%28print%29_281006.pdf)

<sup>46</sup> Karaktärsämneslärare inom yrkesämnen benämns i artikeln yrkeslärare.

<sup>47</sup> Under våren 2009 genomförde jag en undersökning bland blivande yrkeslärare inom det s.k. VAL-projektet vid Högskolan Dalarna. I projektet ges verksamma lärare utan lärarexamen möjlighet att läsa in lärarexamen. Undersökningens syfte var att låta blivande yrkeslärare inventera skriftbruket i ”sitt yrke”, genom dels att samla och inventera de texter som används, dels att få lärarstudenterna medvetna om skriftens roll i yrket och inom yrkesutbildning.

beskrivningar och färgscheman, läsa innehållsförteckningar och kunna skriva recept på färgblandningar bland annat. Hon säger: "...det är viktigt att ha goda läs- och skrivkunskaper i frisöryrket". Ytterligare ett intressant resultat är att flera av de blivande yrkeslärarna inte förut reflekterat över sitt yrke som ett yrke där skriftbruk är en viktig del av yrkesutövandet. Trots att några av de blivande yrkeslärarna visade en del skepsis mot inventeringen initialt, blev upptäckten att text och skrift har en så pass stor plats inom yrket för många en ny kunskap. En blivande fordonslärare lyfter fram de texter en busschaufför använder i sitt dagliga arbete, som exempelvis tidtabeller, instruktionsböcker, biljettautomater och förarens s.k. tolk, alltså en detaljerad förarinstruktion. Därefter konstaterar han att: "...vi har nog en ganska omfattande skrivkultur". Medvetenheten om det egna ämnesspråket eller fackspråket finns däremot hos flera, medan det ofta inte finns en medvetenhet om skriftbruket i stort. Här finns en viktig kunskap yrkeslärare har som är av vikt för utbildningen på yrkesförberedande gymnasieprogram.

Den första utvecklingspotential för att utveckla skriftbruket på yrkesprogram jag vill lyfta fram är alltså hur skriftkultur och skriftbruk synliggörs och förtydligas inom ramen för karaktärsämnena. Inom exempelvis omvårdnadsprogrammet och byggprogrammet ska eleverna förberedas för ett yrkesliv. Inga av dessa yrkesområden räknas traditionellt som skriftyrken, trots att det används mycket skrift främst inom omsorgsarbete men också inom byggnadsarbete (Karlsson 2006). Yrkeslärarna med yrkeserfarenhet har oftast med sig kunskaper om skriftbruket inom sitt specifika yrkesområde, även om dessa kunskaper alltså inte alltid är explicitgjorda. Lärare måste därmed först lyfta fram den plats och funktion skriftkultur och skriftbruk har inom det specifika yrkesområdet och synliggöra detta. En möjlig väg för yrkesläraren är att analysera och tydliggöra exempelvis vilken *roll* skrift eller en specifik text har i en process, vilken *genre* texten tillhör och hur texten ska utformas och användas. Andra sätt att synliggöra skriftens roll och funktion är att visa hur olika texter ser ut och hur de hör samman med eller kopplas till andra texter, alltså vem eller var texter kommer ifrån och vart de är på väg.

Kunskaper om skriftkultur och skriftbruk blir inte bara en nödvändighet för att kunna praktisera yrket utan också en väg att se och förstå sammanhang kring yrket. Tillgången till och behovet av skrift inom ett yrke hänger ofta samman med den position personen har inom arbetsplatsen, menar Karlsson (2006), vilket gör att skrift kan sägas utgöra en maktfaktor. Yrkesläraren har unik kunskap om yrkets specifika skriftkultur, en kunskap eleverna skulle ha nytta av att ta del av och som skulle leda till att eleverna vidgade såväl sina språkliga som sina yrkesmässiga kompetenser.

## Skriftbruk och skrivande på yrkesprogrammets allmänna ämnen

Skrivandets plats och funktion inom yrkesutbildningar varierar naturligtvis mellan olika skolor, program och klasser. Den forskning som finns indikerar dock att skrivandet inte alltid har en framträdande roll (Bergman 2007, Nyström 2000, Westman 2009). Eleverna svarar på skriftliga frågor. De lyssnar och antecknar det läraren skriver under lektioner. De fyller i enstaka ord eller symboler i luckor eller rutor. Denna form av skriftenvändning är inte särskilt krävande. Eleverna skriver alltså lite och oftare i syfte att strukturera och lagra kunskap än för att reflektera och utveckla kunskaper med hjälp av skrift (Westman 2009). Detta leder inte alltid till ett skrivande som kan användas som ett verkningsfullt redskap för lärande.

En andra utvecklingspotential för att utveckla skrivande berör skriftbruket och skrivandet inom alla ämnen i skolan. Många elever på yrkesförberedande program uppfattar att det är svårt att skriva och de säger ofta att de varken vill eller kan skriva (Bergman 2007, Hammarbäck 1989, Westman 2009). De skriver helst så lite som möjligt och hittar ofta strategier för att slippa skriva (Bergman 2007). Skrivandet bygger ofta på att endast ett sätt att skapa mening med text används. Den mest framträdande funktionen skrivande ofta får är att med hjälp av skrift strukturera och lagra kunskap. Eleverna utnyttjar alltså endast *en* s.k. skrivkompetens (Berge 2005, Westman 2009). Därmed finns här en potential att använda flera skrivkompetenser. Olika exempel på hur detta kan gå till ger jag nedan.

Läroplanen (Lpf -94) förespråkar en varierad språkanvändning där eleven får utveckla sitt språk i olika sammanhang, vilket innebär att fler skrivkompetenser borde få utrymme i undervisningen. Min avhandling visar dock en bild av skrivandet inom yrkesprogram där *samma* typer av aktiviteter och bruk av texter upprepas. Skrivkompetenserna kan breddas genom ett mer varierat skriftbruk där fler skrivkompetenser används. Om målet i skolan är att bredda skriftanvändningen och därmed fördjupa kunskapsinnehållet, menar jag att utnyttjandet av fler skrivkompetenser ger möjlighet till detta.

Att använda vissa skrivkompetenser kan leda fram till ett fördjupat kunskapsinnehåll genom att de på olika sätt kan hjälpa till att förstärka och förtydliga ett kunskapsinnehåll. Om elever utifrån den strukturerande och/eller lagrade kunskapen med hjälp av skrift får tillfällen att reflektera, bygga ut åsikter och träna sig på att övertyga andra om en åsikt, ges kunskapsinnehållet flera dimensioner och kan därmed sägas fördjupas. Skrivkompetenserna att utveckla åsikter och övertala, samt att utveckla kunskap och reflektion kan utgå från och vidareutveckla lagrad och strukturerad kunskap. Därmed kan funktionen att lagra och strukturera kunskap med hjälp av skrift uppfattas som en mer grundläggande kompetens, vilket kan innebära att den även är mindre komplex. Om skrivande används för att utveckla åsikter och övertala, eller utveckla kunskaper och reflektera, kan det leda fram till kunskap som inte stannar vid att lagra och

strukturera. Själva skrivandet ges då en möjlighet att utvecklas till ett redskap som fungerar i flera situationer.

