

# SVENSKLÄRAREN

TIDSKRIFT FÖR SVENSKUNDERVISNING NR 3/4-2020 ÅRGÅNG 64

## TEMA: LYSSNA

DEN MÅNGSIDIGA  
FÄRDIGHETEN "LYSSNA"

LJUDBOKSMARKNADEN

RADIOBIOGRAFER



# Nyhet! Svenska impulser 2, en helt ny upplaga!

Nu med mer fördjupning och tydligare koppling till ämnesplanen.



Miss inte att kolla in blädderprov samt helt nya avsnitt av Svenskpodden på [www.sanomautbildning.se](http://www.sanomautbildning.se)

**SVENSKPODDEN**  
FÖR ELEVER *Klassiker*

[www.sanomautbildning.se](http://www.sanomautbildning.se)

**sanoma utbildning**  
Ledande läromedel



**LEDARE** CARL-MAGNUS HÖGLUND, REDAKTÖR

Välkomna till ett fullmatat dubbelnummer av Svenskläraren! Den här gången djupdyker vi i den ofta bortglömda och undervärderade färdigheten *lyssna*. I läroplanen står det ju mycket tydligt att "Undervisningen ska stimulera elevernas lust att tala, skriva, läsa och *lyssna* och därmed stödja deras personliga utveckling." (min kursivering). Men vad innebär det egentligen att lyssna? Det utvecklar Kent Adelman i sin artikel "Att lyssna är en mångsidig färdighet" och Ulrika Örtenberg skriver i artikeln "Läraren måste lyssna på eleverna" om vikten av att träna på färdigheten lyssna. I temats övriga artiklar lämnar vi den konkreta undervisningssituationen och får bland annat en överblick över ljudboksmarknaden för barn och unga och en inblick i vad en radiobiograf är.

Miss inte heller Michael Tengbergs långa artikel som diskuterar ifall det är möjligt att definiera vad som är kvalitet i undervisning.

**DET HÄR ÄR BLIR OCKSÅ** mitt sista nummer som redaktör och ansvarig utgivare av Svenskläraren. När jag tillträdde som redaktör var jag lite fundersam

om det verkligen var möjligt att fylla fyra nummer om året, år efter år, med artiklar om bara svenskämnet. Sju år, och 30 nummer senare, har jag inga sådana funderingar längre. Svenskämnet är outtömligt! Det finns till synes oändligt många viktiga, intressanta och roliga infallsvinklar. De här åren har varit en fantastisk resa där jag har lärt känna styrelseledamöter, yrkesverksamma lärare, forskare, bibliotekarier, författare och andra från hela landet (och även övriga nordiska länder) som alla har haft ett stort engagemang för svenskämnet. Men allt gott har ett slut. Nu går jag vidare till andra uppdrag och lämnar över stafett-pinnen till en ny redaktör.

*Carl-Magnus Höglund*



## INNEHÅLL

- 3 Ledare
- 4 Nyheter
- 7 Språkspalten
- 8 Vad är undervisning av god kvalitet?  
*Av Michael Tengberg*

- 12 Tema: Lyssna
- 12 Temainledning  
*Av Fredrik Sandström*

- 14 En ljudboksmarknad för barn och unga  
*Av Ann Steiner*

- 16 Att lyssna är en mångsidig färdighet  
*Av Kent Adelman*

- 20 Läraren måste lyssna på eleven  
*Av Ulrika Örtenberg*

- 22 Radiobiografer  
*Av Anne Sofie Kluge*

- 24 Poesins utökade lyssnande  
*Av Johan Alfredsson*

- 26 Antirasistiskt lyssnande  
*Av Mårten Michanek*

- 28 Forskning
- 30 Recensioner
- 32 Repliker
- 34 Föreningsnytt

### SVENSKLÄRAREN

Tidskrift för svenskundervisning

Redaktör och annonsbokning: Carl-Magnus Höglund.

Adress: Svenskläraren, c/o Höglund, Ingelsetorp 13, 438 54 Hindås, tel 0708 - 559 649. E-post: red@svensklararen.se

Ansvarig utgivare: Carl-Magnus Höglund. Redaktionsråd: Suzanne Parmenius Swärd, Anna Nordenstam, Fredrik Sandström och Helen Winzell. Omslagsillustration: Helena Davidsson Neppelberg. Grafisk form: Alba.nu. Layout: Carl-Magnus Höglund. Tryck: Trydells, Laholm. ISSN: 0346-2412.

Prenumeration: Ingår i medlemskap, vars ordinare avgift är 320 kronor och för studenter/pensionärer 160 kronor.

För skolor, institutioner och andra icke-medlemmar kostar det 350kr. Utlandsprenumeration 380kr.

Betalas enklast direkt på hemsidan [www.svensklararforeningen.se](http://www.svensklararforeningen.se).

DET HÄR NUMRET ÄR PRODUCERAT MED STÖD AV SVENSKA AKADEMIEN.



# Fyra stolta mottagare av årets Svensklärarypris

Katarina Lycken Rüter, Annika Sjödahl, Öyvinn Björkas och Anna Månsson Nylund är årets mottagare av Svensklärarypriset. På grund av coronapandemin blir det i år ingen sedvanlig prisutdelning på plats på Bokmässan i Göteborg. Men här svarar de fyra pristagarna på Svensklärarens frågor om vad som utmärker deras undervisning.

## ”Ett pågående samtal om litteratur”

*Katarina Lycken Rüter, svensklärare på Anna Whitlocks gymnasium i Stockholm. Vad utmärker din undervisning?*

– Jag tror att den präglas av ett pågående samtal med eleverna om litteratur. Så känns det åtminstone nu när distansundervisningen så tydligt försvårar just detta gemensamma samtal, den viktigaste pusselbiten i vårt arbete tillsammans saknas eller fungerar i alla fall inte som den kan göra.

*Hur stimulerar du intresset för svenska språket och litteraturen?*

– Genom att läsa med mina elever, och nyfiket undersöka det vi läser tillsammans, och genom att vi när vi talar och skriver nyfiket undersöker hur vi alltmer kan äga vårt språk och vår uttrycksförmåga. Det är nog inte märkvärdigare än så, men märkvärdigt nog för att det ständigt ska gå att göra bättre och på nya sätt.

*Vad betyder priset för dig?*

– Att Svenska Akademien väljer att lyfta svensklärares betydelse genom ett särskilt pris är stort, och jag tänker att detta är den finaste utmärkelsen en svensklärare kan få. Så jag är förstas otroligt glad och hedrad över att vara en i raden av svensklärare som får detta pris.

*Vad ska du göra med prispengarna?*

Högt upp på önskelistan har länge stått en roddbåt (i något väldigt tåligt material), så att jag kan packa badhandduken, lunchmatsäcken och bokkassen och ro ro till fiskeskär... Kanske blir det en Sara i vars sällskap jag kan tillbringa läsande sommark dagar?

## ”Vi vet hur viktig läsningen är”

*Annika Sjödahl, förstelärare i svenska på Gröna Dalenskolan i Bålsta, Håbo kommun. Vad utmärker din undervisning?*

– I ett samtal med några elever i våras sa en elev att jag ofta ställer frågor som får dem att reflektera. Utifrån elevernas funderingar kring det som sker här och nu, men även utifrån det som kan behöva utmanas, skapar jag en planering. Undervisningens innehåll utgår således från elevers tankar men det finns också en röd tråd mellan läroplanens olika delar där värdegrunden och ämnets syfte står i fokus för det som sker i klassrummet.

*Hur stimulerar du intresset för svenska språket och litteraturen?*

– Genom att utgå från elevernas perspektiv fångar du ett intresse för vilka de är och deras tankar och funderingar om livet. Vi som vuxna vet hur viktig läsningen är för att förstå sig själv och andra. För att utveckla ett intresse för litteratur måste läsningen ha ett större syfte än att bara läsa. Jag planerar därför noga för läsningen där reflektionsskrivande och samtal ger eleverna möjligheter till att göra inferenser. Frågorna är väl valda för att ge utrymme för att vrida och vända på perspektiv och bredda synfältet. När eleverna ges möjligheter att skriva kring angelägna och vik-



Katarina Lycken Rüter.



Annika Sjödahl.

tiga frågor lär de sig att förstå innebörden av skriftspråket. Läsandet, skrivandet och samtalet hänger tätt ihop och genom att få tänka, kommunicera och lära tillsammans ges eleverna möjlighet att få lära känna sig själva, men även förstå hur andra tänker.

*Vad betyder priset för dig?*

– Det är ett erkännande av mig som lärare samtidigt som det också är ett erkännande av ett ämne som jag tycker är oerhört viktigt i skolan. Svenskämnet ger eleverna möjlighet att utveckla sitt tal- och skriftspråk. Utan svenskämnet skulle det vara svårt för eleverna att formulera egna bärande tankar i andra ämnen.

– Priset blir också ett tack för alla de år där jag har delat med mig av min undervisning för att synliggöra didaktik och metodik. Utifrån det jag har delat vet jag att många lärare fått möjlighet till reflektioner. Jag hoppas att priset kan visa på att det lönar sig att tänka tillsammans och att fler inspireras till att våga dela tankar kring undervisning.

*Vad ska du göra med prispengarna?*

– Jag har länge haft en dröm om ett växthus eller ett inglasat uterum där jag kan läsa och skriva. I detta rum kan jag också

odla mitt intresse för växter under sommarens lediga dagar när tid för reflektion ges.

## ”Ett smörgåsbord av högkvalitativ litteratur”

*Öyvinn Björkas, svensklärare på Rudbeckianska gymnasiet i Västerås. Vad utmärker din undervisning?*

– Jag ser mig själv i första rummet som förmedlingspedagog med en traditionell kunskapssyn. Min undervisning vilar på en blandning av ”beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund”, det vill säga mina mer än trettio år i katedern tillsammans med de senaste rönen inom kognitionsvetenskaplig forskning. Jag har arbetat som lärare sedan 1984 och formades av en skola före kommunaliseringen, före friskolereformen och före det fria skolvalet.

– Min undervisning utmärks av struktur, framförhållning, höga förväntningar på eleverna och tydliga mål. Jag ger regelbundet läxor som alltid förhör, och jag genomför traditionella kunskapsprov varvade med till exempel seminarier och olika typer av skrivuppgifter. Jag har även under mer än tjugo års tid arbetat internationellt, med skolutbyten och studieresor i främst Norden och Tyskland.

*Hur stimulerar du intresset för svenska språket och litteraturen?*

– Det gör jag genom att sätta dem i ett större sammanhang. Som individ blir man inte sällan bedömd genom sitt språk och den insikten kan hjälpa unga människor att vilja utvecklas. När det gäller litteraturen anser jag att skolan skall stå för alternativen och presentera ett smörgåsbord av högkvalitativ litteratur från olika tider och epoker för att balansera dagens populär-genrer. Med kunskap och insikt ökar intresset och förmågan att låta sig utmanas av annat än dagens massproducerade och lättsmälta mediaprodukter. Dock börjar vi svensklärare på min gymnasieskola sedan ett antal år med att ge alla ett bokpaket med tre-fyra pocketböcker innehållande modern ungdomslitteratur. Detta paket används sedan som avstamp in i litteraturen och det står varje lärare fritt att välja infallsvinkel.

*Vad betyder priset för dig?*

– Det betyder oerhört mycket. Jag ser det som ett kvitto på och en uppskattning av

det jag har arbetat för under alla mina år i katedern. Priset delar jag i andanom med alla de lärare som i årtionden har verkat utan att synas. Alla de ämneskompetenta och lojala lärare som drivits av en genuin vilja att förmedla kunskap.

*Vad ska du göra med prispengarna?*

– Det vet jag inte. Allt kom så plötsligt. Min yngsta dotter vill ha en nakenhamster och jag en Rolex... Nej, skämt åsido, jag vet inte.

## ”Vi laborerar med ord i stort sett hela tiden”

*Anna Månsson Nylund, förstelärare i svenska på Landamäreskolan i Biskopsgården i Göteborg. Vad utmärker din undervisning?*

– Jag undervisar med inspiration från Teachers College Reading and Writing Project i New York. Det är inte en metod utan ett förhållningssätt där målet är att utbilda elever som blir goda läsare och skribenter som tror på sin förmåga att påverka. Lektionerna har en tydlig struktur med minilektion, parsamtal, läsande eller skrivande på egen hand (där det som lärts ut i minilektionen övas), vägledande samtal med läraren och återsamling.

– För mig handlar också undervisning i svenskämnet på lågstadiet, där jag arbetar, om att vara flexibel och tänka på att inte lämna någon efter. Hur kan vi tillsammans organisera arbetet så att de elever som behöver extra stöd, till exempel ljudinläring i mindre grupp, verkligen får det?

*Hur stimulerar du intresset för svenska språket och litteraturen?*

– Jag jobbar mycket med reflekterande högläsning. Jag stannar upp i läsningen, modellerar (tänker högt) och ställer frågor som eleverna får diskutera i par. Att jobba med ordförståelse är centralt. Vi har mycket bokprat och minilektioner om läsning (både kring lästeknik och att tänka mellan och bortom raderna). Jag jobbar också med stöttning på olika sätt för att eleverna ska kunna ta till sig böcker som är komplexa men som bjuder på härliga upplevelser.



Öyvinn Björkas.



Anna Månsson Nylund.

– Jag älskar verkligen bilderböcker och barnlitteratur och tror att jag är ganska bra på att förmedla detta till eleverna. Då jag arbetar på en mångkulturell skola blir det också naturligt (och nödvändigt) att jobba med språk i alla ämnen. Vi uppmärksammar, tränar och laborerar med ord i stort sett hela tiden.

*Vad betyder priset för dig?*

– Jag är alldeles överväldigad över att ha fått denna utmärkelse. Det var verkligen inget jag var beredd på. Jag känner mig väldigt glad och överraskad. Samtidigt känner jag mig ännu mer peppad att fortsätta med det jag gör och att försöka utvecklas ännu mer.

*Vad ska du göra med prispengarna?*

– Det vet jag inte än men jag hade sedan innan planer på att skriva mer om undervisning. Kanske kan jag använda pengarna till det på något sätt. Pengarna som går till skolan vill jag att vi köper böcker till vårt fina skolbibliotek. Jag har redan tittat runt lite på nya titlar som vi inte har!

Svenska Akademiens svensklärarpris instiftades 1987 och skall tilldelas lärare ”som genom sin gärning har stimulerat intresset hos unga människor för svenska språket och litteraturen”. Prisbeloppet är 50 000 kronor vardera. Dessutom tilldelas de skolor där pristagarna arbetar 30 000 kronor vardera som ska stärka svenskämnet och uppmuntra elever och lärare på skolan.

Carl-Magnus Höglund



Årsmötet genomfördes digitalt.

## Digitalt årsmöte

Svenskläraryrskommittens årsmöte skulle ha hållits i slutet av mars, men sköts först upp och hölls sedan digitalt lördagen den 16 maj. Ordförande Nils Larsson höll i klubban och sammanlagt 15 personer deltog.

Verksamhetsberättelsen fastställdes med smärre redaktionella ändringar. Även resultat- och balansräkning fastställdes och styrelsen beviljades ansvarsfrihet. Trots flera besparingsåtgärder gjorde föreningen ett minusresultat under verksamhetsåret 2019. Orsaken är färre betalande medlemmar samt minskade intäkter från annonser i tidningen Svenskläraren. Styrelsen arbetar på olika sätt för att öka intäkterna,

men uppmanade samtidigt alla medlemmar att inkomma med idéer och förslag på hur medlemsantalet kan öka eller andra sätt att få in pengar till föreningen.

Det här året förelåg det inga omval eller nyval till styrelsen eftersom ledamöterna väljs på fyra år och ingen mandatperiod löpte ut nu. I styrelsen ingår Nils Larsson (ordförande), Suzanne Parmenius-Swärd (vice ordförande), Ulrika Nemeth (kassör), Jeanette Lavigne (sekreterare), Jenny Edvardsson, Anna Nordenstam, Fredrik Sandström, Minna Wadman och Helen Winzell.

*Carl-Magnus Höglund*

## Uppskjutna kurser

Nordspråk har beslutade att skjuta upp såväl sommarkursen som höstkursen på grund av coronapandemin.

Sommarkursen skulle ha hållits på Island sista veckan i juli och höstkursen i Helsingfors i mitten av september. Men på grund av coronapandemin har båda skjutits upp. Förhoppningen är att de istället ska kunna genomföras vid ungefär sam-

ma tid och med samma upplägg år 2021. Temat för sommarkursen är "Nordisk mytologi" och temat för höstkursen är "Gränsen som möjlighet och begränsning". Håll utkik på Svenskläraryrskommittens eller Nordspråks hemsida för mer information och anmälan.

*Carl-Magnus Höglund*

## Flera samråd

Svenskläraryrskommittens har under våren deltagit i samråd med regeringen och Skolverket angående ämnesbetyg, timplaner och läromedel.

Med anledning av den utredning om betyg som nyligen överlämnades till regeringen och som bland annat föreslog en övergång från kurs- till ämnesbetyg på gymnasiet, blev Svenskläraryrskommittens i våras kontaktade av Skolverket för att ge synpunkter på dagens ämnesplaner. Jenny Edvardsson, verksam som gymnasielärare och ledamot i Svenskläraryrskommittens, utsågs till föreningens representant och inhämtade synpunkter från föreningens medlemmar. Nu återstår att se om Skolverket får i uppdrag att ta fram ämnesbetyg. I så fall kommer Svenskläraryrskommittens och dess medlemmar att få möjlighet att komma med ytterligare inspel och synpunkter.

Skolverket arbetar också med en översyn av grundskolans timplaner och i juni kallades samtliga ämneslärarföreningar till ett digitalt samråd. Även här deltog Jenny Edvardsson för Svenskläraryrskommittens räkning. Under mötet diskuterades bland annat förhållandet mellan undervisningstid och centralt innehåll i olika ämnen

Slutligen deltog Svenskläraryrskommittens i ett rundabords-samtal som anordnades av en statlig utredning som bland annat ska föreslå hur val av ändamålsenliga läromedel kan underlättas. Inför mötet lade föreningen ut en enkät på Facebooksidan Svensklärarna för att få in synpunkter. Ett av förslagen från enkäten som diskuterades med utredningsansvariga var att läromedel skulle kunna granskas, prövas och recenserades av en grupp sakkunniga. Dessa recensioner skulle sedan kunna finnas tillgängliga för lärare, vilket skulle spara tid och underlätta i valet av läromedel runtom på skolorna. Här var vår styrelseledamot Minna Wadman Svenskläraryrskommittens representant.

*Carl-Magnus Höglund*

# Att lyssna är också en språkhandling

## Skicka in era frågor

I Språkspalten skriver Språkrådets personal om aktuella språkfrågor och svarar på era frågor.

Skicka era frågor, funderingar och synpunkter till [sprakfragor@sprakoch-folkminnen.se](mailto:sprakfragor@sprakoch-folkminnen.se)  
Skriv *Svenskläraren* i ämnesfältet.

”Härmed förklarar jag läsåret 2020–2021 öppnat.” Så kanske en och annan rektor invigningstalade på Sveriges skolor för ett par veckor sedan. Det här är en typ av yttrande som har intresserat flera tänkare genom tiderna. Bland dem finns språkfilosofen John L. Austin, som på 1960-talet publicerade boken *How to do things with words*. Boken handlar om språkets performativitet, alltså hur vi kan ”göra saker med ord”. I vissa fall utgörs en handling helt och hållet av att vi yttrar vissa givna ord i en speciell kontext. Rektorns yttrande här ovan är ett sådant exempel: läsåret är öppnat i och med att rektorn under ceremoniella former säger att det är öppnat. Andra exempel kan vara att utfärda ett löfte eller att, i egenskap av vigsselförrättare, förklara två personer äkta makar. Austin kallade det här sättet att utträta handlingar med hjälp av ord för *speech acts*. Termen har fått några olika översättningar, men eftersom det inte bara handlar om muntlig språkanvändning kan vi kalla det för *språkhandlingar* här.

**AUSTINS IAKTTAGELSE HAR INSPIRERAT** både honom och andra till vidare reflektioner. I själva verket, insåg redan Austin, gör vi nog alltid någonting när vi använder ord. När läraren berömmar en elevgrupp – ”Bra jobbat!” – är det huvudsakliga syftet troligen inte att beskriva elevernas insats på ett sakligt sätt, utan snarare att åstadkomma en effekt hos dem, närmare bestämt att få eleverna att känna sig uppmuntrade och glada. Läraren säger en sak, och gör därmed något annat.

Ganska ofta gör vi dessutom flera olika saker på samma gång när vi använder ord. Läraren som ger beröm kanske hoppas att elevernas glädje inför prestationen gör att de anstränger sig ännu mer nästa gång. Ska man vara riktigt ärlig kanske det också kommer fram att läraren är lite bekymrad över den

senaste elevutvärderingen, och hoppas på att få mer positiva utlåtanden nästa gång. Då skadar det inte om eleverna minns att läraren har gett beröm.

Ja, så där kan man hålla på att analysera hur vi gör saker med ord. Det finns en uppsjö språkvetenskapliga studier från de senaste femtio åren som gör sådana analyser, ibland just med hjälp av begreppet *språkhandlingar*. Det finns språkhandlingar som förmedlar information och sådana som ber om information, språkhandlingar som försöker få någon annan att göra något särskilt och språkhandlingar där talaren erbjuder sig själv att göra något.

Vad som fått betydligt mindre uppmärksamhet är de språkhandlingar som lyssnare och läsare utför. Om lärarens beröm ska leda till bättre flit krävs att eleverna bearbetar meddelandet mer eller mindre medvetet och drar slutsatsen att det lönar sig att lägga manken till. För att en text ska kunna vara informerande krävs en läsare som tolkar påståendena i texten och infogar dem i sin förståelse för det som texten handlar om. Och för att rektorns invigningstal ska vara inspirerande krävs lärare och elever som lyssnar på talet, tar fasta på givna delar av det och spinner vidare med egna tankar. Tala om att göra saker med ord!

Här finns en tydlig bildningsvinst att göra. Om vi kan bli bättre på att uppmärksamma utrymmet mellan ett uttalande och de effekter uttalandet har på oss själva kan vi bli mer medvetna konsumenter av litteratur och journalistik, mer lyhörda samtalsdeltagare och – nu tar jag i – mer förnuftiga samhällsmedborgare. Det beror helt enkelt på att den som är medveten om vad den gör med andras ord har större chans att agera eftertänksamt och självständigt i stället för att dansa efter en agitators pipa.

*Linnea Hanell*

Språkvårdare i svenska vid Språkrådet.

# VAD ÄR UNDERVISNING AV GOD KVALITET?

Undervisning är en komplex företeelse som är svår att mäta och kvalitetsgranska. Men det betyder inte att vi ska undvika frågan om kvalitet. Att försöka definiera undervisningskvalitet handlar ytterst om att forma ett professionellt språk som synliggör centrala aspekter av undervisningsskicklighet.

**U**ndervisning av god kvalitet – vad är det egentligen? Skulle du känna igen det om du såg det? Somliga skulle möjligen hävda att det är naivt att ens ställa frågan *Vad är god undervisning?* Somliga skulle mena att själva idén om *kvalitet* i undervisning är alldeles för abstrakt, alldeles för mångfacetterad och svårgräpbar för att kunna definieras. Rätt många utbildningsforskare jag känner skulle till exempel mena det.

Ändå ska den kvalitetsgranskas. Skolan liksom allt annat. Industrier, vården och polisen. Maten vi äter, produkterna vi köper och bilarna vi åker i, allt ska kvalitetssäkras. Till och med kulturen vi konsumerar för rekreationens skull måste undergå prövning innan vi törs njuta den. Nya TV-serier recenserar, böcker, spelen liksom vandringsresorna längs spännande italienska dalgångar. Som konsumenter (eller som studenter) upplyses vi om vad som är kvalitetslitteratur eller kvalitets-TV. Allting underkastas en eller annan kvalitetsprövning som inte sällan avgör vad som blir flipp eller flopp. Själva vill vi

helst få inte bara tid för nära och kära utan just *kvalitetstid*.

Samma morgon som jag började skriva den här texten fann jag på golvet hemma ett litet kvadratisk klistermärke, inte större än en knapp kvadratcentimeter. På det stod ”QC Pass 15”. Quality Control Passed. Det hade antagligen suttit på något jag köpt – ingen aning om vad – och intygade att produkten ifråga passerat kvalitetskontrollen. En snabb googling informerade mig om att jag själv enkelt kunde köpa en karta med inte mindre än 1000 stycken QC Passed stickers på aliexpress.com för bara 4,74 dollar. Aliexpress.com var dessutom långt ifrån den enda försäljaren av kvalitetskontrollsklistermärken. Med andra ord kan jag instifta mig själv som kvalitetskontrollant av... ja vad som helst.

### **Kvalitetsutveckling genom effektivisering – funkar det?**

Vad är det egentligen med begreppet kvalitet som vi inte får nog av? När företag kvalitetsssäkrar tillverkningsprocesser betyder det att de följer en föreskriven manual, en

standard som utvecklats efter lång prövning. Kvalitetsstämpeln på produkten garanterar att den lever upp till en förväntan om hållbarhet eller funktionalitet.

Sedan några årtionden tillbaka ska även det offentliga områden som vård, polis, omsorg och skola ägna sig åt både kvalitetskontroll och kvalitetsutveckling. Modeller utvecklas och påstår sig garantera att om vi bara följer dem pliktskyldigt kan alltifrån barnmorskearbete och brottsbekämpning till svenskundervisning hålla hög kvalitet.

Bakom den ibland lite uppskrivade retoriken om kvalitetsförbättring vilar det moderna samhällets idé om en gradvis utveckling. Tekniken och vetenskapen gör framsteg som i sin tur väntas leda till en bättre standard, en bättre välfärd, ett bättre liv kanske...

Men medan den successiva elimineringen av produktionsfel och effektiviseringen av maskinproduktionen kvalitetsutvecklar industrins processer är det mindre självklart vad som kännetecknar kvalitet i arbetet inom äldreomsorgen eller inom skolan. Hållfastheten i en bro, reduktionen av friktion i ett hjullager eller slitstyrkan i ett



tyg kan ses som tveklösa kvalitetsmått och genom gradvis utveckling kan dessa mått uppnås allt effektivare och till lägre kostnader. Diskussionen om vilka kunskaper skolan ska förse eleverna med, eller *hur* eleverna bäst ska förse med denna kunskap, är emellertid hacket svårare. Få av dem som noggrant överväger saken tror att det där med successivt ökad effektivisering kan fungera som ett givet kvalitetsmått när det gäller utbildning.

Så vad betyder kvalitet när det handlar om undervisningen i skolan?

## Skolinspektionen kvalitetsgranskar

När Skolinspektionen gör kvalitetsgranskningar av undervisningen gör de det utifrån en rad parametrar såsom variation, aktivt lärarstöd, stimulans av elevers motivation liksom att elever får vara med och reflektera över och utvärdera arbetet i klassrummet. Utgångspunkten sägs vara att "[u]ndervisningens innehåll behöver genomföras så att den överensstämmer med de värden som skolan ska förmedla enligt läroplanen" (Skolinspektionen, 2018). Sanningen är emellertid att Skolinspektionens utgångspunkter för kvalitetsgranskning utgör en frisk blandning av ideologiskt tillrättalagd retorik och referenser till pedagogiska modebegrepp. Något explicit stöd för varför just dessa principer skulle känneteckna kvalitet, vilket slags kvalitet eller vems kvalitet det är fråga om, finner man inte i inspektionens texter. Jag dristar mig att tillägga att den som letar inte lär finna ett sådant stöd för Skolinspektionens utgångspunkter någon annanstans heller.

## Att mäta undervisningens bidrag

Under de senaste decennierna har man i en rad olika länder utvecklat specifika instrument för att värdera kvaliteten i lärares undervisning. Ofta har det handlat om att mäta lärares effektivitet, det vill säga hur pass mycket de med sin undervisning bidrar till sina elevers kunskapsutveckling (så kallad Value-Added). Den som funderar på saken inser strax att detta är ett ganska komplicerat företag.

Anta att du ska ta reda på hur väl en lärare presterar i förhållande till alla de

faktorer som vi tror oss veta har betydelse för vad och hur mycket elever lär sig. Du kommer till att börja med att behöva spendera en hel del tid som fluga på väggen i den lärarens klassrum. En lektion lär inte räcka. Ett ämnesområde lär inte räcka heller.

Vill man därtill veta något om i vilken grad denna undervisning påverkar elevernas lärande måste man ta reda på vad eleverna kunde innan och vad de kan efteråt. Detta behöver dessutom kunna mätas med hög grad av noggrannhet, och göras inom alla de områden som man anser vara relevanta. Vi närmar oss därmed insamlingen av en förfärligt stor mängd data.

Detta betyder naturligtvis inte att det inte går att observera lärare, exempelvis genom att lärare observerar varandra, och ger varandra återkoppling på sådana variabler som vi på solid forskningsgrund vet är viktiga för elevers lärande. Det finns mycket som talar för att just den sortens observation och återkoppling är den resursmässigt mest effektiva och för lärare mest hanterliga metoden för gradvis och långsiktig utveckling av undervisningskvaliteten.

Men att *mäta* den enskilde lärarens insats är något helt annat.

## Kvalitativ undervisning – både effektiv och god

De brittiska forskarna Gary D. Fenstermacher och Virginia Richardson, som skrivit en intressant artikel med titeln "On determinations of quality in teaching" (2005), menar att effektivitet allena inte definierar kvalitet i undervisning. Förutom att den leder till att elever lär sig en viss mängd kunskaper bör undervisningen, enligt Fenstermacher och Richardson, vara "god". Med god undervisning menas undervisning som tar sikte på väl valda – det vill säga angelägna och relevanta – utbildningsmål. Man kanske kunde invända att det mesta av arbetet i skolan utgår från kursplanen och därmed får antas representera väl valda utbildningsmål. Men det handlar också om att läraren förmår tolka innehållet i kursplanen i förhållande till ämnesspecifika förutsättningar liksom i förhållande till de mer allmänt hållna målen i läroplanen.

Fenstermacher och Richardson påpekar också något annat som är väsentligt

och som kan ses som en tidig kommentar till den ökande tendensen att vilja mäta och värdera kvalitet och effektivitet i lärares undervisning. Nämligen att kvaliteten och effektiviteten i elevers lärande påverkas av fler faktorer än lärarens undervisning.

I ett yrkesprofessionellt sammanhang kan detta möjligen tyckas vara en överflödig kommentar, men den är värd att påminna om eftersom den alltför ofta negligeras både när forskare samlar på sig data om relationen mellan undervisning och lärande och när utbildningsansvariga (chefer och politiker) talar om utbildningskvalitet. Fenstermacher och Richardson (2005, s. 190) skriver

*Note that good teaching is but one of four "ingredients" in our mix. The others are that the learner desire to learn and expend the necessary effort to do so; that the social surround of family, community, and peer culture support and assist in learning; and that there are sufficient facilities, time and resources (opportunities) to accomplish the learning that is sought. The point of introducing this list is to clarify that learning, if it is to be both good and successful, calls on a cluster of conditions, only one of which pertains to the nature of the teaching received by the learner.*

Det innebär att undervisningskvalitet kan ses som en av förutsättningarna för elevers lärande i skolan, men inte den enda.

Undervisningskvalitet (U), individuell motivation (IM), omgivningens stöd (OS), och materiella resurser (MR) är fyra med varandra djupt integrerade förutsättningar. Det leder fel att betrakta lärandet som en summa av dessa ingredienser ( $U + IM + OS + MR = \text{Lärande}$ ). Om en av dem saknas ger det inte ett 75 procentigt resultat. Ingen undervisning i världen hjälper om elevens motivation saknas eller om tiden för arbetet och för dialogen mellan lärare och elever inte finns där. En bättre liknelse är därför att se Fenstermachers och Richardsons fyra faktorer som en multiplikation ( $U \times IM \times OS \times MR = \text{Lärande}$ ). Om en faktor är noll blir resultat, ja, åtminstone nära nog noll. Omvänt, om kvaliteten på flera faktorer höjs så förstärker dessa varandra.

## Angelägna och relevanta utbildningsmål?

Frågan om vad angelägna mål är för något kan förstås diskuteras. Också bland dem som menar sig följa samma kursplan. En lärare som uppehåller sig med ordförståelse, rättstavning och meningsbyggnad utan att också låta eleverna sätta texter i ett funktionellt sammanhang bedriver inte undervisning med kvalitet kan någon hävda. Medan en annan svarar att för att på ett kvalificerat sätt kunna bidra med text i ett funktionellt sammanhang måste man också (kanske först) ägna sig åt att utveckla ordförståelse, rättstavning och meningsbyggnad. Den här diskussionen har bland annat förts intensivt på Facebook-gruppen Svensklärarna under den senaste tiden.