Andra sätt att skapa mening med hjälp av text är att kommunicera och informera i skrift. Dessa skrivkompetenser används oftast i samband med så kallat frivilligt skrivande men skulle kunna lyftas in mer i skolskrivandet. Trots att genuina skrivsituationer inte är helt lätta att åstadkomma i skolan, finns en möjlighet att låta eleverna kommunicera exempelvis ett kunskapsinnehåll till varandra. På samma sätt kan skrivande ge möjligheter till identitetsutveckling och självreflektion exempelvis genom att eleverna ges tillfälle att reflektera och positionera sig genom skrivande på ett sätt som liknar det nätbaserade skrivandet av dagböcker, loggar och chattar. För att knyta detta sätt att skapa mening med text till skolan kan exempelvis ett metaperspektiv på kunskap och lärande ge tillfällen till att i skrift reflektera över ett visst kunskapsområde. Här vill jag särskilt lyfta fram ämnesinnehållet i karaktärsämnena inom omvårdnadsprogrammet som möjligt att reflektera kring. Omvårdnadsprogrammet förbereder för ett omsorgsyrke där empati och medkänsla är viktiga egenskaper hos den professionella, vilket kräver självkänedom. Att i skrift reflektera över sin egen roll och sitt agerande i olika situationer kan troligen vara ett sätt att få eleverna att uppnå detta.

Ett annat sätt att uppnå metakunskap är att samtala kring uppgifter och skrivande genom att ge och få respons från lärare och kamrater. Respons eller återkoppling på det elever skriver verkar inte vara vanligt förekommande i skolan (Brorsson 2007, Westman 2009) och här anser jag att en möjlighet till utveckling finns. Att respons inte används som ett aktivt redskap menar jag kan vara en orsak till att eleverna i så hög grad faller in i "göra-kulturen", alltså att eleverna fokuserar på att "göra klart" uppgiften så fort som möjligt (Hammarbäck 1989). Om uppgifter av olika slag inte bearbetas på annat sätt än att de lämnas till läraren för att betygssättas, uppfattas de lätt av eleverna som rituella eller strategiska handlingar (Berge 1988). Att utifrån konstruktiv kritik få tillfälle att skriva om och bearbeta texter kan för eleven vara fruktbart, särskilt ur ett skrivutvecklingsperspektiv.

I Westman (2009) visar jag hur skrivsituationer som uppstår i samband med muntlighet ofta leder till elevtexter som i hög grad består av termer och definitioner av dessa, vilket gör att elevtexterna bär tydliga drag av det som kan tolkas som ämnesspråk. Muntliga resonemang skulle därmed kunna stärka elevens möjlighet att tillägna sig andra språkliga register än de mer privata. Därmed kan en möjlig väg att utveckla skriftliga resonemang vara att använda det muntliga som stöttning.

Men det räcker inte att utnyttja fler skrivkompetenser för att utveckla skrivandet. Viktigt är också *hur* skrivkompetenser används, i form av hur texterna skrivs och komponeras, samt med vilken grad av komplexitet skrivkompetenserna används.

Två grundläggande sätt att producera texter är att formulera sig självständigt respektive att på olika sätt skriva av texter. Elever visar ofta att de är medvetna om vad som förväntas att man ska göra, det vill säga skriva egenformulerad text och inte skriva av. Däremot finns inte många exempel på texter där eleverna formulerat sig självständigt i mitt material (Westman 2009). Inte heller i andra studier förekommer en hög andel självständigt formulerade texter (Brorsson 2007, Nilsson 2002). Eleverna är alltså medvetna om att man ska formulera sig självständigt, men vad den handlingen innebär och hur de ska göra detta är inte självklart.

Många exempel finns på att texter reproduceras i olika hög grad. Graden av intertextuell påverkan skiljer sig från att direkt kopiera, till att "låna" delar och sätta ihop dem, det som Nilsson (2002) kallar sampla. Eleven kan också uppfatta en kopierad eller samplad text som egenproducerad. Lea & Street (1998) lyfter fram att studenter ofta har svårt att se skillnad mellan att referera och plagiera då de skriver egna texter. Eleven kan också vara nöjd med en reproducerad text och uppfatta den som egenproducerad, vilket inte minst ett godkänt betyg från läraren bekräftar (Westman 2009). I en sådan situation är det förståeligt att eleven uppfattar att "skriva av" som en rationell handling.

I vissa situationer kan dock en kopierande skrivaktivitet vara funktionell och meningsfull. I mötet med ett helt nytt innehåll finns kanske inte möjlighet att direkt ha en så djup förståelse för innehållet att man har möjlighet att uttrycka det med egna ord. Då kan ett rationellt förhållningssätt vara att kopiera, eller strukturera och lagra kunskap. Om man däremot vill fördjupa och befästa kunskap kan just förmågan att formulera om och uttrycka sig på egen hand kring ett kunskapsinnehåll vara tecken på att man tillgodogjort sig detsamma. Texter skrivna med ett enklare register kan därmed visa en högre grad av förståelse.

## **Skrivande som redskap för lärande**

Den tredje utvecklingspotential jag vill lyfta fram ligger i de möjligheter yrkeslärare och lärare i allmänna ämnen på yrkesprogram har att använda skriftkultur och skrivande som ett tydligare redskap för lärande. Detta kan naturligtvis ske på flera olika sätt. I många fall menar jag att lärarna inte funderar så mycket på *vad* eller *hur* eleverna skriver, utan mera ser det som ett sätt att genomföra en uppgift. Skrivandet tas helt enkelt för givet i skolan, vilket gör att varken elever eller lärare i någon högre grad reflekterar över det skrivande som sker eller ser skrivande som ett medvetet verktyg för att stärka lärandet.

Skolan ger samtliga ämnen ansvar för språk och språkutveckling. Om utgångspunkten i skolan är att man strävar efter mer egenproducerade och mer utvecklade texter, krävs medvetenhet och kunskap hos lärarna. Svensklärarna har här en nyckelroll i och med att de inte bara ska använda språket som ett redskap för lärande utan även undervisar om språket i sig. De måste vara

experter på hur texter språkligt är uppbyggda och kunna förmedla den kunskapen till eleverna så att de förstår *vad* de ska göra och *hur* de ska göra det.