Ordförståelse och rättstavning är förvisso ofrånkomliga kunskaper när det gäller att utveckla sitt språk. Men prova att läsa Kafkas "Framför lagen", Tove Janssons *Sommarboken* eller Roskva Koritzinskys noveller med klassen och du inser snart att det inte är svåra ord som sätter gränsen för elevers förståelse eller läsupplevelse.

Till kriteriet effektivitet bör vi således foga en dimension som handlar om att undervisningen tar sikte på relevanta mål. Det innebär inte att baskunskaper som avkodning eller stavning får negligeras. Lärare som underlåter att korrigera elever som stavar fel därför att de är rädda att ta död på elevernas skrivglädje gör dessa elever inget annat än en björntjänst. Men den lärare som nöjer sig med stavning och ordförståelse tar heller inte sitt uppdrag på allvar. Detta gällde under Lgy70 och Lgr80 och det gäller fortfarande.

## Att inte rygga för utmaningen

Att fånga undervisningskvalitet, det vill säga att både sätta ord på vad det är för något och att kunna identifiera det i klassrummet, är således en rejäl utmaning. Men den som stannar vid att konstatera att undervisningskvalitet är "så komplext" och "mångfacetterat" och inte lyckas ta sig vidare från fraser som "lärandet uppstår i mötet" eller "eleverna är så olika" eller "den här klassen är så speciell" ryggar för den utmaningen och kommer inte att bidra till att utveckla kvaliteten i skolans verksamhet.

Undervisning är komplext. Självfallet. Varje enskilt ögonblick av den öppnar sig för en myriad av relevanta perspektiv som på ett oupphörligen komplicerat sätt interagerar med varandra och därmed gör frågan om vari kvaliteten består eller hur undervisningsutvecklingen kan stimuleras till ett ytterst sammansatt problemområde. Att tala om kvalitet kan därför inte innebära att man negligerar den komplexiteten. Men att hänvisa till komplexitet som ett skäl för att *undvika* att tala om kvalitet är minst lika problematiskt. Jag skriver medvetet *minst lika* problematiskt därför att en dålig definition av kvalitet åtminstone är en bättre utgångspunkt för fortsatt samtal än ingen definition alls. Somliga aspekter av kvalitet är dessutom möjliga att mäta. Det gäller både i industrin och i skolan.

## Strategiundervisning, modellering och intellektuell utmaning

Det finns emellertid en stor fara i att låsa sig vid enskilda definitioner av god undervisning. Från den ämnesdidaktiska debatten genom åren känner vi igen kvalitetskontrollklistermärken som *Funktionell undervisning*, *Deliberativa samtal*, *Bedömning för lärande* och *Lässtrategiundervisning*. Begrepp som i olika tider och för olika grupper av debattörer, forskare, lärare och skolledare stått som signum för undervisning av god kvalitet. Dess kvalitetsanspråk skiljer sig emellertid. Ett förordas primärt därför att det tar sikte på rätt undervisningsinnehåll, ett annat därför att det bidrar till mer lärande hos eleverna och ett tredje därför att det realiserar ett eftertraktat socialt förhållande mellan elever och lärare i klassrummet. Vill man kunna säga något övergripande om undervisningskvalitet måste man således kunna operera med definitioner på flera olika nivåer samtidigt.

Att fastslå vilka praktiker som leder till mer lärande måste givetvis underförstått att man först kommit överens om vad för slags lärande det är man eftersträvar. I mindre interventionsstudier liksom i storskaliga observationsstudier idag (primärt i USA) används framför allt standardiserade tester (exempelvis i läsförståelse) för att mäta i vilken grad olika undervisningsmetoder eller undervisningsstrategier bidrar till

elevers utveckling. Detta innebär givetvis en avgränsning, men är direkt nödvändigt om man ska ge sig på en mer rigorös mätning av ett fenomen. Läsförståelse – om vi behåller det som vårt exempel – är naturligtvis inte det enda målet i kursplanen, men om man delar uppfattningen att det är ett relativt centralt utbildningsmål kan man också dela uppfattningen att faktorer som bidrar till ökad läsförståelse fångar åtminstone en viktig aspekt av undervisningskvalitet, också enligt Fenstermacher & Richardson (2005).

Genom att i studier undersöka vad som är gemensamt hos lärare som bidrar väldigt mycket till sina elevers läsförståelse finner man återkommande att ett antal faktorer utmärker sig lite extra. (Observera att vi här inte talar om experimentella studier, utan om observationsstudier av naturligt förekommande undervisning i autentiska klassrum.) (se t ex den stora studien Measures of Effective Teaching i Kane & Staiger, 2012 eller Grossman m fl, 2013)

En av de återkommande faktorerna är benägenhet att regelbundet ge elever explicit och detaljerad strategiundervisning, det vill säga att läraren instruerar elever om *strategier* som eleverna kan använda självständigt och flexibelt i skrivande och läsande av texter eller i samtalsbaserade uppgifter med kamrater. En annan faktor utgörs av lärares *modellering* av strategier och tankeprocesser som är centrala i ämnet, exempelvis att explicit demonstrera hur hen själv skulle ta sig an en viss textpassage, stanna för att stryka under vissa centrala ord i en text, hur man avgör vad som över huvud taget är centrala ord, eller hur man kan variera anföringsverb för att göra en text både mer variationsrik och mer uttrycksfull. En tredje faktor man finner i dessa studier, men som det mindre ofta talas om, är förmåga att både formulera uppgifter och upprätthålla en klassrumsdialog som uppmuntrar eleverna till ett kvalificerat och analytiskt tänkande. Lärare som lyckas med detta lotsar inte elever fram till en lösning utan stöttar dem strategiskt så att den *intellektuella utmaningen* kvarstår. De bekräftar inte automatiskt sina elevers texttolkningar utan ber dem istället förklara hur de kom fram till dessa eller om de kan föreställa sig andra tänkbara tolkningar.

Strategiundervisning, modellering och intellektuell utmaning benämner alltså tre

typer av kvaliteter som går igen hos lärare vars elever generellt kommer längre med utvecklingen av läsförståelse. Märk väl att dessa begrepp inte hänvisar till något särskild undervisningsmetod eller undervisningsform, utan syftar på strategiska grepp som kan tillämpas i många olika metoder eller former. Det betyder också att det inte finns någon generell lösning på hur dessa strategiska grepp ska implementeras i undervisningen. Det kan göras både lyckat och mindre lyckat. Och det är fortfarande mycket vi inte vet om hur dessa faktorer samspelar exempelvis med elevers skiftande behov av tydlighet, av utmaning eller engagemang, eller hur de samspelar med olika typer av ämnesinnehåll, svårighetsgrad och med lärarens specifika intentioner i lektionen.

### Quality Control Passed?

Har vi här en fingervisning om vad god undervisning är? Nja, det är inte helt säkert. Man bör sannolikt akta sig för att leta efter allmängiltiga recept. Samtidigt finns det en rad element i lärares verktyglåda

som vi behöver blir bättre på att identifiera, benämna och beskriva. Först på det viset kan dessa aspekter bli åtkomliga och möjliga att utveckla för blivande lärare eller för verksamma lärare som vill förbättra sin undervisning. Att försöka definiera undervisningskvalitet handlar ytterst om att bidra till att forma ett professionellt språk som synliggör och tillgängliggör centrala aspekter av undervisningsskicklighet. Om vi sedan upptäcker att några av dessa faktorer egentligen inte fungerar så bra som vi väntat oss eller endast fungerar bra i kombination med andra definierade faktorer så har vi fortfarande kommit en lång väg genom att identifiera praktiker och göra dem just möjliga att jämföra, analysera och där efter antingen skrota eller sätta en Quality Control Passed sticker på.

*Michael Tengberg*

Michael Tengberg är professor i pedagogiskt arbete vid Karlstad universitet.

### REFERENSER

- Fenstermacher, G. D. & Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186–213.
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J., & Wyckoff, J. (2013). Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English language arts and teachers' value-added scores. *American Journal of Education*, 119(3), 445–470.
- Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2012). *Gathering feedback for teaching: Combining high quality observations with student surveys and achievement gains*. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.
- Skolinspektionen (2018). Undervisning. Web-sida. Information hämtad 2020-05-02 från: <https://www.skolinspektionen.se/sv/Rad-och-vagledning/undervisning/>



För att du förstår retorikens kraft

## Retorik för lärare, 7,5 hp

Det här är kursen för dig som vill utforska hur retoriken kan utveckla din kommunikation i skolrelaterade sammanhang. Det är kursen för dig som vill hitta roliga och inspirerande retoriska verktyg som underlättar elevers inläring och förmåga att visa sina kunskaper. Det är också en kurs där talrådsla och maktaspekter berörs.

Retorik är ett ämne för alla ämnen!

[su.se/svefler/retorik\\_larare](https://su.se/svefler/retorik_larare)

Sök senast 15 oktober.

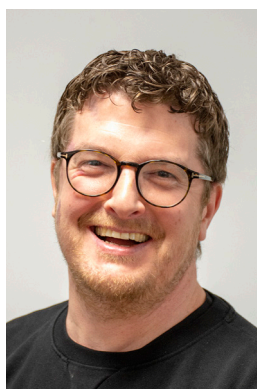
Institutionen för svenska och flerspråkighet



Stockholms universitet

# Möjligheter och risker med lyssna

Jag minns sommarloven då kassetbandspelaren spelade *Tintins äventyr* om och om igen. Tomas Bolme levandegjorde Tintins eskapader med inlevelse. Jag lyssnade också ofta på Astrid Lindgrens uppläsningar och fortfarande blir jag gråtmild när jag hör Astrids röst. Det är något med kombinationen av berättelsen och berättarrösten som griper tag.



Fredrik Sandström är högstadielärare i svenska på Gäddgårdsskolan i Arboge, ansvarig för webbsidan lektionsbanken.se och ledamot i Svenskläraryrkeförbundet styrelse.

När jag läser går förståelsen och upplevelsen av texten bara genom mig. Jag skapar själv en bild av karaktärer, miljö, tid och situationer. Det är i min hjärna skogen, stigarna och hobbithålorna i Fylke skapas och blir "verkliga". När jag lyssnar är det någon annan som har gjort samma tolkning och förmedlar den till mig. Rösten blir ytterligare en dimension att hantera, där berättarens röst, betoningar och frasering spelar roll hur bilden växer fram i mitt huvud. Samtidigt blir bilden filtrerad och i någon form begränsad.

**JAG ANVÄNDER OFTA LJUD** i min undervisning. I samband med ett kärlekstema i årskurs 9 läste vi bland annat *Slå följe* och *Ett halvt ark papper*. Läsningen kompletterades med radionovellen *Jordgubbsmjölk*. Den börjar med hur Anki med vämjelse iakttar sin man Mats när han sköljer ned en en kaviarmacka med jordgubbsmjölk. Anki skyller alla missade chanser på Mats, men försöker efter frukoststunden göra en omstart i livet genom att gå till gymmet. När hon kommer hem hänger Mats livlös från taket. Det är en tragikomisk historia om ond bråd död, brustna drömmar och lögn. Petra Medes vassa och bittra ton passar novellen som handen i handsken.

Radioteatrar är ofta välgjorda och baserade på kvalitativa texter. I dramatiseringarna tillkommer även ljudeffekter som bidrar till att lyssnaren skapar sig en bild av scenen. I *En vanlig familj* skildras det som händer före Steffi och Nelli hamnar i *En ö i baven*. Flickornas oroliga röster, tuffande tåg och havets brus skapar en ljudkuliss som ger oss möjlighet att förstå hur flick-

ornas tillvaro förändras när de flyr undan nazisterna.

Ett tredje exempel på hur ljud kan användas är Sveriges Radios reportage och dokumentärer. I samband med ett temaområde i årskurs 8 om rasism lyssnade vi på dokumentären om John Hron som blev misshandlad, slängd i en sjö och lämnad för att dö. Eleverna lyssnade spända på historien som varvas med autentiska ljudupptagningar, dramatiseringar och intervjuer med Johns anhöriga.

Ett fjärde och sista exempel på ljud är tal eller snarare "prat" om aktuella och relevanta ämnen och personer. Några som jag använt de senaste åren som textmöten till romaner eller noveller vi läst är Anders Hansen (digitalisering), Katarina Wennstam (genus) och Ahmed Abdirahman (integration/segregation).

**GENERELLT LÄSER BÅDE** vuxna och barn mindre idag. Det finns också en tendens att skolor försöker möta elevernas sjunkande intresse för att läsa med att istället lyssna. En vanlig "extra anpassning" för elever i behov av särskilt stöd är att lyssna på texter istället för att läsa. Det kan i praktiken innebära att de elever som är i störst behov av stöd och extra färdighetsträning, inte får det, varken i specialundervisning eller i klassrummet, för att det har "anpassats bort". De elever som har behov av, och rätt att, använda inläsningstjänst ska självklart få göra det. Dessa elever kan delta i klassrummet tack vare stödet. Men det är en svår balansakt där läraren ska värna elevens rätt till delaktighet, men samtidigt också om läskunnigheten.

Det finns fler risker med att använda "extra anpassningar" som ett sorts mantra för att införa en generell undervisningsstrategi i alla lägen när elever upplever svårigheter. Mer eller mindre omedvetet kan detta göra att lärare anpassar innehållet och graden av abstraktion utifrån de elever som har det svårast och undviker undervisning baserat på text (läsning).

## FREDRIKS LJUDTIPS!

Novell: *Jordgubbsmjölk*.  
Radioteater: *En vanlig familj*.  
Dokumentär: *Mordet på John Hron*.  
Sommarprat: Ann-Helen Laestadius 30 juni 2017.

# TEMA: Lyssna

*Vi lyssnar alltmer på berättelser. Men ändå är lyssna en bortglömd färdighet som oftast tas för given. I det här numret djupdyker vi i vad det egentligen innebär att "lyssna".*

# EN LJUDBOKSMARKNAD FÖR BARN OCH UNGA

Ljudböcker för barn och unga är inget nytt fenomen. Det har funnits i över 100 år och under samma tid har det alltid funnits en flytande rörelse mellan bok, ljudbok, radio, film, tv och musik.

När många föräldrar skaffat abonnemang för ljudböcker under de senaste åren har ljudbokslyssnande blivit en alltmer självklar del av barns och ungas vardag. Ljudböcker är dock knappast någon nyhet utan har funnits för barn i olika tekniska format sedan 1910-talet i Sverige. Omfattningen av utgivning och försäljning är svårspårad, men klart är att ljudböcker för barn och unga, med upp och nedgångar i popularitet, har haft en kontinuerlig marknad.

I en del sammanhang har ljudböcker för barn avfärdats som enklare och till och med förenklade produkter som ska kompensera för barns bristande läsförmåga. Det förutsätter att barn alltid skulle lyssna på ljudböcker för att de inte själva kan läsa. Men både vad gäller vuxna och barn finns det många skilda sammanhang och lyssnarsituationer. Barn och unga lyssnar ofta i flera olika sammanhang och på olika sätt; att barn leker, ritar eller vilar samtidigt som de lyssnar är vanligt. För många barn och föräldrar kan det vara en av fördelarna med ljudböcker – att det finns möjlighet att göra mer än en sak åt gången. Barns sätt att parallellt vara aktiva och lyssna på ljudböcker har utvecklats under lång tid och är mer komplext än vuxenlyssnande.

Statistiken över utgivningen av ljudböcker för barn som digital fil är bristfällig då det saknas natio-

Ljudböcker har länge varit en del av mindre barns språk- och berättelseutveckling.

nell insamling och dokumentation. Nedanstående tabell (se nästa sida) visar utgivningen av ljudböcker för barn baserad på medlemsförlagen i Svenska Förläggareföreningen. Uppgifterna visar de större förlagens utgivning och statistiken för 2019 täcker 23 förlag med utgivning för barn och unga men flera större ljudboksutgivare saknas.

## Tre förlag dominerar

Det är framför allt tre förlag utanför statistiken som har en omfattande utgivning för barn och unga; det danska förlaget Saga Egmont samt de relativt små förlagen Nypon och Hegas.

Abonnemangstjänsterna – Storytel, BookBeat, Bokus Play och Nextory – för digitala ljudböcker och e-böcker dominerar marknaden. Två fenomen är särskilt framträdande: nyskrivna original för ljudbok och serieutgivning. Den största tjänsten är Storytel. Deras *Storytel Originals* är ett sätt att skapa exklusivitet och knyta kunder till sig. För barn har de en växande produktion varav det mesta är i serieformat; några är helt separata avsnitt som *Mitt busdjur* i 10 delar medan andra följer en traditionell kapitelindelning med lika långa avsnitt. *Storytel originals* har en mall för hur en ljudbok ska vara skriven som anger avsnittslängd, språklig nivå, formell uppbyggnad,

gestalter och genre. Många ljudböcker skrivs i samarbeten mellan flera författare och Storytel har även knutit till sig etablerade författare. En del originalutgivning är skrivna av författare som är kända från andra sammanhang, exempelvis humorgruppen I Just Want To Be Cool med ett stort antal unga följare från YouTube som har gett ut omtolkningar av klassiker såsom *Victor i underlandet* (2019) och *Sherlock och Holmes* (2019). Det är titlar som är genreöverskridande men definierade som ljudböcker.

### Barnljudbokens historia

Barnberättelser hade tidigt en central plats i ljudboksutgivningen vilket delvis kan förklaras av att det vid tiden inte fanns särskilt mycket musik riktad till barn och i gengäld fanns ramsor, folksagor som fungerade på skiva. I Sverige fanns ljudböcker för barn redan 1909–1910 vilka var just utgivna sagor (Paulsson 2006). Det finns enstaka bevarade exempel på ljudböcker för barn av längre berättelser som *Sagan om Pomperipossa* utgiven av Barnbiblioteket Saga 1933. Vanligast var kortare folksagor på exempelvis skivmärket Sagoton, kallade ”den talande sagoboken”. Ett annat stort märke var Barnparaden från Nordiska musikförlaget som under åren 1947–1954 gav ut ljudböcker som Gösta Knutssons *Pelle Svanslös i skolan* (1948) och Astrid Lindgrens *Pippi Långstrump får besök av tjuvar* (1949).

Originalljudböcker fanns tidigt, exempelvis fick Thomas Funcks populära serie om *Kalle Stropp och Grodan Boll* sitt genomslag 1954 som radioprogram samtidigt som en grammofonskiva gavs ut, *Kalle Stropp födelsedag*. Det var dock få titlar som hade ett så starkt varumärke och de allra flesta ljudböcker för barn har ingått i olika samlingsserier. En av de viktigaste var Lennart Hellsings skivmärke Snurr-skivan 1955–1976. Bland ljudböckerna på Snurr-skivan är det en blandning av folksagor och av i sin tid moderna texter av exempelvis Lennart Helsing själv. Många ljudböcker lanserades som dramatiseringar med tydligt angivna inläsare och ofta med flera skådespelare. På sätt och vis liknade också ljudböckerna för barn vid denna tid radioteatern och under slutet av 1950-talet och under 1960-talet var genreskillnaderna mellan ljudbok, film, tv och radio förvånansvärt liten.

Under 1960- och 1970-talen ökade utgivningen av ljudböcker för barn och texterna fick mer utrymme och blev längre när lp-skivan blev dominerande. Det ledde till utgivning som Tove Janssons *Mumintrollen* (1969) med bland annat Gösta Ekman och Lasse Pöysti som röster men också en breddad utgivning. Från 1980-talet och framåt har det funnits en något tynande men konstant utgivning av ljudböcker för barn främst på kassett och cd, och under det senaste decenniet som mp3-fil. Under 2010-talet har det i vissa sammanhang getts ett intryck av att ljudboken är en nyhet som slår igenom, men det är snarare ljudboken som strömmad abonnemangstjänst som har fått genomslag.

### Avslutande reflektion

Ljudböcker har länge varit en del av mindre barns språk- och berättelseutveckling. Exempelvis visade en studie av förskolors litteraturarbete 2005 att alla förskolor i undersökningen hade en större uppsättning med cd-skivor och kassetter som användes (Kåreland & Lindh-Munter, 2005). Ljudböcker för barn är, och har länge varit, en integrerad del av hem och skola men bör också sättas i ett bredare sammanhang av berättelser i alltfler medier. Skillnaden mellan bok, ljudbok, radio, film, tv och musik har varken historiskt eller i nuet framstått som särskilt stor och rörelser mellan medier har varit givet. Ljudböcker har, inte oväntat, återigen blivit en självklar del av många barn och ungas berättelsekonsumtion. De ska inte anses vara någon slags ersättning för högläsning men kan komplettera en vuxenröst. Många ljudbokslyssnare kan själva läsa och användningen är komplex. Lyssnandet kan ske tillsammans med föräldrar, lärare eller förskolepersonal likaväl som den sker i ensamhet.

*Ann Steiner*

Ann Steiner är docent i litteraturvetenskap vid Lunds universitet och skriver nu på en översikt över ljudböcker för barn och unga.

### REFERENSER

Kåreland, Lena och Agneta Lindh-Munther, "Förskolan som litterär miljö", *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola*, Stockholm: Natur och Kultur, 2005.  
Paulsson, Kajsa, *Nu ska du få höra. Svenska musikfonogram för barn 1904–1980*, diss. Göteborg: Göteborgs universitet 2006.

## Utgivning av ljudböcker för barn och unga

År	Utgivning av ljudböcker som digital fil
2019	418
2018	325
2017	429
2016	229
2015	102
2014	151
2013	32

Källa: *Förlagsstatistik 2019, Stockholm: Svenska Förläggareföreningen, 2020, s. 15.*

# ATT LYSSNA ÄR EN MÅNGSIDIG FÄRDIGHET

Vad är det som händer när vi "bara" lyssnar? Det korta svaret är: Mer än du tror. Mycket mer. Och fort går det. Men med didaktiska *lyssbegrepp* går det att frilägga, tolka och förstå en del av processerna ur ett lyssperspektiv.

V i befinner oss i en klassrumssituation på högstadiet, där klassen under snart halva lektionen har utvärderat och diskuterat möjliga uppföljningar till vårt förra projekt, som handlade om fred och konflikter och som helhet var mycket framgångsrikt. Många har deltagit i själva diskussionen och om jag räknar gester och hummanden, bifall och bu-rop, så har nästan alla yttrat sig på något sätt.

Alla utom Tommy (som jag tänker kalla honom). Ständigt denna Tommy. I min lärarkalender har jag markerat honom med ett litet frågetecken, för jag har helt enkelt inte fått riktigt kläm på honom ännu, och själv är jag som lärare nästan lika grön som min kalender.

Under denna livliga och böljande diskussion, med mycket *rapporterat lyssnande* (Adelmann 2002:121), har eleverna positionerat sig med både *distans* och *närhet*, till exempel både *kritiska* och *uppskattande responser*. Utifrån min *diskriminerande lyssning* (alltså att särskilja och urskilja det väsentliga mellan olika

Att inte lyssna är helt enkelt odemokratiskt.

auditiva och visuella intryck) av en bra stämning och övervägande positiva icke-verbala beteenden bland eleverna samt *förståelselyssning* av några intressanta berättelser och förslag, ställer jag då en öppen och relevant fråga (= *förståelserespons*) till hela klassen. (Adelmann 2009:157-174, jfr Wolvin & Coakley 1996)

Som lärare måste jag ofta balansera mellan å ena sidan de röster som ständigt hörs och tar mycket *talutrymme*, och å andra sidan de röster som sällan eller aldrig hörs och ges mycket *lyssutrymme* (för verbet 'lyss' se SAOB). "Discourse becomes an arena of battle between two voices", säger Mikhail Bakhtin (1984:193). Klassrummets offentliga arena kan på så sätt beskrivas som en kamp mellan det erövrade talutrymmet och det tilldelade lyssutrymmet. Läraren distribuerar med andra ord både tal och tystnader.

Tommy hör definitivt inte till den talföra gruppen, utan är en del av den så kallade tysta majoriteten som fullständigt dominerar lyssutrymmet, och



## Som lärare måste jag ofta balansera mellan å ena sidan de röster som ständigt hörs och tar mycket talutrymme, och å andra sidan de röster som sällan eller aldrig hörs och ges mycket lyssutrymme.

där en del av eleverna är mer 'introverta' än 'extroverta' (Cain 2013). Under höstterminen har Tommy hittills inte visat något som liknar vare sig initiativ eller ansvar, och i arbetsgruppens skriftliga utvärdering framstår han snarast som en "fripassagerare". Men även han har förstås en 'röst' (Bakhtin 1984:293), och det är den *rösten* som jag strax tänker försöka tillvarata.

### Öppningsdraget

Yttrandebegreppet hos Bakhtin (1895-1975) omfattar både *öppna* (interpersonella), beteendemässiga aktiviteter med yttre respons och *dolda* (intrapersonella), kognitiva aktiviteter med till exempel en inre, tyst respons (Bakhtin 1999:71, se även Brownell 1996). Det betyder att även tystnaden är dialogisk och kan innehålla ett tydligt 'yttrande'.

Denna tystnad kan du försöka tillvarata genom att helt enkelt vänta. På så sätt får du även tid att svepa blicken över klassen och registrera icke-verbala signaler (= *diskriminerande lyssning*), som ögonkontakt, mimik, gester, hand- och kroppsrörelser, allt som är synligt för ögat.

Nu har jag väntat i minst tre sekunder, enligt Mary Budd Rowes 'wait-time' (1974, i Alerby 2012). När jag lyssnar och spanar ut över klassen ser jag att ytterligare några händer kommit upp i luften, men min uppmärksamhet fångas av Tommy. Han sitter längst ner till höger, kraftigt tillbakalutad på stolen vid fönstret ut mot gatan. Och han verkar inte alls gilla min fråga.

I hans ansikte observerar jag kanske en höjning av det ena ögonbrynet och en sammandragning av den ena mungipan, som en lätt grimas (Sonnby-Borgström 2005:57ff.). Han grimaserar ofta, den där Tommy. Så nu tar han med en grimas klart avstånd från klassens samlade förslag om nya framtidsprojekt.

I normala klassrumssituationer är det alls inte självklart att ge ordet till någon som inte räcker upp handen. Det bryter liksom mot konventionen (Adelmann 2009:121ff.). Men "[a]tt inte lyssna är helt enkelt odemokratiskt." (Adelmann 2009:64) Och den där Tommy fascinerar mig. Så den här gången tar jag risken och försöker tillvarata hans *dolda*, inre respons, för att få en *öppen* respons, här och nu.

Därför säger jag med ett (äkta) leende och mild röst:

– Vad säger du Tommy?

*Tommy blir lite överrumplad, men samlar sig snabbt, skakar sakta på huvudet och slänger ur sig ett:*

– Ni e' ta mej faan inte kloka! Inte nånstans.

Min första tanke, efter hans *öppna* och *kritiska* respons, är att jag gjort ett misstag. Ett stort misstag. Hela klassen har kastat sina blickar bakåt mot Tommy, vid fönstret, och vänder sig nu långsamt framåt mot mig, vid tavlan, spända på hur jag ska reagera. Och agera.

Det är uppenbart vilka som har huvudrollerna i detta didaktiska drama. Och det är inte är första gången som Tommy ställer sig lite utanför klassen, så inombords känner jag en gryende irritation och noterar min egen *dolda* respons: Inte nu igen!

### Vändpunkten

I mitt samspel med Tommy finns det nu en uppenbar risk att min hjärna väljer intuitionens snabba associationer (Kahneman 2013) till hans tidigare inte alltför smickrande meritlista. Men under min 'väntetid' (se Rowe 1974, i Alerby 2012) får jag rädslan för ett misslyckat utmaningsförsök under kontroll och hinner kort reflektera (Kahneman 2013) över om det kan finnas

något mer, och kanske något intressant, bakom Tommys tydliga avståndstagande.

Så efter ett djupt (men maskerat) andetag tar jag mod till mig och ger honom en ny chans:

– Vaddå? Vad menar du? Jag förstår inte.

– E' du rent dum i hu'et eller?

– Sorry, men jag förstår faktiskt inte. Kan du inte försöka förklara, så jag begriper?

– Åh, lägg av. [paus] Vem bryr sig?

– Nämen försök. Jag bryr mig. Jag vill veta.

– De' e' ente lönt.

– Jodå, kom igen! Det är alltid lönt.

– De' blir ändå alltid som de' brukar.

– Det vet man aldrig.

I klassrummets myller av komplexa och simultana händelser blir vårt arbetsminne ständigt översvämmat (Klingberg 2007) av alla sinnesintryck (Nørretranders 1998:140ff.). Men som lyssnare har du faktiskt alltid ett tidsmässigt övertag gentemot den eller de som du samtalar med. Den genomsnittlige lyssnaren förstår nämligen mellan 400 och 500 ord/minut, medan den genomsnittliga talhastigheten ligger på 125 till 180 ord/minut (Adelmann 2002:74f.). Genom att använda sitt *inre tal*, 'inner speech' (Vygotsky 1986:235ff.), bearbetar lyssnaren alltså verbal information tre till fyra gånger snabbare än talaren producerar ord.

Detta tidsöverskott kan du använda produktivt till effektivt lyssnande, genom allmänna *lyssstrategier* som att repetera, parafasera, summera, jämföra (analysera), söka mönster (hypoteser), förbereda frågor (klargöranden), lyssna mellan orden (icke-

verbalt), eller anteckna (mind-mapping, bilder). (Adelmann 2009:133) Det innebär att det är en hel del som processas i mitt *inre tal* under Tommys *yttranden*, och jag hinner därmed att använda några av mina *lyssstrategier*.

Kanske lyssnar jag mellan orden, även icke-verbalt; vad säger han egentligen? Kanske söker jag efter mönster från det förra projektet och tidigare under terminen; men är där inte en liten skillnad, en liten öppning? Och helt säkert förbereder jag mig på att kunna följa upp hans nästa respons med olika slags frågor, beroende på vad han säger; kanske be om ett klargörande?

### Upplösningen

[paus]  
 – Snälla..., vädjar jag.  
 – Skyll dig själv då.  
 – Ok?  
 – Hur faan skulle det va', om vi nå'n gång gjorde nå'nting vetti't, istället för å bara snacka en massa?  
 – Som vaddå till exempel? Vad tycker du skulle va' vetti't? [paus]  
 Kom igen nu!

Snart är diskussionen i klassen i full gång och jag kan ta ett litet steg tillbaka. För jag har fått samtalet dit jag ville, i den *intertextuella* (Adelmann 2002:148ff.), *re-kontextualiserade* (Linell 1998) och oändliga kedjan av *yttranden*, med responser på responser (Bakhtin 1999:84ff.).

Eftersom jag delar elevernas engagemang så ägnar jag mig nu åt *identifikatorisk lyssning*. Men då och då måste jag även sätta nödvändiga ramar för projektet med att peka på svårigheter (= *kritisk respons*), agera bollplank vid problemlösning (= *empatisk respons*), och heja på alla kreativa initiativ (= *uppskattande respons*) (Adelmann 2009:157-174, jfr Wolvin & Coakley 1996). Jag ser ett nytt projekt födas, med Tommy som motor, och mina *dolda* responser handlar främst om: Skönt att det gick vägen.

I en kort kommunikationssekvens visar jag här hur läraren medvetet kan rikta, kontrollera och kombinera sin yrkesmässiga *uppmärksamhet* genom ett *simultant* lyssnande. Läraren riktade uppmärksamheten *utåt* i rummet, både när han skulle ställa en fråga till hela klassen och när han efter frågan svepte med blicken över klas-

sen i väntan på en skog av händer. Därefter övergick hans *breda* uppmärksamhetsfokus till ett *smalt* fokus, när han zoomade in Tommy och gav honom ordet.

Efter Tommys dräpande kommentar riktade han sin uppmärksamhet *inåt* i rummet, mot sig själv, och mindes tidigare erfarenheter av Tommy, där och då, utan att tappa kontakten med nuet i klassrummet. Sedan riktade han uppmärksamheten *utåt* igen och gav Tommy sin fulla uppmärksamhet med ett *smalt* fokus, här och nu, när han utmanade honom med några nyfikna frågor och positiva uppmaningar för att försöka förstå. Och till sist zoomade läraren ut med ett *brett* fokus, för att följa och stötta klassens diskussioner och samtidigt dra en lättnadens suck inombords och *inåt*.

Därmed har läraren flyttat *uppmärksamheten i rummet mellan inåt och utåt*, vandrat mellan *tidsaspekterna nu och då*, samt växlat mellan ett brett och ett smalt fokus. Till dessa sex perspektiv på uppmärksamhet kan också läggas ett sjunde, nämligen att på detta sätt uppmärksamma uppmärksamheten och därigenom anlägga ett *metaperspektiv* på konsten att lyssna uppmärksamt. (Adelmann 2009:98-103)

### Epilog

Du har sett och hört ”Tommy”, ett lyssdrama i fem akter, med ett gott slut. Till sist tog Tommy chansen när han fick den. Äntligen fick han en tydlig *röst*. Och klassrummet fick ytterligare ett perspektiv på världen: ”Worldviews embodied in voices.” (Bakhtin 1984:296)

Plötsligt var det Tommy som tog ”initiativ och ansvar” (Lgr11:7) och förde ”samtalen och diskussionerna framåt” (Lgr11:268). Dessutom levde han mer än väl upp till ett begrepp som inte fanns på den tiden, nämligen att utveckla ”ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap” (Lgr11:8). Men även i fortsättningen föredrog han att arbeta självständigt, lite för sig själv, även i grupp.