Ett sätt att göra detta är att tydligare visa eleverna hur texter ser ut, alltså att använda mer så kallad explicit skrivundervisning.<sup>48</sup> I mitt avhandlingsmaterial finns mycket få exempel på situationer där formen på det som ska skrivas fokuseras och/eller där själva skrivandet utgör målet med undervisningen (Westman 2009). I princip finns endast två skrivsituationer där eleverna får stöd i hur skrivandet formellt ska utformas. Eleverna får alltså litet eller inget stöd i att formulera sina texter.

Det stöd eleverna behöver kan naturligtvis utformas på olika sätt. Ett sätt att arbeta mer explicit med texter är att visa och exemplifiera hur man med språkliga formuleringar eller s.k. textaktiviteter kan skapa större textenheter. Textaktiviteterna kan fungera som ett mönster för hur man exempelvis förklarar, beskriver, instruerar, argumenterar eller berättar med text. Språkliga mönster av dessa slag kan även hjälpa till att visa hur texter av mer komplex art är möjliga att konstruera med hjälp av språkligt mer avancerade formuleringar.

De två skrivsituationer som nämnts ovan får här fungera som illustration till några möjliga sätt att stödja ett utvecklat skrivande. Här finns möjligheter att utveckla texterna som eleverna kanske inte ser och heller inte får hjälp att se och därför inte kan utnyttja. Exempelvis skulle eleverna med strukturerat stöd kunna träna sig i att hämta information från en skriven text och därefter formulera en egenstrukturerad och egenformulerad text, istället för att som nu endast skriva av. Ett annat exempel visar möjligheter att med stöd kunna omformulera en listliknande text till en mer utbyggd och sammanhållen text där inte bara kortfattad information staplas upp. Genom att formulera utbyggda resonemang och visa hur man kan understödja argument kan läraren hjälpa eleven att förstå hur exempelvis utredande uppsatser och rapporter kan se ut och vad som krävs för att skriva en text av den genren. Det stöd som behövs menar jag alltså mer bör koncentreras på textens globala nivåer som form och struktur, men även på språkliga formuleringar på lokal textnivå. Det räcker inte med att kommentera ytstruktur som stavfel för att elevs texter ska förbättras.

## **Samarbete – en väg mot skrivutveckling**

Yrkeslärare och lärare i allmänna ämnen på yrkesinriktade program har en dubbel roll. De arbetar med ett ämne eller yrkesområde och har ett ämnes- eller yrkesspråk att förmedla (se ovan). Samtidigt arbetar de flesta lärare med språket och skrivandet som ett mer allmänt redskap för lärande och använder i många fall flera olika texttyper som inte alltid hänförs till yrket eller ämnesområdet.

---

<sup>48</sup> Inom den så kallade genrepdagogen eller Sydneyskolan förespråkas en skrivpedagogisk modell som bygger på principen att explicitgöra texters form och formuleringar och medvetet träna eleverna i dessa (Gibbons 2006, Hedeboe & Polias 2008, Schleppegrell 2004).

Trots att jag anser att alla lärare varken ska eller kan fungera som svensklärare, behöver alla lärare redskap för att lyfta fram och peka på hur texter och därmed lärandet kan utvecklas.

En möjlig väg att gå är att svensklärare, som har unik kännedom om språket, och yrkeslärare i karaktärsämnen, med ämneskunskap och expertis inom sitt ämnes respektive ämnesspråk, samarbetar mer och på ett tydligare sätt kring utvecklingen av elevernas skrivande. Flera studier av svenskämnet efterlyser mer ämnesöverskridande arbetsformer (Brorsson 2007, Nyström 2000). Lärarens roll blir viktig som vägvisare i skrivutvecklingen, vilket poängteras av flera (Dysthe 1996, Frykholm m.fl. 2007, Nilsson 2002). En förutsättning för att samarbetet ska leda till skrivutveckling menar jag dock är *hur* detta samarbete utformas, inte att det sker. Lärare i alla ämnen känner ofta till form och funktion för det skriftbruk och de texter som är specifika för just deras ämne. Den stöttning som eleverna får skulle förstärkas av att man synliggör och förtydligar specifika kunskaper om de texter som används just inom varje ämne. Olika texttyper och skrivkompetenser borde alltså utnyttjas, trots att enstaka uppgifter eller övningar i sig kan vara funktionella i sitt sammanhang.

Att explicitgöra hur man språkligt bygger olika texter kan vara ett sätt att ge elever, som normalt inte vill skriva, ett verktyg som på ett framåtsyftande sätt leder till utveckling av skrivandet och i förlängningen även till kunskapsutveckling. Att dessutom synliggöra skriftens roll i det yrke eleven förbereds för, borde leda till en tydligare medveten om att alla yrken kräver kunskaper i att läsa och skriva. Detta kan vara ett sätt att motivera yrkes elever till skriftkompetens. Eleven behöver alltså förstå *vad* hon ska skriva, *hur* hon ska skriva och *varför* hon ska skriva på vissa sätt i olika situationer och sammanhang. Skolan måste dessutom erbjuda eleverna ett rikt och varierat skriftbruk som bjuder eleverna på utmaningar. Att erbjuda eleven en möjlig väg till skrivutveckling kräver att man på ett medvetet och genomtänkt sätt arbetar aktivt med skrivande.

## Litteratur

- Berge, Kjell Lars 1988. *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. LNU/Cappelen.
- Berge, Kjell Lars (2005). "Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier". I: A.J. Asen & S. Nome, *Det nye norskfaget*. Fagbokforlaget. S. 161–188.
- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Lärarytbildningen, Malmö högskola.
- Bergman-Claeson, Görel (2003). *Tre lärare – tre världar: lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Uppsala universitet.
- Brorsson, Birgitta Norberg (2007). *Man liksom bara skriver: skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Örebro universitet.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Studentlitteratur.

- Falk, Maria Lim (2008). *Svenska i engelskspråkig skolmiljö. Ämnesrelaterat språkbruk i två gymnasieklasser*. Almqvist & Wiksell International.
- Frykholm, Clas-Uno, Hjort, Madeleine, Hyltenstam, Kenneth, Liberg, Caroline, Myrberg, Mats, Nordström, Gert Z, Persson, Magnus & Wiklund, Ulla (red.) (2007). *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. [reviderad upplaga] Myndigheten för skolutveckling. www.skolverket.se/sb/d/150 (Hämtat: 2010-03-07).
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket. Stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Hallgren & Fallgren.
- Hammarbäck, Solveig (1989). "Skrivutveckling – hinder och möjligheter för eleverna på gymnasieskolans yrkesinriktade linjer". I: C. Sandqvist & U. Teleman (red.), *Språkutveckling under skoltiden*. Studentlitteratur. S. 143–158.
- Hedeboe, Bodil & Polias, John (2008). *Genrebyrån: en språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Hallgren & Fallgren.
- Karlsson, Anna-Malin (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Lea, Mary R. & Street, Brian (1998). "Student writing in higher education. An academic literacies approach". I: *Studies in Higher Education*. 23. S. 157–172.
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*, Lpo 94, Lpf. 94 (1998). Fritzes offentliga publikationer.
- Nilsson, Nils-Erik (2002). *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Nyström, Catharina (2000). *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Rose, David (2005). "Democratising the classroom: a literacy pedagogy for the new generation". I: *Journal of Education* No. 37. S. 131–167.
- Schleppegrell, Mary J. (2004). *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum.
- Westman, Maria (2009). *Skriftpraktiker i gymnasieskolan. Bygg- och omvårdnadselever skriver*. Almqvist & Wiksell International.

## Författarpresentation

Maria Westman är filosofie doktor i nordiska språk med didaktisk inriktning. Hon är verksam som lektor i nordiska språk och svenska vid Stockholms universitet och Högskolan Dalarna, där hon undervisar främst inom lärarutbildningen. Westmans forskningsintressen är språkets roll för lärandet samt olika sätt att utveckla och fördjupa läs- och skrivkompetenser.



uppsatser och i formuleringarna om att de är blivande lärare. Så här skriver några av dem:

Eftersom jag själv ska bli gymnasielärare

För mig som blivande lärare

Som blivande svensklärare

ha nytta av i mitt kommande yrke som lärare

Jag har även valt att göra en del intervjuer med riktiga lärare

Studenterna uttrycker sig genomgående positivt – de har förvärvat goda ämneskunskaper, och de är bättre förberedda för det kommande arbetet i skolan än de var före uppsatsskrivandet. Ibland förekommer dock kritik mot lärarutbildningen som inte gett dem tillräckligt av det ena eller det andra.

### **Vad handlar uppsatserna om?**

Materialet för undersökningen är 55 Svenska 4-uppsatser 2003–2006 (motsv. B-uppsats 5 p eller 7,5 hp), vilket är alla uppsatser som skrevs de terminerna. Jag var själv ansvarig för kursen och handledde samtliga studenter. Kravet var att genomföra en undersökning av något språkligt ämne, gärna med skolanknytning. Studenterna skulle alltså skaffa sig egen empiri, inte bara redovisa läst litteratur.

Som mottagare för uppsatserna hade studenterna sina kurskamrater vid ventileringen. De kunde alltså förutsätta viss gemensam kunskap. Jag valde att spara alla uppsatser även om institutionen inte arkiverar B-uppsatser, och detta visste studenterna från början av kursen. Min motivering var att kommande terminers studenter skulle få bläddra och läsa för att få en uppfattning om vad man kunde skriva om, alltså en vidgad mottagarkrets, fortfarande lärarstudenter men okända sådana. Jag hade då ingen tanke på att forska på materialet.

Av de 55 uppsatserna finns 33 uppsatser med uttalat perspektiv som (blivande) lärare. Se tabell 1. Det är alltså 60 % som skriver om sig själva som "blivande lärare". Av dem har 17 valt ett ämne som rör skrivande, 9 ett ämne som behandlar läsande och 5 ett ämne med tal i fokus. De övriga två skriver om grannspråksundervisning respektive sfi-undervisning. Bland de andra uppsatserna utnyttjas elever som informanter eller läsare av läroböcker av 9 studenter; de har alltså skolanknytning, men de uttrycker inte ett uttalat lärarperspektiv. De återstående 13 uppsatserna behandlar språkliga ämnen helt utan att anknyta till skola, kursplaner, lärarroll eller elever.

Tabell 1. Fördelningen av de 55 uppsatserna på olika perspektiv och ämnen.

Blivande lärare				Ej uttalat lärarperspektiv men elever/läroböcker	Språkliga ämnen
Skriver	Läsa	Tala	Övrigt		
17	9	5	2	9	13

Under kursernas gång har jag inte riktigt noterat den rika förekomsten av formuleringen ”som blivande lärare” utan troligen tyckt att det passat bra i de lite mer personliga inledningarna och avslutningarna. På inget vis har jag rekommenderat studenterna att ta det här perspektivet och uttrycka det i ord. Däremot har jag i förslag till uppsatsämnen mest nämnt skolanknutna ämnen, till exempel textanalys av elevtexter från nationella provs arkiv.

Från och med hösten 2009 räknas den fjärde terminen av svenskläro-utbildningen hos institutionerna för litteraturvetenskap och nordiska språk som avancerad nivå och uppsatsen omfattar 15 högskolepoäng. Vad det får för konsekvenser kan man inte säga något om än och därför utelämnar jag det i den här framställningen.

### Så skriver ”blivande lärare”

Ur uppsatsernas rika och mångfacetterade innehåll väljer jag att plocka ut de tillfällen där studenterna uttryckligen beskriver sig som ”blivande lärare” eller ”lärare”.

Med terminologi från funktionell grammatik är ”som blivande lärare” en roll-omständighet. Ett exempel från Holmberg & Karlsson (2006:104) är formuleringen ”som professor har jag som uppgift att leda institutionens forskning”. Studenten positionerar sig och, tror jag, garderar sig ibland för att förekomma eventuell kritik. En möjlig tolkning är: jag är bara student/blivande lärare så jag kan inte det här riktigt än men jag är intresserad.

Tabell 2. Antal uppsatser med ”som blivande lärare” och placering av uttrycket.

Bara inledning	Bara avslutning	Både inledning och avslutning
12	6	15

Tabell 2 visar att de flesta som använder uttrycket ”som (blivande) lärare” tar utgångspunkt i detta perspektiv. Så många som 27 studenter inleder sina

uppsatser från den positionen. Identiteten som blivande lärare motiverar ämnesvalet, oavsett vilket det är. Ganska många knyter ihop inledning och avslutning och återkommer till sin roll som blivande lärare och vad de nu har lärt sig genom sin undersökning.

Följande citat är två typiska exempel från uppsatsinledningar:

Eftersom jag själv ska bli gymnasielärare vill jag undersöka närmare hur just gymnasieelever skriver argumenterande texter, ...

För mig som blivande lärare är det en självklarhet att elever ska ges samma förutsättningar utifrån deras personliga förmåga sett.

Ett fåtal använder perspektivet blivande lärare eller lärare också i huvuddelen av uppsatsen där undersökningen redovisas och diskuteras.

Ett par redan färdiga lärare som går termin 4 som vidareutbildning skriver så här i diskussionen:

Därför anser jag att det är extra viktigt att man som lärare till yngre barn vet vad som kommer att krävas av eleverna i årskurs 9 ...