Jag tror att många lärare i grundskolan kan känna igen sig i det här scenariot, med ett lyssnande förhållningssätt. Men lägg märke till att denna analys, med ”didaktiskt lyssnande” (Adelmann 2009) till klassrummets mikrovärld på högstadiet, från läraren ställer sin fråga och till Tommy börjar sin utläggning, omfattar mindre

än *en* minut i realtid. Detta menar jag säger något om behovet av några grundläggande lysskompetenser (Adelmann 2009:245ff., jfr *Competent Communicators* 1998) i det mångdimensionella och multialogiska klassrummet.

Med exempel på sex sätt att lyssna, sex sätt att respondera, sju perspektiv på medvetet riktad uppmärksamhet och effektivt lyssnande med åtta allmänna lyssstrategier kan den didaktiska lyssformeln här sammanfattas med orden: Lyssna – Vänta – Reflektera – Respondera.

Jag önskar nu, att jag dåförtiden och som relativt ny svensklärare hade haft det internationella ämnesområdet ’listening’ (se ILA) nära till hands. Men så var det inte, för begreppet ’lyssnande’ kom inte in i SAB:s (Sveriges allmänna biblioteks-förening) ämnesordlista (över svenskspråkiga termer) förrän 2004 (se Adelmann 2002:15f.).

Så den här redovisade kommunikationssekvensen är inte bara en rekonstruerad erfarenhet från en faktisk undervisningssituation, utan i hög grad dessutom konstruerad, även om det är ungefär så här jag minns det. Men minnet är som bekant bedrägligt.

Hur som helst var ”Tommy” en handlingens man. Han ansåg att vi inte bara skulle sitta och läsa och ”snacka en massa”, och sedan bara ”skriva en massa”, som han sa, utan han ville dessutom att vi skulle göra något konkret och ”vettigt” åt saken. Och det gjorde vi (men det är en annan historia): ”The word as action.” (Bakhtin 1999:115) Tack Tommy och alla ni andra!

Kent Adelmann

Kent Adelmann är docent i didaktiskt lyssnande (2014) vid Malmö Universitet, numera pensionerad.

### REFERENSER

- Adelmann, Kent, 2002: *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Akademisk avhandling. Malmö: Området för lärarutbildning, Malmö högskola.  
 Adelmann, Kent, 2009: *Konsten att lyssna. Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.  
 Alerby, Eva, 2012: ”Silence within and beyond Education”. I: Henny Fiskå Hägg & Aslaug Kristiansen (red.): *Attending to Silence. Educators and Philosophers on the Art of Listening*. Kristiansand: Portal Academic. s. 66-80.  
 Bakhtin, Mikhail, 1984 [1929/1963]:

*Problems of Dostoevsky's Poetics*. 2nd ed. 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.

Cain, Susan, 2013: *Tyst. De introvertas betydelse i ett samhälle där alla hörs och syns*. Stockholm: Natur & Kultur.

*Competent Communicators: K-12 Speaking, Listening, and Media Literacy*, 1998. Standards and Competency Statements. National Communication Association (NCA). Annandale, VA: National Communication Association. Tillgänglig: [https://www.natcom.org/sites/default/files/pages/Public\\_Statements\\_K-12Standards.pdf](https://www.natcom.org/sites/default/files/pages/Public_Statements_K-12Standards.pdf)

International Listening Association (ILA), [www.listen.org](http://www.listen.org). Hämtad 2020-05-18.

Kahneman, Daniel, 2013: *Tänka, snabbt och långsamt*. Stockholm: Månspocket (i samarbete med Bokförlaget Volante).

Klingberg, Torkel, 2007: *Den översvämmade hjärnan*. Stockholm: Natur & Kultur.

Nørretranders, Tor, 1998: *Platsen som inte finns. En bok om internet*. Stockholm: Bokförlaget DN.

Linell, Per, 1998, *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Skolverket, 2019: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11)*. Sjätte reviderade upplagan. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>

Sonby-Borgström, Marianne, 2005: *Affekter, affektiv kommunikation och anknytningsmönster – ett bio-psyko-socialt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

*Svenska Akademiens Ordbok (SAOB)*, [www.saob.se](http://www.saob.se), 'lyss' (verb), Spalt L 1347 band 16, 1941. Hämtad 2020-05-18.

Wolvin, Andrew D. & Carolyn Gwynn Coakley, 1996: *Listening*. 5th ed. Boston, MA: McGraw-Hill.

Vygotsky, Lev Semyonovich, 1986 [1934/1962], *Thought and Language*. Translation revised and edited by Alex Kozulin. Cambridge, MA: MIT Press.



För att den akademiska världen är din

## Akademiska studier för dina elever i svenska som andraspråk

Inspirera, rusta och peppa dina elever i svenska som andraspråk att gå vidare till akademiska studier. Vi har kurser för dem där de kan fortsätta att utveckla sin svenska, för att klara studier på universitet/högskola.

- Akademisk svenska för andraspråkstalare, 30 hp. [su.se/svefler/aksva](http://su.se/svefler/aksva)
- Svenska som främmande språk, förberedande kurs, 30 hp eller Behörighetsgivande kurs i svenska, 30 hp.

Ett inträdesprov och resultatet på det avgör vilken av kurserna man blir antagen till.

[su.se/svefler/svenska\\_frammande](http://su.se/svefler/svenska_frammande)

Sök senast 15 oktober.

Institutionen för svenska och flerspråkighet



Stockholms universitet

# LÄRAREN MÅSTE LYSSNA PÅ ELEVEN

I varje klassrum finns det elever med inlärningsvärighet. De kan ha svårt för att läsa, skriva eller lyssna. I själva verket ägnar elever mer tid åt färdigheten *lyssna*, än färdigheterna *tala*, *skriva* och *läsa*. I synnerhet elever med inlärningsvärigheter som använder hjälpmedel. Därför är det särskilt viktig att de tränas i att lyssna.

**V**arför har du inte lyssnat? Den frågan ställs ofta av den undervisande läraren följt av *jag har ju redan förklarat allt en gång* och ibland också av *all information du behöver finns i Classroom, läs där!* I orden ligger frustration över att eleven inte förstår vad läraren säger, men de är också ett uttryck för stress. Läraren är pressad av ett schema där inläringen förväntas gå som på räls.

Det kan finnas flera orsaker till att kommunikationen mellan lärare och elev inte fungerar i detta fall. Som barn lär vi oss tidigt vikten av att lyssna på omgivningen och på vuxna. Att lyssna är en förutsättning för att vi ska utveckla olika förmågor eftersom lyssnandet också innebär förståelse av det hörda ordet, i bästa fall i en interaktion mellan förälder och barn och/eller lärare och elev. Om läraren upplever att en elev inte lyssnar kan det förstås vara av ointresse för det sagda men också en bristande förmåga att lyssna. Eleven som brister i sitt lyssnande trots att hen försöker kanske blir skamsen och tillbakadragen när hen inte förstår. Eleven tänker *varför känner jag mig så dum?*

Att ständigt få höra att man inte lyssnar eller förstår sätter spår i självkänslan. Om en elev i grundskolan har hamnat i en ond cirkel när det gäller läsning och skrivande ökar avståndet till den läsförmåga och läskompetens som krävs för vidare studier i gymnasieskolan. Hen tappar inte bara i läshastighet, ordförråd och läsförståelse utan även i tilltro till sin egen förmåga att klara studierna. Att gång på gång misslyckas i sina försök att lösa uppgifter i att skriva skapar ingen uthållighet eller motivation.

Frågan är också om vi som lärare förväntar oss ett svar på frågan om varför eleven inte lyssnar och *hur* vi i så fall möter det svaret. En förklaring till svårigheten att lyssna och förstå på det sätt som läraren har tänkt sig kan vara att eleven har läs- och skrivsvårigheter. Hen kanske inte ens är medveten om att det är funktionsnedsättningen som gör att det blir svårt att utföra uppgifter genom att enbart lyssna för att förstå en uppgift. Det kräver kunskap hos läraren om läs- och skrivsvårigheter och hur dessa yttrar sig för att kunna möta elevens förutsättningar.

## Lyssnandets arena

Skolan är den arena där lärare och elev möts, och den bygger på att eleven lyssnar när läraren förklarar eller instruerar. Adelmann (2008) menar att det finns en hierarki i svensk skoltradition där skriftspråkliga aktiviteter som att skriva och läsa har högre status än att tala och lyssna. Och att tala ägnas det mer tid åt än att lyssna trots att de båda rent logiskt förutsätter varandra. Eleverna använder således en stor del av tiden i klassrummet till att lyssna. Det innebär att de ägnar mer tid åt färdigheten *lyssna* än åt färdigheterna *tala*, *läsa* och *skriva* tillsammans (Adelmann, 2008). Tiden eleverna använder för att lyssna har också en tendens att öka med undervisningsstadium. Det innebär att lyssnandet är den kommunikativa aktivitet som vi använder mest.

Vad sker då när vi lyssnar? Redan i vår moders mage börjar vi lyssna och det är den språkliga färdigheten som vi utvecklar först, och som de andra förmågorna att tala, läsa och skriva är mer eller mindre beroende av (Lundsteen, 1979). Med lyssnandet kommer också talande, och i den

*inre dialogen* vi för strömmar ”minnen, associationer, infall, kritik, värderingar, synpunkter och farhågor som ständigt korsar vårt medvetande, interfolierar, pockar på vår uppmärksamhet, stör och lägger sig i” (Adelmann, 2008). Vi befinner oss således i ett ständigt lyssnande både i dialogen med oss själva och med omgivningen.

### Hur hänger förmågan att lyssna ihop med läs- och skrivsvårigheter?

För en elev i läs- och skrivsvårigheter är det en utmaning att lyssna både på sin inre dialog och på lärarens röst i takt med de ökade krav som skolan ställer. Om individens läshastighet är för långsam vid läsning med ögonen är det vanligt att erbjuda kompen- serande hjälpmedel eller assisterande verktyg som talsyntes eller inlästa läromedel. Flera studier betonar vikten av att alternativa verktyg skall vara individuellt baserade (Svensson 2012). Svensson (2012) menar också att det viktiga inte är tekniken i sig utan att ”tänka flexibelt, innovativt och utnyttja alternativa verktyg även i situationer som tidigare inte varit möjligt, dvs att hitta det pedagogiska mervärdet med tekniken”. Lärare behöver ställa frågan vad poängen är att lyssna på en text och vad lyssnandet innebär för eleven?

Om det finns grundläggande avkodnings- svårigheter behöver eleven både fokusera på att fortsätta träna och att kompensera för sina svårigheter genom att använda både träningsprogram och assisterande verktyg. Den tid vi inte ger yngre barn för att utveckla läs- och skrivinlärningen behöver de ibland få som äldre och vuxna istället. Flera läsforskare betonar vikten av att fortsätta arbeta med läs- och skrivutvecklingen genom hela skoltiden (Myrberg, 2007 och Gustafsson, 2014). Vi behöver tänka på att läsförståelsen inte är given för att eleven har läst eller lyssnat på en text och *lyssna* på vad eleven förmedlar när hen ställer frågan igen om instruktionen. Bara för att jag har lyssnat på en text innebär det inte per automatik att jag har förstått den.

### Lyssna på elevens berättelse

Elever i läs- och skrivsvårigheter som upptäcks tidigt och får en utredning, pedagogisk eller medicinsk, som visar på dyslexi kan också tidigare lära sig strategier för att hantera sina förutsättningar. Läs- och skrivsvårigheter yttrar sig på flera sätt och

inte bara genom svårigheter med ordavkodning som är det vanligaste i lägre åldrar, det vill säga att avkodningen inte är tillräckligt automatiserad. Vissa lär sig strategier genom speciallärare eller undervisande lärare och kan på så sätt kompensera för det som tar lite längre tid att lära. Andra går genom både grundskola och gymnasiet utan att bli upptäckta. De- ras svårigheter har inte uppmärksamats av varken lärare eller individen själv.

För läraren på gymnasiet innebär detta att det i klassrummet finns elever som *inte* är tillräckligt trygga i sin inlärning och därför behöver extra stöd i form av medveten och tydlig pedagogik. Om läraren förväntar sig att eleven inte har några läs- och skrivsvårigheter som hindrar inlärningen blir det en krock mellan lärares förväntan och elevens förmåga. Många elever försöker dock hitta egna strategier för lyssnandets teknik för att kompensera för sina brister vid läsning och skrivande. Man tar hjälp av sina klasskamrater om de är villiga eller så finns det resursstarka föräldrar som kan guida eleven i skolarbetet. Men många döljer också sin oförmåga bakom skolfrånvaro. De ser inga skäl till att utsätta sig för misslyckande gång på gång och väljer bort ett yrkesval som annars kanske skulle ha passat individen (Myrberg, 2018).

### Strategier för lyssnande

Det blir allt vanligare att studenter i läs- och skrivsvårigheter behöver stöd i sitt akademiska skrivande på universitet eller högskola. Studenterna berättar om strategier för att knäcka koderna för att läsa, skriva och förstå instruktioner. Det handlar om allt ifrån att lyssna via talsyntesprogram och på inlästa läromedel eller kurslitteratur, till att på egen hand försöka lista ut vad som står i texten eller vilken uppgift som ska lösas. Studier på högskola och universitet innebär att läsa långa texter, sovra och samla information, läsa mellan raderna, skumläsa, intensivläsa, leta efter nyckelord och förstå instruktioner i flera led (Örtenberg, 2020). Det är dock inte tillräckligt att lyssna på text, vilket också är energikrävande för hjärnan, utan det behövs strategier för att förstå en akademisk texts innehåll.

Studieprestationen avgörs av hur mycket jag orkar lyssna då det också tar *tid* att lyssna. Det kräver en undervisning som tar hänsyn till alla elevers sätt att fungera på, även de som inte följer mallen. En god

planering behövs av lektioner och moment som möter allas behov av undervisning och gynnsam läs- och skrivutveckling. Det gäller att läraren inte skapar situationer där elever inte förstår för att instruktionen inte har varit tillräckligt tydlig. Adelmann (2008) poängterar också behovet av fortsatt vägledning i lyssnandets teknik genom skolåren och av lärare som arbetar med att lära elever läsa, tala och skriva. För att klara av detta krävs kunskap hos läraren om läs- och skrivsvårigheter för att överbrygga det pedagogiska glappet som uppstår i lyssnandet hos eleven. Om jag som lärare har en stereotyp bild av diagnoser hos elever, att det endast handlar om att lyssna rätt riskerar det att bara bli *en* berättelse i klassrummet – lärarens. *Hur lyssnar du på dina elever?*

Ulrika Örtenberg

Ulrika Örtenberg är universitetsadjunkt i svenska språket och föreståndare för Språkcentrum vid Linköpings universitet.

### REFERENSER

- Adelmann, Kent (2009). Lyssnandets betydelse för muntligheten [Elektronisk resurs] en introduktion till konsten att lyssna. *Muntlighetens möjligheter – retorik, berättande, samtal / sjätte Nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Uppsala den 27–28 november 2008*. 15–24  
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-9822>
- Myrberg, Mats. (2007). *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Myrberg, Mats. (2018). *Allmänna ämnen i gymnasieskolans yrkesutbildningar – hot eller löfte för lässvaga?* Svenska Dyslexiföreningen, nr 3.
- Gustafsson, Jan-Eric (2014). *Lära för livet?: om skolans och arbetslivets avtryck i vuxnas färdigheter*. Stockholm: SNS förlag
- Lundsteen, Sara (1979) [1971], Listening: It's Impact on Reading and the Other Language Arts. Urbana. 111.: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Council of Teachers of English (NCTE)
- Svensson, Idor. (2012). Assistive Technology alias "Alternativa verktyg". I: *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 3, s.1–11. Tillgänglig på internet: [www.dyslexiforeningen.se](http://www.dyslexiforeningen.se)
- Svensson, Idor. & Tholerus, Ingrid. (2011). *Universitetsstudier med läs- och skrivsvårigheter och dyslexi*. Växjö: Linnéuniversitetet, Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap.
- Örtenberg, Ulrika. (2020). *Tid för skrivutveckling – vid läs- och skrivsvårigheter*. Studentlitteratur; Lund.