Eftersom jag är utbildad grundskollärare 4–9 och nu läser en kompletterande termin, för att få behörighet som gymnasielärare, ville jag i detta arbete få med hela spännvidden från år 4 till gymnasiet.

För dem är naturligtvis läraridentiteten starkare och de kan på ett självklart sätt kommentera sina resultat som lärare och till exempel jämföra med vad de sett hos egna elever.

De flesta skriver ”jag” och är tydliga i jag-rollen, åtminstone i inledning och avslutning. Några skriver ibland ”vi”, vilket i sammanhanget kan tolkas som ”vi lärarstudenter” eftersom de uttryckligen fick beskedet att mottagarna var andra lärarstudenter.

### **Tre exempeluppsatser**

Tre uppsatser vill jag presentera lite närmare som exempel på olika sätt att hantera perspektivet som blivande lärare. Skribenterna får här namnen Anna, Britta och Calle.

Titeln på Annas uppsats är ”Vad har MVG-texter som inte G-texter har? Textanalys av fyra argumenterande elevtexter från gymnasiet”. I inledningen presenterar hon sig som nästan färdig lärare:

(Inledning) Anledningen till att textanalyser ligger till grund till denna uppsats är att jag nu på slutet av min lärarutbildning inser att det inte går att träna för mycket på att bedöma. Att bedöma elever och i detta fall deras texter är kanske det som känns mest oroväckande inför

kommande examen. [...] De lärare vars erfarenhet är stor vad gäller att bedöma texter, är för mig avundsvärda. Föreliggande uppsats är ett tillfälle för mig att ta ett steg på den milslånga vägen i hur man analyserar elevtexter.

Därefter följer en gedigen undersökning av fyra elevtexter där hon jämför G-nivån med MVG-nivån. I huvuddelen av uppsatsen nämner hon inte alls sig själv som blivande lärare utan är neutralt undersökande och uttrycker sig som allmän läsare eller i passiv form, vilket framgår av följande citat:

(Resultat) De fyra texterna kommer att analyseras enskilt ...

Sammanfattningsvis kan man konstatera att texten uttrycker elevens tankar

(Diskussion) Nedan kommer ändå likheter och olikheter att lyftas fram och diskuteras.

I avslutningen återknyter hon till sin inledning om vad hon behöver kunna som lärare.

(Avslutning) Efter att ha analyserat dessa texter inser jag att det utan tvekan krävs ett tränat öga för att se det som man inte förväntar sig att se. Säkerligen har jag missat faktorer som skulle vara väsentliga att ta upp, faktorer som man lär sig att se efter att ha arbetat som lärare ett tag. Denna uppsats har dock gett mig en grund att stå på inför kommande analyser av elevtexter. [...] Vad jag kom att tänka på som blivande lärare är att det var lättare att analysera de bättre texterna och mycket roligare då man som lärare kan vara positiv och lyfta fram bra saker. Det är inget nytt dock, men det blev för mig tydligt att det kommer att bli en utmaning att ge de svagare eleverna feedback på ett sätt som lyfter dem istället för att trycka ner dem samtidigt som eleven naturligtvis måste lära av sina misstag.

Anna klargör sin position i inledningen; hon är ”på slutet av” sin lärarutbildning och ”inser” att hon behöver mer träning på att bedöma elevers texter. Denna mentala process, för att använda en term från den funktionella grammatiken, uttrycks genom verbet ”inser” (se t.ex. Holmberg & Karlsson 2006). Att bedöma texter ”känns” oroväckande. Avslutningen är ovanligt utförlig i den här undersökta aspekten. Annas undersökning och resultat får henne att ”inse” och ”tänka på” och det blir tydligt för henne vilken utmaning som väntar henne som lärare – allt detta är mentala processer som uppsatsarbetet lett fram till. I undersökningen visar Anna upp materiella processer när hon beskriver vad hon gör, t.ex. ”analyseras”, ”lyftas fram” och ”diskuteras”. Den här redovisade kunskapen och insikten om lärarens roll som responsgivare gav diskussioner och viktigt lärande också till kurskamraterna som deltog vid ventileringen.

Nästa exempel är Britta, och hennes uppsats handlar om ett viktigt problem för varje lärare. Titeln är ”Tigare i klassrummet – om talängsliga elever”. De första citaten är hämtade från inledningen och bakgrundsteckningen.

(Inledning) [Talängsliga elevers situation i klassrummet] ... Detta är något som av mig som blivande lärare upplevs som mycket beklagligt, just därför att skolan på precis motsatt

sätt i stället borde vara en plattform för lärande och utveckling präglad av trygghet samt den glädje som följer av upplevd progression, både för tystlåtna och talföra elever.

(Bakgrund) Då jag valt att i denna uppsats utgå ifrån ett skolperspektiv vad det gäller talängslan och tystlåtenhet finner jag det naturligtvis intressant att ta reda på vad grundskolans kurs- och läroplaner säger om elevernas talaktivitet och vilka krav som ställs på deras muntliga kommunikation i skolan. Jag vill också ta reda på vilka krav som ställs på läraren och vilka metoder som finns att tillgå för att underlätta och stödja de talängsliga eleverna.

I inledningen uttalar Britta sig som ”som blivande lärare” men skriver sedan om lärarens uppgift och ansvar, en tanke som löper genom hela uppsatsen. Det är tydligt att hon redan gått in i lärarrollen och föreställer sig hur hon ska arbeta med talängsliga elever. Citaten från både diskussion och avslutning pekar på detta läraransvar.

(Diskussion) Talängsliga eller tystlåtna elever är något som varje lärare under sitt yrkesverksamma liv förmodligen kommer i kontakt med.

(Avslutning) Reflektioner kring den litteratur jag läst samt resultatet av enkätundersökningen har stärkt min övertygelse om att det i stor utsträckning är lärarens ansvar och uppgift att se till att alla elever kommer till tals i klassrummet.

Inledning och avslutning är mer personliga och uttrycker känslor: ”upplevs” och ”stärkt min övertygelse” kan sägas vara mentala processer. Huvuddelen av uppsatsen är mer akademisk och redovisande: ”utgå från ett skolperspektiv” och ”kommer i kontakt med” uttrycker materiella processer.

Brittas engagerade och fylliga uppsats om talängsliga elever är en av dem jag verkligen minns, därför att den inspirerade kurskamraterna till djupgående diskussioner om ämnet. ”Varför får vi inte läsa mer om det här?” blev en kritisk följdfråga.

Den tredje exempelstudenten är Calle. Hans uppsats har titeln ”Påverkas läsningen av textens medium? En undersökning av hur samma text på webb och i papperstidning uppfattas av två elevgrupper”. Också från hans uppsats citerar jag ur olika avsnitt. Uppsatsen börjar som många andras:

(Inledning) Denna korta uppsats är författad från mitt perspektiv som blivande lärare. Jag har velat fokusera på och problematisera den nya teknikens intåg. ...

Calle är ett väldigt tydligt ”jag” genom hela uppsatsen, även om den rena resultatredovisningen är mer opersonlig och neutral. Perspektivet som blivande lärare är uttalat redan i första meningen. Att han är blivande svensklärare meddelas de deltagande eleverna. Huvuddelen av uppsatsen uttrycker materiella processer, dvs. vad han gjort, t.ex. ”utformat en enkät” och ”de muntliga instruktionerna som jag gav”.

(Metod) Det finns fler än ett sätt att få en katt, heter det i talesättet. Så även i vetenskapens värld. ... För att få reda på hur läsningen påverkas beroende av medium så har jag utformat en enkät.

(Metod) De muntliga instruktionerna som jag gav inför enkäten var att jag studerar till svensklärare och håller på med en mindre uppsats angående läsning.

(Avslutning) De små skillnaderna i resultat kan kännas betryggande för en lärare.

I avslutningen är han återigen mer ”mentalt” inställd och talar om sina resultat som något som kan ”kännas” betryggande för en lärare. I slutet har Calle alltså släppt ”blivande lärare” och är framme vid vad som kan kännas bra för en ”lärare”.

Resultatet av Calles undersökning – att skillnaderna i vad eleverna uppfattat av tidningsartikeln blev så små mellan datorläsning och papperstidning – presenteras alltså som betryggande för lärare och underförstått för kurskamraterna.

Sammanfattningsvis kan sägas att de tre studenter som här får utgöra exempel från alla uppsatsskribenter under några år alla är typiska för gruppen. De startar sina uppsatser ”som blivande lärare”. Anna håller fast vid det perspektivet också när undersökningen är genomförd, medan Britta och Calle tar ett steg till och uttalar sig om ”lärarens” roll i undervisningen. De tre hanterar ”the scholarly I” (Baynham 1999) på olika sätt. Anna är närmast ängsligt opersonlig i resultatdelen och uttrycker sig gärna i passiv form, medan Calle är ett tydligt ”jag” rakt igenom texten. Brittias text kan beskrivas som något däremellan.

## Värt att diskutera

I Bergöös avhandling om 1–7-lärarna (2005) finns en diskussion om glappet mellan den teoretiska utbildningen på högskolan och verkligheten på VFU:n, den verksamhetsförlagda utbildningen. Den diskussionen kan föras på alla lärarutbildningar oavsett hur de är organiserade. (I Uppsala är tre institutioner inblandade i svensklärarytbildningen: didaktik, litteraturvetenskap och nordiska språk.) Jag tänker mig att mina studenter genom att uttrycka sig som de gör försöker överbrygga gapet mellan teori och skolverklighet. De har kommit så pass långt att de upplever ett behov av ett sådant överbryggande.

I en artikel av Smith m.fl. (2003:278f.) redovisas att lärarstudenter i sin utbildning agerar som studenter och inte som lärare, medan deras högskolelärare tror att de tänker som lärare. Det kan nog också lärarutbildare i Sverige känna igen. De studenter jag här visat citat från tänker inte längre bara som studenter utan identifierar sig också med sin kommande lärarverklighet och funderar på vad de då kan behöva. Min erfarenhet är att den förändringen är etablerad under den fjärde terminen av svenskämnesstudier. Det tar ändå viss tid att komma dit.

En fråga som inställer sig är om studenterna tänker instrumentellt: Vad behöver jag kunna för att klara lärarjobbet? Kanske är det så, men inte enbart. De är också genuint engagerade i de forskningsfrågor de förelagt sig själva

En vidare fråga är om vi som lärarutbildare i tillräcklig utsträckning hjälper studenterna att bli just svensklärare, som är engagerade i att jobba med elevers språkutveckling genom att tala, lyssna, läsa, skriva. De ska naturligtvis ha goda ämneskunskaper i allt som det mångfacetterade svenskämnet sysslar med. De ska också vara goda skribenter själva och skickliga skrivlärare. Men hur blir de just svensklärare?

Alexandersson (2004) skriver i en rapport om den då nya organisationen i Malmö med stora huvudämnen: ”En avslutande kritisk fråga berör huvudämnenas identitetsskapande karaktär. Vad slags lärare blir man när man läst huvudämnet 'x'?” Han ställer också frågan: ”Hur kan huvudämnet utformas och kommuniceras så att det blir identitetsskapande för de blivande lärarna?” Den frågan har jag anledning att ställa inför de uppsatser jag här presenterat, oavsett organisation.

I Bergöös avhandling diskuteras litteratur om modersmålsämnet där ämnets identitet beskrivs som svårfångad. Att ämnesidentiteten är svår att beskriva är också min egen bild. Det är svårt att avgränsa svenskämnet, vi har alla vår egen ”kanon” tror jag, och det är också svårt att kortfattat definiera varför det är så roligt att vara svensklärare. Davies skriver om ett ämne som innebär ”joy and wonder” (Davies 1996:1), och Smidt (1989) om ”glädje, hopp och bemästrande”. Möjligen är ”glädje” det bästa ordet. Uttrycker då mina studenter glädje när de skriver om olika aspekter av svenskämnet och svensklärollen? Nej, inte direkt. Oftare skriver de om vad som är intressant och bra att veta, att ha kommit till insikt om, alltså mer av bemästrande, men i några avslutningar finns definitivt glädjen också med:

Vilken typ av text skulle jag då avslutningsvis dela ut till killarna i Fp2B en tråkig tisdagseftermiddag i november med förhoppningen att deras ögon skulle lysa av entusiasm inför uppgiften?

Som blivande lärare är jag glad över att jag tog mig möjligheten att studera Nationalencyklopedin och dess Junior variant närmare, då jag nu är medveten om vilken skillnad det är mellan varianterna.

Den dag jag är lärare ska jag undervisa om norska och danska, det är ett som är säkert.

En helt annan aspekt skulle också kunna hämtas från Ivanič, där hon diskuterar intertextualitet och interdiskursivitet. Hennes studenters inledningar och avslutningar visar inte upp det Ivanič kallar ”actual intertextuality” (1998:47–48), dvs. tydliga citat och referenser. Sådant gör de i stället i bakgrundskapitlet, där tidigare forskning presenteras och i diskussionen. Så gör mina studenter också. Inledning och avslutning hålls som redovisats ovan i en mer personlig ton och

beskriver hur studenten ”känner” inför sitt ämne. Referat och diskussion av tidigare forskning placeras på vedertagna platser i akademisk text. Också Ivanič studenter är helt klart i en utbildningsdiskurs; de skriver inte om hur de utvecklats som personer genom att genomföra sin studie utan om vad de som (blivande) yrkespersoner kommit till insikt om eller lärt sig.