# Nordiske lydfortællinger i biografmørket og i klasseværelset

**Københavns Radiobiograf har siden 2013 inviteret lytteglade publikummer ind i biografmørket til fælles lytteoplevelser af stærke lydfortællinger og podcasts. Første gang jeg oplevede det på egen krop, blev jeg overvældet over, hvor nærværende og fordybende en oplevelse, det kan være at lytte i fællesskab. Særligt i en verden, hvor man bliver konstant visuelt stimuleret. Det minder på mange måder om at sidde foran lejrålet og fortælle historier i mørket. Det skaber en fællesskabsfølelse at sidde og grine, gispe og græde sammen om en spændende fortælling.**

Denne oplevelse fik mig til at melde mig ind i den frivillige forening, og jeg har lige siden været med til at skabe lytteoplevelser i biografen. I 2018 udviklede jeg i samarbejde med Nordspråk og Dansk-

rerforeningen et undervisningsforløb om lydfortællinger på nabosprog til danske og norske elever, som mandede ud i en radiobiograf med nordiske lydfortællinger i henholdsvis København i Danmark og Larvik i Norge med Oslo Podcast Kino.

Ideen er, at når man lytter med analytisk formål til lydfortællinger får eleven en skærpet lyttesans og en forståelse for hvordan man fortæller en god historie. Når man lytter til en fortælling i stedet for at se en fortælling, bliver man tvunget til at bruge sin fantasi. Når man lytter til lydfortællinger på sine nabosprog, bliver man bedre til at forstå sproget, og kan ud fra forståelse af stemmen og lyddesign lære at forstå meningen med ordene i konteksten.

## **At skærpe lyttesansen**

Lydfortællinger er på mange måder ligesom en film – bare uden billeder. Man skal selv forestille sig billederne oppe i

hovedet. En lydfortælling kan både være en fiktion – et radiodrama – eller en dokumentarisk fortælling baseret på virkelige hændelser med virkelige mennesker. Ofte er det en blanding af begge genre: En dramatiseret beretning af virkeligheden med fiktive virkemidler, hvor optagelserne er redigeret sammen, så historien bliver mere spændende og med flere lydelementer, der understreger fortællingen og skaber en bestemt stemning. Fx hvis en stemme fortæller om et bankrøveri, mens der er lyde af skridt over smadret vinduesglas og spændingsmusik i baggrunden.

Når vi ser film og serier er vi meget vant til at bruge øjnene til at forstå personer og handlingsforløb, mens at selve lyttesansen bliver brugt sekundært til at forstå, hvem vi oplever og hvad der sker. Lyttesansen er ikke en sans, vi bruger særlig bevidst. Måske hænger det sammen med at vi ikke kan lukke for ørene på samme måde som vi kan lukke vores

øjne. Vi modtager hele tiden information i ørene, og bliver nødt til at kunne lukke lyde ude en gang imellem og være selektiv med, hvad vi lytter efter. Lyttesansen er altså en af vores sanser, som vi ikke bruger aktivt. Men det betyder også at man kan træne sin lyttesans. Man kan lære at lytte efter og træne øret til at forstå hvilke personer og hvilke handlinger der foregår uden at vi har et billede af det.

Når vi slukker for lyset til en radiobiograf og det bliver helt mørkt, så tvinger vi eleverne til at bruge deres lyttesans og deres forestillingsevne. Når vi slukker lyset, så tier alle (næsten) helt stille, så der er en klar påvirkning af niveauet af lys og hvor højt vi snakker. I klasseværelset kan det have en effekt at slukke lyset, selvom det ikke bliver helt mørklagt.

At lære at lytte handler om at træne øret i at distingvere lyde fra hinanden. Det minder om musikundervisning, hvor man skal prøve at lytte sig frem til hvilke instrumenter, der bliver brugt. Her skal man bare prøve at lytte efter stemmen, underlægningsmusikken, effektlyde og reallyde.

### At lytte til nordiske nabosprog

Lydfortællinger kan være et supplement til undervisningen af nabosprog. Man lytter til hinandens sprog på en koncentreret måde, og lydfortællinger skærper forestillingsevnen hos eleverne. Selve lyddesignet kan være et godt hjælpemiddel til at forstå sproget, og det kan endda være nemmere at forstå end en tekst på nabosprog, da det ikke kun er sproget, der fortæller.

Det er både stemmen og lyddesign, som er med til at hjælpe os til at forstå hvad det handler om:

– Stemmen kan fortælle dig meget om hvilken person det er, der fortæller. Normalt er vi vant til at kunne se personen, der fortæller, men stemmen kan fortælle os en helt masse. Er det en kvinde, en mand, en ældre person, en ung eller et barn? Er det en person, der har levet et hårdt liv og som har en brugt hæs stemme? Er det en person, der lige er vågnet eller har været til fest i går? Er det en nervøs person? Mikrofonen fungerer ligesom et kamera, og vi kan forstå rigtig meget ud fra stemmen, pauser, tempo og artikulationen.

– Lydlandskaber er lyden af et rum og baggrundsstøj og består af reallyde – det



*Københavns Radiobiograf.*

kan fx være lyden af et køkken, hvor man kan høre køleskabet summe i baggrunden, med vandhanen der tændes, kaffekopper der bliver vasket op i vandskulp og klirren, pølser der spruttende bliver stegt på panden. Det kan være lyden af at stå på en strand med blæsten susende om ørene og vandet, der skvulper op på stranden og måger der skriger. Hvert rum har sin helt egen rumklang og akustik og med specifikke reallyde, vi kan genkende som lyttere. Reallyde og lydlandskaber er med til at *skabe stemning* og gøre fortællingen og scenen *troværdig*.

– Effektllyde er lyde som er kunstigt skabt. Effektllyde er med til at give stemning eller ekstra opmærksomhed på et vigtigt objekt. Fx hvis der bliver fortalt om en mand, der sniger sig ind i et gammelt hus, kan man lægge lyden af en knirkende dør ind under fortællingen.

– Underlægningsmusik er et dramatisk virkemiddel til at sætte en ønsket stemning i historiens forløb. Det kan være fjollet banjomusik til at skabe en komisk situation. Det kan være en tung dronelyd, der langsomt stiger i styrke for at skabe en klassisk spænding.

### Gode tips til at komme i gang

Man kan finde gode nordiske lydfortællinger på platformen [www.radioatlas.org](http://www.radioatlas.org), som samler og laver undertekster på bl.a. nordiske lydfortællinger. Eller

man kan finde korte nordiske lydfortællinger med engelske undertekster fra Nordisk Shortdox konkurrencen på [vimeo.com/radiobiografen](http://vimeo.com/radiobiografen). Der findes historier fra Norge, Danmark, Færøerne, Finland og Sverige.

*Anne Sofie Kluge*

Af Anne Sofie Kluge, bestyrelsesmedlem af Københavns Radiobiograf.

# POESINS UTÖKADE LYSSNANDE OCH DESS MÖJLIGHETER

Rytmer, klanger och känslor är språkets ursprung. Vi lyssnar och tar till oss språk med såväl öronen, kroppen som hela vårt känsloregister. Det gör språket till ett effektivt medel för maktutövning. Men också för poetiskt uppror.

I boken *From Tongue to Text. A New Reading of Children's Poetry* (2017) visar Debbie Pullinger hur allt det vi benämner som språk härrör från de delar inom detta språk som vi brukar kalla för poetiska – det vill säga det som har med rytmer, klanger och känslor att göra:

*In the language of infancy, and the infancy of language, it is the musical and emotional elements that are first perceived and first produced. And in individual development as in human evolution, music, emotion and metaphor are not optional extras but the very centre and substance of the process. All language begins in the poetic.*

Detta poetiska ursprung gäller alltså både hos individen ("the language of infancy") och i vår kulturs gemensamma språkhistoriska evolution ("the infancy of language"). Vad gäller den individuella språkutvecklingen så inleds den med spädbarnets sociala längtan efter trygghet, efter hjälp

att förhålla sig till en värld av känslor, utan begrepp. Och det är andras röster, deras spegling av och respons på barnets egen röst, som i de allra flesta fall ger denna hjälp – och i förlängningen: ett slags begreppsliggörande (Pullinger och andra talar om de ljud som vi använder när vi kommunicerar med spädbarn i termer av "motherese" eller "infant directed speech" (IDS)). Det är anknytningspersonernas rytmiska vysjande och melodiska respons som ger barnet trygghet och stimulans, och dessutom dess tidigaste språkliga och sociala impulser – i stark symbios. Denna symbiotiska relation mellan språkutveckling, social utveckling och känslomässig utveckling, får effekter även senare i livet. En sådan är att de grundkänslor vi stöter på i livet genom det tidiga språkets kroppsliga förankring kan väckas och tilltalas med hjälp av ett poetiskt språkbruk. Detta är en rimlig anledning till att de av oss som sällan närmar oss poesin ändå har en tendens att göra det när vi står i kontakt med våra känslor – eller eftersträvar en så-

dan kontakt. Tänk bara på hur vi sjunger med i kända refränger på förfesten: "Då är det ingen som tar en, man är kung, kung, kung i baren", hur avtackningstal späckas med vitsiga allitterationer: "Kära Kerstin! Kunnig, kreativ och koffeinberoende", eller hur hjärtekrossande dödsannonser ackompanjeras av ödesmättad och trösterik centrallyrik: "En liten ängel kom, / log och vände om".

## Påverkansmöjligheter

Den symbiotiska relationen mellan språklig, social och känslomässig utveckling som präglar oss alla ger också vissa påverkansmöjligheter. Detta syns i hur såväl företag som politiker försöker påverka sina presumtiva kunder eller väljare genom att tala till deras förkroppsligade känslominnen. Det kan handla om tryggt allitererade påståenden om att "Volvos värde varar" eller om den sittande amerikanska presidentens nyligen återupplivade "When the looting starts, the shooting starts" från 1967. Båda dessa fall syftar tydligt till att



med poetiska grepp påverka människor känslomässigt – i det ena fallet genom att tala till trygghet och glädje, och i det andra till rädsla, avsky och ilska.

Man skulle kunna tala om denna poetiska möjlighet till kroppslig och känslomässig påverkan som ett slags *utökat lyssnande*, ett lyssnande som inte bara sker med hjälp av öronen, utan som påverkar även andra delar av kroppen. Ett lyssnande som kan sänka pulsen, öka blodtrycket, spänna käkbenet, öppna tårkanalerna eller få det att spritta i benen. Ett skäl till att trots allt benämna det som just ett *lyssnande* är dess starka koppling till musik – Pullinger talar om hur spädbarn ägnar sig åt ”creative play with sound”. I denna koppling ligger dessutom den relation till det poetiska bakåt i språkhistorien som Pullinger benämner som ”the infancy of language”: poesins i många fall synonyma begrepp ”lyrik” stammar som bekant från instrumentet ”lyra”, ett exempel bland många som visar hur den litteratur som vi idag gärna föreställer oss som *skriftlig* springer ur *muntliga*, *ceremoniella*, och *musikaliska* sammanhang. Detta ursprung syns även idag: poesins musikalitet och muntlighet är helt uppenbar inom exempelvis *spoken word* och *viskonst* eller i popmusikens *sing-along-refränger*, och den ceremoniella prägeln bärs vidare inom exempelvis religiös visoch psalmtradition.

Men poesin bär på dessa drag även i sina mest visuellt och skriftspråkligt orienterade former. I många fall spelas den skrivna aspekten av poesin rentav ut mot den upplästa – i för poesin välkända och väl använda figurer som bygger på språkliga paradoxer, tvetydigheter, anomalier och motstridigheter av olika slag. Studera exempelvis följande avsnitt ur Cia Rinnes konceptuella verk *notes for soloists* (2009) och fundera på hur orden ska läsas och uttalas – i vilken riktning (horisontellt eller vertikalt?) och på vilket språk (på tyska eller engelska?):

war was  
was war  
was war?  
war war  
war was?  
war was  
here.

I bilderböcker för barn ger spelet mellan skrift och ljud en särskilt möjlighet i relation till det faktum att många av de barn som dessa böcker vänder sig till ännu inte knäckt läskoden. Denna situation kräver nämligen en uppläsare som gör om bokens grafem till fonem, som ett eller flera barn först då kan ta till sig, genom att *lyssna*. I denna situation blir språkets skriftbild associerad med den vuxne uppläsaren, och dess ljudbild med det lyssnande barnet. En författare som är medveten om detta faktum kan så klart använda det för olika syften.

### Barnets perspektiv

I ett kapitel i den kommande antologin *En lag för barn. Kulturvetenskapliga perspektiv på barnrättskonventionen* (2020) visar jag hur exempelvis Elsa Beskow i *Hattstugan* (1930) använt möjligheten till inkongruens mellan skriftbild och ljudbild för att sanktionera att även de mest välmenande barn vars handlingar fått katastrofala konsekvenser bör ”riset smaka” innan de kan få ”honungskaka”. I samma text visar jag också hur den norska författaren Gro Dahle använder samma inkongruens för att istället lyfta barnets perspektiv och situation och understödja ett slags *empowerment* i relation till den makt som den vuxne uppläsaren förkroppsligar i situationen. Bilderboken *Snill* (2002) handlar om flickan Lussi som duktigt och lydigt gör allt som de vuxna ber henne om, och som har en mun som ”aldri sier noe som helst / før den blir spurt”, vilket får som konsekvens att hon, när ingen tilltalar henne, slutligen försvinner in i väggen (kopplingen till Tove Janssons novell ”Det osynliga barnet” är uppenbar). Boken inleds på en harmoniskt klingande frivers, som smyger över i stark och regelbunden rytmisering i samband med att den i väggen instängda Lussis frustration blir ett rop och ett uppror mot den vuxenmakt som kväst henne. Prova att ställa dig upp, att läsa dessa rader högt på ”svorska”, och känna efter vad som händer i kroppen:

*Hun blir til en hammer. Hun slår og bun slår.  
Hun blir til en syl og et bor og en bakke.  
Hun stanger med bodet. Hun blir til en okse.  
Hun slenger med halen. Hun blir til*

*en kolle.  
Hun blir til en slegge. Hun spenner og sparker.  
Hun blir til en plog. Hun brøyter seg fram.  
Og murpussen raser.  
Hun blir til en saks og klipper tapeten.  
Hun tramper til gulvet begynner å bølge.*

Är det inte så att rytmen och musikaliteten i dessa rader får din egen kropp att reagera, din murputs att rasa, din tapet att gå i bitar och ditt golv att börja bölja – åtminstone litegrann? Om du betänker att Lussi med det fetstilta skriket ”*Nå er det nok!*” strax senare lyckas spränga väg genom väggen, och att hon genom detta också bereder väg för otaliga andra flickor, som i boken visar sig ha varit instängda i samma vägg, så ser du kraften i det poetiska uppror som manifesteras i boken. Ett uppror som onekligen kan beskrivas som en något barnanpassad #metoo-berättelse 15 år innan detta uppror nådde vuxenvärlden.

Johan Alfredsson

Johan Alfredsson är universitetslektor i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning och studierektor för ämnesläroverutbildningen i svenska, på Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion vid Göteborgs universitet.

### REFERENSER:

Alfredsson, Johan (under utg.). ”Den poetiska zonen och barnets rätt att till fullo delta i den barnlitterära processen”. I: T. Karlsson Häikiö, J. Sundhall & M. Asplund-Carlsson (red.). *En lag för barn. Kulturvetenskapliga perspektiv på barnrättskonventionen*. Studentlitteratur.  
Beskow, Elsa (1930). *Hattstugan*. Bonniers.  
Rinne, Cia (2009). *notes for soloists*. OEI Editör.  
Dahle, Gro (2002). *Snill*. Cappelen.  
Karlsson Häikiö, Tarja, Jeanette Sundhall & Maj Asplund-Carlsson (red.). (under utg.). *En lag för barn. Kulturvetenskapliga perspektiv på barnrättskonventionen*. Studentlitteratur.  
Pullinger, Debbie (2017). *From Tongue to Text. A New Reading of Children's Poetry*. Bloomsbury Academic.

# Antirasistiskt lyssnande

Förr tränades elever i att tvätta bort sin dialekt. Idag tränas invandrare i att tvätta bort sin brytning. Men det är varken realistiskt eller önskvärt att träna bort all brytning. Istället behöver vi arbeta med lyssnandet.

**N**är vi lär oss ett nytt språk behöver vi träna om munnen. Tungan och läpparna ska formas på nya sätt, ljud ska följa i nya kombinationer, nya språkrytmer och intonationsmönster ska sätta sig. Svenska är förstås inget undantag. Konsonantklustren och flera av de främre vokalerna är ovanliga för många andraspråkstalare. Att längden på både vokal- och konsonantljud är betydelseskiljande samt svenskans tonomfångsrika prosodi är också utmaningar som kan behöva övas av nybörjare.

Ju äldre vi är desto svårare verkar det vara att få till uttalet när vi möter ett nytt språk, och följaktligen övas det en del uttal inom svenska som andraspråksämnet, framför allt inom sfi och komvux. Vi lyssnar och vi övar och vi härmar, om och om igen. Förutom enskilda ljud fokuserar effektiv uttalsundervisning på att förlänga rätt ljud i betonade stavelser och att betona rätt ord i satsen. De flesta elever utvecklar med tiden en svenska

som inte är svår att förstå. Men helt modersmålslika blir få som lär sig svenska i vuxen ålder.

## När brytningen kommunicerar

Många vill fortsätta träna sitt uttal, även om de gör sig förstådda, väl medvetna om att bruten svenska riskerar att kosta dem. Framför allt i professionella situationer. Den välvilja som den som bryter kan möta i affären eller på hämtningen på förskolan är ibland utbytt mot skepsis på arbetsplatsen – vittnar inte brytningen om en bristande kompetens?

Här handlar det alltså om en annan anledning att uttala korrekt. Snarare än att inte lyckas kommunicera tillräckligt, och öva uttalet för att göra sig förstådd, är målet här att slipa bort en brytning som kommunicerar *för mycket*. Denna bieffekt gäller förstås alla talare: vårt sätt att prata avslöjar en massa om oss, och den som hör oss lyssnar inte bara på vad vi säger utan drar samtidigt en del slutsatser, med-

vetet eller omedvetet, om vår person och vår bakgrund. För det mesta är det en helt odramatiskt del av det sociala samspelet, men den som riskerar att uppfattas som mindre kompetent, mindre bildad, rent av mindre intelligent kämpar förstås för att anpassa sitt uttal. På sätt och vis har den som bryter i dessa fall fortfarande svårt att bli förstådd, i bemärkelsen svårt att förmedla det avsedda. Som en av mina elever uttryckte det: på svenska lyckas jag inte vara den jag är.

## Vilken svenska räknas?

Ett sätt att undervisa i uttal är att undervisa i lyssnande. Genom att uppmärksamma målspråkets prosodiska egenheter och lyssna aktivt efter dessa kan eleverna utveckla både sin hörförståelse och sitt eget uttal. Sådan undervisning bedrivs inom svenska som andraspråk och bidrar till att några andraspråkstalare når ett uttal som tas emot bättre i samhället, men den utmanar ju inte problemet som sådant, utan re-

producerar snarare synen på vilken svenska som är godtagbar och vems ansvar det är att anpassa sig.

På bara ett par generationer har synen på dialekter förändrats drastiskt, och skolan har inte längre i uppdrag att tvätta bort svenska elevers dialektala drag. Är det inte dags att utmana attityderna till brytning på samma sätt? Talad svenska influerad av talarnas förstaspråk bör erkännas som just varieteter av svenska, inte bristfälliga inlärarspråk, och har goda möjligheter att studeras med samma intresse som andra dialekter eller sociolekter.

Att ta bruten svenska (om vi nu fortfarande ska kalla den det) på allvar innebär att lyssna nyfiket utan att leta brister. Det är ett lyssnande som kan behöva läras. Den som tolkar avvikande uttal som bristande kompetens brister själv i sin kompetens. Den som inte uppfattar vad som sägs med brytning har ett hörförståelseproblem. Då räcker det alltså inte att talaren utvecklas, utan vi behöver också undervisa åhörare. Och det gäller alla som lyssnar på svenska, inte bara andraspråkstalare. Lyfts lyssnandet fram jämte talet som en lika oumbärlig som utvecklingsbar del av all kommunikation kan dessa frågor inte längre förpassas till svenska som andraspråk utan är lika relevanta för svenskämnet.

### En (själv)kritisk språkundervisning

Samtidigt får vi inte tro att synen på brytning är en opolitisk kunskapsfråga. Negativa attityder till brytning uppstår inte i skolan. De har förstås historiska och materiella orsaker och är snarare ett uttryck för en allt mer etniskt skiktad arbetsmarknad, såväl i Sverige som globalt. Att vi ger plats och erkännande åt ett bredare utbud av svenska i våra läromedel och våra klassrum kan heller inte utmana dessa ojämlikheter. Men det kan vara en del av en undervisning som kritiskt undersöker hur makt döljer sig i språknormer, i vårt ämne och i våra öron.

Att utmana hur vi lyssnar och förstår kan vara känsligt, och den som känner sig anklagad är sällan mottaglig för ny kunskap. En liknande risk finns i uttalsundervisningen, där respons och tillrättavisningar kan upplevas som påträngande. Men varken olika former av brytning eller attityderna till dem är unika personliga uttryck utan kan förklaras som mönster och strukturer utifrån sina respektive kon-

texter. När frågorna lyfts på en strukturell och systemisk nivå pekas ingen ut i undervisningen, men eleverna ges ändå möjlighet att förstå sig själva som en del av ett större sammanhang och kan i bästa fall sätta ord på den bristande kommunikation som annars ofta framstår som ett personligt misslyckande.

När strukturella problem kan kännas hopplöst statiska är språkförbistring ändå tacksamt enkelt. Vi kan lära oss förstå varandra, och ofta går det snabbare med något så trevligt som undervisning. Men vi måste anstränga oss från båda håll.

#### *Mårten Michanek*

Mårten Michanek är lärare i svenska och svenska som andraspråk och undervisar inom Utländska lärarens vidareutbildning på Stockholms universitet.

FOTNOT: En version av texten publiceras också i Riksförbundet lärare i svenska som andraspråks tidning Lisetten.

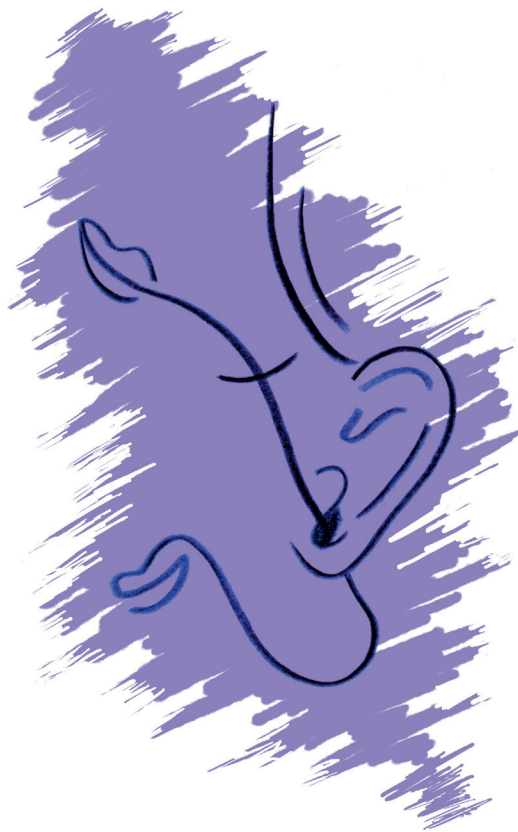


Illustration: Hanna Stenman.

# ÄNTLIGEN EN AVHANDLING OM POESIUNDERVISNING

Lyriken är satt på undantag i såväl svenskundervisningen som i didaktisk forskning. Därför är det välkommet med en ny avhandling om elevers läsning av poesi i gymnasieskolan och på fritiden. Det skriver Bengt-Göran Martinsson i sin recension Anna Sigvardssons avhandling.

### AVHANDLING

Titel: *Möten med dikten. Poetiska läspraktiker inom och utanför gymnasieskolan.*

Av: Anna Sigvardsson.  
Disputation: 2020-06-12.  
Högskola: Luleå tekniska universitet.

Under flera år har jag fått indikationer på att lyriken i svenskundervisningen mer eller mindre blivit något av en mörk kontinent eller elefanten i klassrummet. Något som man vet bör tas upp men som det är enklast att låtsas som att det inte finns. Mina lärarstudenter visar i många fall uppenbar obekantskap med lyriska elementa, medan prosan hanteras med säkerhet. På direkta frågor från mig uppger de att de inte läst särskilt mycket lyrik under sin egen svenskundervisning. Har ett skifte ägt rum? När jag själv gick på gymnasiet på 1970-talet dominerade lyriken så till den grad att man blev glad när man någon gång fick läsa prosa. Strindbergs *Röda rummet* kändes som något Jack Kerouac kunde ha skrivit i jämförelse med Tegnér's Svea (vars Mjeltsjukan dock framstod som värd att läsa med dess för ynglingen igenkännbara Weltschmerz).

Som utbildare av svensklärarstudenter har det under åren varit svårt att basera undervisning i lyrikdidaktik på aktuell vetenskaplig litteratur. Utbudet är tämligen tunt på denna front. Med undantag av Lars Wolfs två arbeten om lyrik i undervisningen runt millennieskiftet och Per-Olof Erixons *Drömmen om den rena kommunikationen* (2004) får man gå till Gunnar Hansson insatser under 1960- och 70-talet för att finna relevant litteratur i ämnet. Möjligen är detta en effekt av den undervisning som bedrivs i våra skolor. Det är svårt att forska om lyrikundervisning eftersom den möjligen är marginellt företrädd. En bieffekt av detta är att vi lärarutbildare i vår tur undviker ämnet, och så har vi plötsligt hamnat i en reproducerande nedåtgående spiral.

Mot denna bakgrund är det så mycket roligare att konstatera att det nu faktiskt föreligger aktuell forskning i ämnet, nämligen Anna Sigvardsson

avhandling *Möten med dikten. Poetiska läspraktiker inom och utanför gymnasieskolan*, som lades fram vid Luleå tekniska universitet i juni detta år. Sigvardsson avhandling är en så kallad sammanläggningsavhandling, vilket innebär att den bygger på ett antal artiklar som publicerats i vetenskapliga tidskrifter. Avhandlingens drygt 100-sidiga "kappa", som är skriven på svenska, står på egna ben och utgör en synnerligen effektiv syntes av artiklarna. Förutom att ge en bakgrund och ett sammanhang till den genomförda forskningen får vi här en utförlig redogörelse för det metodiska förutsättningarna och teoretiska utgångspunkterna för studien. Den avslutas med en utförlig och spänstig diskussion. Ett gediget hantverk med andra ord.

### Poesi i skolan och på fritiden

Avhandlingens övergripande och mycket allmänna syfte är "att ge en fördjupad förståelse för gymnasieelevers poetiska läspraktiker i skolan och på fritiden". Detta bryts dock ner i ett antal snävare syften och frågeställningar som bearbetas i tre delstudier, en systematisk litteraturstudie, det vill säga en noga genomförd forskningsöversikt, samt två intervjustudier. I den ena intervjustudien undersöks hur poesiintresserade elever använder sig av och skapar mening med dikter på sin fritid. I den andra är intresset riktat mot poesiintresserade lärares uppfattningar om poesiundervisning samt vilka strategier och arbetssätt de finner vara viktiga för denna. Vad får vi då veta om poesiundervisningens situation genom Sigvardssons arbete? Låt oss börja med den internationella utblicken.

Det primära syftet med den systematiska litteraturstudien var undersöka hur undervisning i poesi för äldre elever diskuterats i internationell

Avhandlingen är en utmärkt grund för en ny era av litteraturdidaktisk forskning med inriktning på poesiundervisning.

forskning. Utifrån olika sökbegrepp och urvalskriterier identifierades 28 artiklar publicerade i engelskspråkliga vetenskapliga tidskrifter. Trots det systematiska upplägget är det emellertid svårt att identifiera något entydigt forskningsläge på området. Detta beror enligt Sigvardsson på att forskningen tar upp många olika aspekter av poesiundervisningen. Hon anser sig dock kunna finna några teman som återkommer. Det mest dominerande av dessa var inriktningen på en form av personlig respons-metodik, vilket innebär att eleverna bör utveckla en personlig respons på dikter som de läser. Denna forskning utgår i mycket från Louise Rosenblatts transaktionsteori. En annan inriktning inom forskningen inriktar sig på hur elever utvecklar tolkningar över tid. Här handlar det bland annat om att se om det genom explicit strategiundervisning går att förbättra elevers tolkningsförmåga. Bilden är dock att elever sent uppövar denna förmåga. Man måste mogna som diktläsare. I ett tredje forskningstema kopplas poesiläsning till utbildningspolitik. Här är det forskare på Irland som menar att en utbildningspolitisk koncentration på kunskapsmätning och bedömning resulterar i att elevers personliga läsupplevelser undertrycks till förmån för ett mekaniskt lärande av färdiga tolkningar.

Vad gäller den delstudie som rör ungdomars fritidsläsning av poesi presenteras en inventering av 21 poesiintresserades individers bruk av och motiv för att läsa poesi. Slående är att poesiintresset är starkt kopplat till att individerna själva skapar och uttrycker sig estetiskt på olika sätt. Vad gäller motiven för diktläsning urskiljer Sigvardsson tre teman: att bli sedd av dikten, skapa en inre gemenskap med dikten och att poesin ger stöd i svåra perioder.

Den tredje delstudien behandlade som sagt poesiintresserade lärares uppfattning om vilka strategier som gynnar poesiundervisning. De viktigaste teman som Sigvardsson ser i deras svar är att de som lärare ska utgå från sitt eget personliga engagemang, lyfta fram elevernas uppfattningar, skapa ett tryggt klassrumsklimat samt att stötta elevernas tolkningar genom att fokusera på den estetiska upplevelsen och textanalys.

Jag har här bara gett en hastigt tecknad bild av Sigvardsson avhandling. Den är dock en utmärkt grund för en ny era av litteraturdidaktisk forskning med inriktning på poesiundervisning. För det är så med forskningen: ett uppnått mål i kvällningen är aldrig slutet utan startpunkten för nästa dags vandring. Eller som en av våra mest bekanta diktare för decennier av gymnasieelever uttryckt det: "Nog finns det mål och mening i vår färd / men det är vägen, som är mödan värd".

*Bengt-Göran Martinsson*

Bengt-Göran Martinsson är professor i pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet.

# VI FÅR ALDRIG glömma det som hände under andra världskriget

Om ingen annan historisk händelse – tror jag – finns det så många berättelser. Flera av dessa är skrivna för barn och ungdomar och då handlar de om barn och ungdomar. Böcker som är skrivna av ungdomar är Anne Franks dagbok och Ulrike och kriget av Vibeke Olsson. Båda är litterära mästerverk.

Bland nyare böcker finns pärlor som Annika Thors serie *En ö i havet* där vi får följa två judiska syskon från Österrike som hamnar som fosterbarn på svenska västkusten. Eller Camilla Lagerqvists serie *Svarta rosorna* där tyngdpunkten ligger på livet i gränslandet mellan Sverige och Norge. Eller Christina Wahldéns *Tulpanpojken* om fosterbarn från Nederländerna.

DET HAR NU GÅTT 75 ÅR sedan andra världskriget äntligen slutade. Så långt bak i tiden ligger också den där sommaren då ett nytt barn kom till vår familj – en finsk pojke med vitt hår och ängsliga blåa ögon. Ja, jag minns honom ännu. Johannes hette han och han lärde mig, som var jämnårig, att säga ”pikku matti” = ”liten pojke”. Men annars var ”vår” finske fosterpojke mest tyst, ledsen och hungrig.

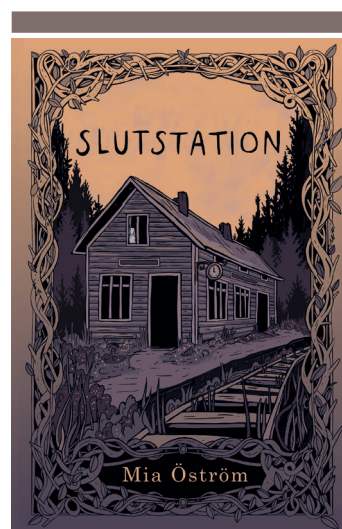
72 000 finska barn skeppades under och efter andra världskriget från Finland till Sverige. Som Johannes i vår familj. Som Sirkka i bilderboken *Systemen från havet*. Författaren Ulf Stark, mästaren i att skriva om det sorgliga så att lä-

saren ler med tårar i ögonen, lever inte längre. Men sent i sitt liv gav han oss två berättelser från krigets 1940-tal. Två bilderböcker som passar som samtalsböcker med små barn, men ändå bättre med de tonåringar som har haft andra världskriget som läxa i skolan. Kanske kan elever i åttonde klass högläsa de här Ulf Stark-böckerna för skolkamrater på lågstadiet?