## Avslutande tankar

I inledningen påstod jag att jag sett på de här uppsatserna med distans – det är inte helt sant. Det är svårt att hålla distansen till texter som man själv är medansvarig för. Därför har jag inte gett mig in på att göra en komplett analys med hjälp av den funktionella grammatiken utan bara pekat på ett drag som jag funnit i inledning och avslutning i många av texterna, nämligen de mentala processer som studenterna ger uttryck för när de presenterar och kommenterar sina undersökningar med uttryck som ”inser”, ”känner” och ”upplever”.

Att lärarstudenterna skriver som ”blivande lärare” och själva försöker bygga broar mellan ämnesteorin och praktiskt lärararbete har blivit alldeles klart för mig. Deras uppsatser har hjälpt dem på vägen till att bli svensklärare.

## Litteratur

- Alexandersson, Mikael (2004). *Huvudämnet – tes eller syntes?* Rapporter om utbildning 11/2004. Malmö högskola.
- Baynham, Mike (1999). Double-voicing and the scholarly 'I'. I: *Text. An interdisciplinary journal for the study of discourse*, volume 19–4. S. 485–504.
- Bergöö, Kerstin (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett. lärarutbildningsperspektiv*. Malmö studies in educational sciences no. 20. Malmö högskola.
- Blückert, Ann (2010). *Juridiska – ett nytt språk? En studie av juridikstudenters språkliga inskolning*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk 79. Uppsala universitet.
- Davies, Chris (1996). *What is English teaching?* Open University Press.
- Freedman, Aviva (1987). ”Learning to write again: Discipline-specific writing at university.” I: *Carleton papers in applied language studies*, vol. IV. S. 95–115.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2006). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Ord och stil 37. Hallgren & Fallgren.
- Ivanič, Roz (1998). *Writing and identity. The discursive construction of identity in academic writing*. Studies in written language and literacy 5. John Benjamins.
- Smidt, Jon (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.
- Smith Emily R. m.fl., (2003). On learning to teach English teachers: a textured portrait of mentoring. I: *English Education.NCTE* 36(1). S. 6–34.

**Författarpresentation**

Eva Östlund-Stjärnegårdh är fil. doktor i nordiska språk och verksam som universitetslektor i svenska vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. Hon är projektledare för Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk och har huvudsakligen studerat elevtexter från skolans värld.

# Hyllningstal till tre musketörer

## Vid konferensmiddagen i Malmö 19 november 2009

Kent Adelman

### Kära vänner!

Ibland, när vi befinner oss som mest i rörelse och ska ta ut kompassriktningen för nya djärva mål, då kan det vara nyttigt och kanske rentav nödvändigt att stanna upp ett ögonblick och reflektera, reflektera över var vi kommer ifrån, reflektera över vad vi har med oss i vår ryggsäck. Och vilka var det egentligen som packade den ryggsäcken?

På SMDI:s hemsida i Umeå finns en del av SMDI:s historia publicerad,<sup>49</sup> och jag ska inte upprepa den här. Texten är skriven av Jan Einarsson utifrån en intervju med Tor G. Hultman och publicerades ursprungligen som en inledning till Svenskläraryrketens årsskrift 2005. Den hade temat: *Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus*. Ni har säkert läst den. Jan kallar där Tor för ”en av ämnets fäder”. Och han inleder med att fråga sig: ”Ett nytt universitetsämne med forskarutbildning inrättas. Hur går det till?”

Ulf Teleman, professor emeritus vid Nordiska språk i Lund, berättar för mig i ett brev nyligen att han gjorde sina egna första ”försök – under 70-talet – att starta ett samnordiskt institut eller nätverk för forskning i modersmålsdidaktik”. Känns det igen? Han strävade faktiskt efter ”en didaktisk forskarutbildning i varje språkämne”. Fast då hade han, den förste musketören, ingen tanke på litteratur, det medger han.

Lars-Göran Malmgren, f.d. docent i Litteraturvetenskap i Lund, berättade för mig under ett internat när jag var doktorand om Pedagogiska gruppen i Lund, om PG som grogrund för forskning om skola, elever och litteratur. Då, i slutet av 70-talet, när han tillhörde PG och jag gick min lärarutbildning, hette debattböckerna *Svenskämnets kris* och *Svenska i verkligheten*. Fast det fanns hos Malmgren, den andre musketören, inget motsvarande intresse för språk, inte som jag minns det från de där augustidagarna på Tors ”lägerskola på Mossbylunds gård”.

Då kommer den tredje musketören in på scenen. Han heter Tor G. Hultman och är f.d. professor i svenska med didaktisk inriktning vid Lärarhögskolan i Malmö, som då tillhörde Lunds universitet. Som min förste handledare under forskarutbildningen berättade han att det tog inte mindre än tio år av ändlösa

---

<sup>49</sup> Se: <http://www.educ.umu.se/forskning/smdi/historik.html>

diskussioner, kompromisser och omförhandlingar innan det slutligen fanns en studieplan i ett nytt och tvärvetenskapligt forskningsämne som hette Svenska med didaktisk inriktning.

Arkitekterna bakom ”det lite originella arrangemanget” Svenska med didaktisk inriktning var nordisten Ulf Teleman, litteraturvetaren Lars-Göran Malmgren, och Tor G. Hultman, där Tors institution på Lärarhögskolan stod för ämnesmetodik och ämnesteorier. Och ”Tor Hultman var den drivande”, skriver Ulf Teleman i brevet till mig.

Alltsedan starten i Malmö den sjunde november 1995, har forskningsämnet Svenska med didaktisk inriktning varit lite av en utmanare, tänjt på de traditionella ämnesgränserna och kommit att bli något av en förebild för många andra lärosäten, både nationellt och internationellt.

Den 1 januari 2003 startade Nationella nätverket för forskning och forskarutbildning i svenska med didaktisk inriktning (SMDI) med Malmö högskola som världlärosäte genom ett samarbete mellan tretton av landets lärosäten för att bedriva en nationell forskarskola i svenska med didaktisk inriktning. Den första forskningskonferensen genomfördes i januari i Växjö och på hösten samma år publicerades den första konferensvolymen och nätverket samlades till en första träff på Lärarutbildningen vid Malmö högskola. Sedan dess har vi haft ytterligare fem nationella konferenser på olika platser i landet och publicerat totalt sex konferensvolymmer.

I år har vi den sjunde nationella konferensen och samtidigt den första nordiska forskningskonferensen i modersmålsdidaktik. Sedan 2006 är Umeå universitet världlärosäte för nätverket och från och med 2010 övertas ansvaret av Uppsala universitet. Parallellt med detta har under hand motsvarande systerorganisationer startats i såväl Danmark (DaDi) som Norge (NNDF) och alla nätverken har bundits samman genom Nordisk nätverk för modersmålsdidaktisk forskning (NNMF).

Allt detta bara 14 år efter starten i Malmö 1995. Det är inte illa i ett akademiskt tidsperspektiv. Så vi har all anledning att vara stolta. Det visar även den här konferensen, med fyra plenarföreläsare från Norden och USA, 49 sektionsföredrag och 174 deltagare. Låt oss därför aldrig glömma vilka det var som stod för denna start: Teleman, Malmgren & Hultman. Efter dessa tre heter våra tre moderdiscipliner: språkvetenskap, litteraturvetenskap och pedagogik. Och vårt perspektiv är inte svenskdidaktik eller svenskämnets didaktik, utan svenska med didaktisk inriktning. Och det är naturligtvis inte samma sak.

Så här skriver Tor i tidskriften *Utbildning och demokrati* (nr 3, 1996:135):

”Svenska med didaktisk inriktning” ska här fattas i den dubbla betydelsen ”modersmålet i skolan” och ”elevers språkutveckling”. Det är bara i den första betydelsen som det rör sig om ”ämnesdidaktik” i snäv, traditionell mening. Det relevanta området för lärare i svenska inom *lärarutbildningarna* omfattar inte bara det som sker på svensktimmarna i skolans klassrum utan också de allmänna förutsättningarna för att bedriva en framgångsrik

undervisning – i modersmålet och i alla andra ämnen. Så borde givetvis även svensklärare inom *skolan* se på sitt ansvarsområde.

Det var alltså här allting började. Cirkeln är slut. Det var med de tre musketörerna Teleman, Malmgren & Hultman som allting började. Utan dem vore vi förmodligen inte här idag. Ulf Teleman är dessvärre den enda som ännu är i livet, men han är förhindrad att delta här i kväll eftersom han just nu befinner sig i USA.

Som värdar för den sjunde nationella forskningskonferensen i svenska med didaktisk inriktning vill SMDI i Malmö passa på att hylla dessa tre pionjärer. Vi gör det genom att skapa vår egen ”Hall of fame”, en slags SMDI-orden, som består av individer som under lång tid verkat i SMDI:s anda, som är bärare av vår ämneshistoria, och som är förebilder och föregångare för alla SMDI-medlemmar.

Mina damer och herrar, får jag be att alla reser sig upp:

*Härmed utnämner jag*

*SMDI:s tre pionjärer,*

*Ulf Teleman, Lars-Göran Malmgren och Tor G. Hultman till:*

*Eviga bärare av det didaktiska ordet.*

Motiveringen lyder:

*För sina avgörande insatser*

*vid formandet av det ursprungliga forskningsämnet*

*och den ursprungliga forskarutbildningen*

*i Svenska med didaktisk inriktning 1995.*

Och som ett bevis på detta erhåller Ulf Teleman Malmö:s SMDI-nål i silver. Låt oss nu utbringa en skål för våra tre pionjärer.

Skål!

## Litteratur

Einarsson, Jan, ”Inledning: Svenskämnet och didaktiken”. I: *Perspektiv på didaktik.*

*Svenskämnet i fokus.* Redaktör Sofia Ask. Svenskläraryrkeförbundet 2005. S. 7-14.

Hultman, Tor G., ”Forskarutbildning i svenska med didaktisk inriktning – inte bara ämnesdidaktik”. I: *Utbildning och demokrati* nr 3, 1996. S. 135-142.

## Författarpresentation

Kent Adelmann är fil. doktor i forskningsämnet Svenska med didaktisk inriktning med avhandlingen *Att lyssna till röster* (2002) och aktuell med boken *Konsten att lyssna* (2009). Han tillhör den s.k. första generationen SMDI:are, vilka påbörjade sin forskarutbildning i sal V240 på Lärarhögskolan på Munkhättegatan 3 i Malmö tisdagen den 7 november 1995 under biträdande professor Tor G. Hultmans ledning.



## **Texter om svenska med didaktisk inriktning**

Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning

1. *Första nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Växjö den 8-9 januari 2003.* Redaktörer: Caroline Liberg och Kent Adelman. Utgivare: Jan Einarsson och Gun Malmgren. Malmö 2003.
2. *Andra nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Göteborg den 8-9 januari 2004.* Redaktör: Staffan Thorson. Göteborg 2004.
3. *Tredje nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Växjö den 9-10 november 2005.* Redaktörer: Bengt Linnér och Katarina Lundin Åkesson. Malmö 2006.
4. *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Umeå den 16-17 november 2006.* Redaktörer: Anders Sigrell (huvudredaktör), Jan Einarsson, Rolf Hedqvist, Lena Kåreland, Berit Lundgren och Kerstin Munck. Malmö 2007.
5. *Femte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Växjö den 29-30 november 2007.* Redaktörer: Maria Lindgren (huvudredaktör), Gunilla Byrman, Jan Einarsson, Solveig Hammarbäck och Astrid Skoglund. Växjö 2008.
6. *Sjätte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Uppsala den 27-28 november 2008.* Redaktörer: Anne Palmér (huvudredaktör) och Eva Östlund-Stjärnegårdh. Uppsala 2009.
7. *Sjunde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Malmö den 18-20 november 2009.* Redaktör: Kent Adelman. Malmö 2010.



## **SMDI:s eviga bärare av det didaktiska ordet**

Följande personer har under lång tid verkat i SMDI:s anda, är bärare av SMDI:s ämneshistoria, och fungerar som förebilder och föregångare för alla SMDI-medlemmar:

2009: Ulf Teleman, Lars-Göran Malmgren och Tor G. Hultman

Motiveringen lyder:

*För sina avgörande insatser vid formandet av det ursprungliga forskningsämnet och den ursprungliga forskarutbildningen i Svenska med didaktisk inriktning 1995.*





Sjunde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning samt Första nordiska konferensen i modersmålsdidaktik hölls i Malmö 18-20 november 2009 under temat Att bygga broar – kulturella, språkliga och mediala möten. Här presenteras artiklar från de fyra plenarföreläsarna samt elva av sektion föredragen. Texterna är på svenska, danska, norska och engelska och griper i enlighet med temat in i språk- och litteraturredidaktiska ögonblick över nära nog hela forskningsfältet i svenska med didaktisk inriktning.

SMDI

ISBN 91-974722-0-4  
ISSN 1651-9132