Båda böckerna är tidsbundna – båda är tidlösa; för rädda ensamma barn kom till Sverige år 1945 och de kommer år 2020. I bilderboken *Systemen från havet* har Ulf Stark samarbetat med konstnären Stina Wirsén. Hennes stämningfullt vemodiga akvareller flödar av känslor och färger – grått, rött, blått. Grått är krigets färg. Det röda är finska Sirkkas rosett, det blåa är svenska Margaretas rosett.

1940-talets svenska Margareta hoppas och tror att det är en hund hon ska få som överraskning när hon en kväll råkar höra att pappa och mamma talar om att hon som är ensam barn behöver någon att ta hand om, någon att vara med. Men överraskningen är inte ett keldjur – överraskningen är Sirkka. Sirkka är en flicka, lika liten som hon själv, som hade en tyghund under armen när hon kom från öster med båt till Sverige tillsammans med en massa andra allvarsögda finska barn.

Mötet blir inte lätt! När Margaretas mamma ger flickorna, som inte förstår varandras språk, varsin bulle – då kastar Margareta sin



Mia Öström  
*Slutstation*  
Lilla Piratförlaget 2020

bulle i marken och Sirkka släpper sin i rännstenen. Ingen av flickorna vill vara med den andra. Men Sirkkas tyghund heter Toivo – ett finskt ord som betyder ”hopp”. Och på Stina Wirséns sista akvarell i *Systemen från havet* står två töser, som snart ska skiljas åt, hand i hand – en tös med ett blått hårband, en tös med ett rött hårband. Kriget är slut. Det är fred.

Boken *Systemen från havet* är tillägnad alla barn, då och nu, som tvingas lämna sina familjer.

HANDLINGEN I ULF Starks humoristiska kapitellbok *En liten bok om kärlek* utspelas också den i slutet av andra världskriget. Den inleds på ett sätt som är så typiskt lakoniskt

och osentimentalt 'ulfstarkskt': "Mamma och pappa döpte mig till Fred, men det hjälpte inte. Det blev krig i alla fall."

Konstnären Ida Björs finkänsliga och humoristiska akvareller ackompanjerar stämningsskapande historien om det förälskade mattesnillet Freds förälskelse i den burrhåriga klasskompisen och armbrytaren Elsa – hon som pratar så trevligt i näsan. Boken handlar också om Freds ilska på Hitleridioten och om hans väldiga längtan efter pappan som är ute i kriget och bevakar en gräns. Det är en liten bok om kärlek. Det är en längtansberättelse. När berättelsen slutar, då är det år 1945. Kriget är slut.

**KAN EN FÖRFATTARE ÅR 2020** verkligen skriva en ungdomsbok som har andra världskrigets järnvägstransport av tyska soldater genom Sverige som viktig ingrediens i intrigen? Det har ju berättats för. Svaret är JA! För så BRA är den – språkonstnären Mia Öströms nya gripande och spännande bok *Slutstation*. Det är en perfekt högläsningbok.

Den handlar om Iris som tvingas tillbringa sommarlovet i ett fallfärdigt gammalt stationshus i Bergvik. I samma stationshus bodde år 1943 flickan Maria. Då dånade kriget i Europa och tyska soldater färdades på den svenska järnvägen. Men detta vet Iris ingenting om – förrän hon hittar en hälsning från en annan tid utanför dörren. Mia Öströms fascinerande berättelse växlar mellan andra världskrigets tid och nutid. Det finns (liksom i verkligheten) spår av magi i *Slutstation*, men mest är den en spännande berättelse om ensamhet, underliga släktförhållanden, en kofot, dressincyckling på räls, vindsrum, krig, vänskap och kärlek.

Lena Kjersén Edman

**NATUR & KULTUR**

## Allt du behöver till din undervisning

I Digilärs heldigitala läromedel finns hela paketet – högkvalitativt undervisningsmaterial, intuitivt gränssnitt och inkluderande funktionalitet.

För mellanstadiet, högstadiet och gymnasiet. Prova gratis på [digilar.se/prova](https://digilar.se/prova)

Visste du att...

**Digilär.**  
EN DEL AV NATUR & KULTUR

Digilär är en del av Natur & Kultur och tillsammans utvecklar vi läromedel för alla stadier – tryckt, blended och heldigitalt! Läs mer på [digilar.se](https://digilar.se) | [nok.se](https://nok.se)

# TILL FÖRSVAR AV DE NATIONELLA PROVEN

I *Svenskläraren* 2020 nr 2 med temat *Gräns* finns två artiklar som på olika sätt berör de nationella proven. Artiklarna kan läsas som kritik av proven i och med att uppgifter och bedömningar från dessa används som exempel på oönskade gränsöverträdelser respektive begränsande skoluppgifter. Vi vill med denna kommentar bemöta kritiken.

Artikeln ”Gränser i rörelse och gränser som inte få rubbas” resonerar Ulrika Nemeth om svenskämnet i dag, då bland annat sociala medier och coronakrisen kan påverka undervisningen. Nemeth tycks vilja sätta fokus på risken att elever i svenskundervisningen tar efter den upplösning av gränsen mellan privat och offentligt som blir allt vanligare i de sociala mediernas värld. Det är framför allt högpresterande flickor som är i riskzonen, menar Nemeth – flickor som riskerar att vända ut och in på sig själva på ett sätt som hotar deras integritet. Så här långt är vi överens med Nemeth, den beskrivna risken är reell.

Vi är dock inte överens om orsaken, för Nemeth hävdar nämligen att det muntliga nationella provet i svenska 1 skulle vara skyldigt till sådana gränsöverträdelser, bland annat genom ”ett vagt tema” och bedömningsunderlag där ’god åhörarkontakt’ krävs för högsta betyg. Det är i artikeln oklart på vilka grunder Nemeth kan se ett samband mellan provet och gränsöverträdelserna, för det sägs ingenstans i artikeln i vilken omfattning eller var dessa har skett. I stället konstaterar Nemeth att bedömningskriteriet god åhörarkontakt ”verkar tolkas som tydliga känsloreaktioner hos åhörarna”.

Det muntliga delprovet i svenska 1 har ett öppet, allmänmänskligt tema. Temat ges ett rubrikartat namn, till exempel I andras ögon, som därefter beskrivs i en derrubrik, exempelvis ”kommunikation, påverkan och identitet”. Temat konkretiseras dessutom i ett stort antal ämnesförslag som delges eleverna, och varje elev är fri att välja ett av förslagen eller själv hitta på ett ämne som passar in i temat. Eleven uppmuntras att använda ”värde-

ringar, egna åsikter eller egna erfarenheter” men också att använda källor. Vid provkonstruktionen arbetar vi medvetet mot tendenser att elever skulle lämna ut sitt privatliv – vi accepterar inte ämnesförslag som misstänks få sådana följder. Syftet med temats öppenhet är att elever med olika intressen och förkunskaper ska kunna hitta ämnen som gör deras muntliga förmåga rättvisa.

### Anpassade till kunskapskrav

Bedömningsunderlagen är anpassade till ämnesplanens kunskapskrav som är tolkade utifrån provkonstruktörers och experters kunskaper i retorik, liksom utifrån erfarenheter från undervisning. Mot den bakgrunden anser vi att kriteriet god åhörarkontakt är såväl rimligt som relevant, då just åhörarkontakt nämns i kunskapskraven och dessutom är central i praktisk retorik. Det finns dock inget i provets bedömningsanvisningar som tyder på att kriteriet skulle kräva tydliga känsloreaktioner hos åhörarna för att anses uppfyllt. Vad som anges i provet är i stället att åhörarkontakt skapas genom talarens blick, gester, förflyttning i klassrummet, pausering, betoning och tydlig artikulation.

De nationella proven ska inte vara några ”känslomässiga köttkrokar”, där är vi också överens med Nemeth. Men vi måste ändå kunna låta elever använda sina erfarenheter av världen när de talar inför publik, just för att det hjälper dem att tala med en tydlig, övertygande röst. Sannolikt är det i den pågående undervisningen snarare än genom proven som eleverna kan utveckla en sådan integritet att de inte hamnar i fällan och överskrider gränsen för sitt privata jag.

### Förutsättningar för NP

I samma nummer av tidskriften pekar Suzanne Parmenius-Swärd, i sin artikel ”Berättelsens möjligheter, utmaningar och gränser”, ut en av skrivuppgifterna i det nationella provet som exempel på en typ av uppgifter hon menar inte är önskvärd. Detta då hon menar att uppgiften ”enbart [handlar] om att eleverna ska fundera över sig själva och utifrån sitt eget perspektiv bygga upp ett resonemang eller en historia” och att ”eleverna luras in i tron att självspjuling, eget tyckande och egna erfarenheter är det som gäller och att den kunskap de skriver fram är hämtad från deras egna personliga upplevelser”. Enligt Parmenius-Swärd vore det bättre om eleverna, med utgångspunkt i exempelvis litteratur, uppmanades att plocka in andras erfarenheter i sitt skrivande – och låta dessa erfarenheter möta de egna. I sin artikel ger hon också flera förslag på uppgifter med sådana inslag.

Det är möjligt att Parmenius-Swärd bara önskar framhålla vikten av att även sådana uppgifter får ta plats i undervisningen – i så fall är vi de första att hålla med, och uppgifter av det slag hon pekar på tror också vi är värdefulla. Däremot kan man av artikeln få intrycket att det därmed vore eftersträvanvärt att även provets uppgifter var av detta slag, och detta vänder vi oss emot. Tvärtom menar vi att sådana uppgifter vore olämpliga i just ett nationellt prov.

Att det nationella provets skrivuppgifter ser ut som de gör beror på de förutsättningar som finns för provets genomförande. En sådan förutsättning är att provet ska genomföras vid ett enda, tidsmässigt begränsat, tillfälle. Det innebär att den typ av stegvis bearbetning av ett bakgrunds-



material – som är central för flera av de övriga uppgifter Parmenius-Swärd presenterar, och som även vi tycker är ett utmärkt sätt att arbeta – inte är möjlig att genomföra inom just det nationella provet. Det är ett skäl till att provuppgifterna ofta i hög grad utgår från elevernas egna tankar och erfarenheter. För att alla elever ska ges möjlighet att komma till sin rätt i provet, och kunna visa sin förmåga till skriftlig framställning, är det nödvändigt att de har stoff att bygga texten kring. Samtidigt ska provet inte vara ett test av vilka bakgrundskunskaper en elev har med sig. I gymnasiets svenskurser ingår i större utsträckning att eleverna ska bearbeta ett bakgrundsmaterial, men i årskurs 9 utgör detta endast en mindre del. I och med att bearbetningen ska ske inom ramen för ett begränsat provtillfälle, och eleverna inte har möjlighet att få den typ av stöttning av läraren som skisseras i Parmenius-Swärd's förslag är bedömningen att källbearbetningen inte bör väga så tungt i provet. Det som främst bedöms är istället elevens förmåga att bygga upp ett eget resonemang.

Att dessa är förutsättningarna, är alltså något man måste ha i åtanke när man värderar det nationella provet. Att det sedan kan finnas goda anledningar att i undervisningen och i andra skrivuppgifter ha en annan utgångspunkt och ett annat sätt att förhålla sig till – och arbeta med – bakgrundsmaterial, är inte skäl att dra slutsatsen att det nationella provets uppgifter också borde ha denna utformning.

De nationella proven får idag stort utrymme i undervisning och bedömning, och det är därför rimligt att höga krav ställs på dem. Samtidigt är det nationella provets uppgifter just provuppgifter, med de begränsningar detta medför. Provuppgifterna kan inte avkrävas den bredd som exempelvis undervisningens skrivuppgifter kan ha, och de kan inte heller ensamt avkrävas ansvar för att motverka oönskade tendenser från dagens mediasamhälle. I samarbete med engagerade svensk-lärare, som ser konstruktivt på elever såväl som på nationella prov, kan vi dock nå framåt.

*Saga Bendegard och Anne Palmér*

Saga Bendegard är projektledare för de nationella proven i svenska och vetenskaplig ledare för nationella skrivprov. Anne Palmér är universitetslektor och docent samt vetenskaplig ledare för de nationella muntliga delproven i svenska.

# Risk att elever överskrider gräns

**Svar på Saga Bendegards och Anne Palmers replik.**

Våra artiklar hade inte som syfte att kritisera nationella provens uppgifter eller utformning. Vårt fokus ligger helt och hållet på hur på hur normerande prov, trots goda föresatser, kan påverka hur elever uppfattar uppgifterna på sätt som kan vara svåra att förutse och att det får konsekvenser. Anledningen till att nationella provets uppgifter finns med som exempel, är att vissa av uppgifterna i kombination med den skarpa bedömningssituationen, möjliggör och legitimerar framför allt för vissa elever att ge ut av sig själva och överskrida gränsen mot det intima och privata.

I båda våra texter fångar vi tendenser som vi uppfattat genom lång erfarenhet i yrket, i vår forskning och genom återkommande samtal med yrkesverksamma lärare. Självfallet är belägg genom forskning viktigt men det är samtidigt viktigt att kunna lyfta aktuella problem från undervisningspraktiken utan att en lång forskningsprocess måste ha föregripit detta. Ulrika Nemeths iakttagelser bygger på många års bedömning av nationella prov. Vi ser således båda att särskilt kvinnliga elever, lägger ut högst privata tankar och erfarenheter i muntliga och skriftliga sammanhang i skolan.

Dessa elevers muntliga och skriftliga förebilder är ofta hämtade från sociala medier såsom bloggar av kända så kallade influencers, som i sina medier går över gränsen för det djupt personliga och privata. Även i etablerade mediasammanhang får dessa lägga ut texten om sina liv och privata erfarenheter och de blir också hyllade och uppmärksammade för detta. De mediala "texterna" fungerar således som förebilder. Vi vill i våra texter betona att skolan inte bör uppmuntra detta.

Palmer och Bendegård menar att uppgifterna i nationella provet för åk

9 är anpassade för att genomföras under en begränsad tid och "för att alla elever ska ges möjlighet att komma till sin rätt i provet, och kunna visa sin förmåga till skriftlig framställning, är det nödvändigt att de har stoff att bygga texten kring." Vi kritiserar förstås inte att eleverna ska kunna hämta stoff från sina egna tankar och erfarenheter, utan kritiken riktas mot att uppgiften inbjuder till gränsöverskridande privata och personliga berättelser, fastän själva bedömningen utgår från att eleverna ska visa att de ska kunna bygga upp resonemang. Om en elev som ständigt befinner sig i sociala medievärlden ser en sådan typ av uppgift, är risken stor att hen faller i fällan och börjar berätta om sig själv och innehållet blir överordnat formen. För att kunna resonera i text måste eleverna ha något att resonera om, vilket säkert skulle gå utmärkt om de hade något annat än enbart den egna privata upplevelsen och erfarenheten att ta spjörn emot.

Vi vet ju också självklart att nationella provets uppgifter är väl utprovade och är tillkomna för att passa "alla". Men vi vet också från forskning att många, särskilt pojkar, kommer till korta och är omotiverade till att ösa ur den egna privata och personliga erfarenhetssäcken (se t ex Parmenius-Swärd 2008).

Syftet med våra texter var alltså att lägga problem på bordet problem som kan uppstå när elever uppfattar att skolan uppmuntrar samma hyllade gränsöverskridande muntliga och skriftliga beteende som medievärlden.

*Ulrika Nemeth och Suzanne Parmenius Swärd*

Referens

Parmenius Swärd, Suzanne (2008). Skrivande som handling och möte: gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet. Diss. Lund: Lunds universitet, 2008

## SVENSKLÄRARFÖRENINGEN

### Vi arbetar med

- svenskämnets ställning i skola och lärarutbildning
- en levande ämnesdebatt
- ett aktivt och medvetet förhållningssätt till språk och litteratur
- svenskämnets helhet
- fortbildning till både blivande och verksamma svensklärare

### Medlemskap

Medlem i Svenskläraryforeningen kan svensklärare eller andra enskilda personer vara. Avgiften är 320 kronor per kalenderår och 160 kr för studerande och pensionärer.

Som medlem får du tidskriften *Svenskläraren* (fyra nr per år), årsskriften *SLÅ*, tillträde till föreningens kurser, rösträtt på föreningens årsmöte, med mera.

Avgiften erläggs direkt på hemsidan [www.svensklaraforeningen.se](http://www.svensklaraforeningen.se) där du samtidigt skriver in namn och adressuppgifter. Alternativt erläggs avgiften till föreningens bankgiro 876-1454 (kontakta då samtidigt föreningen via e-post [info@svensklaraforeningen.se](mailto:info@svensklaraforeningen.se) och uppge adress och e-postadress).

Skolor, institutioner och andra icke-medlemmar kan prenumera på *Svenskläraren* (350 kronor) respektive *SLÅ* (350 kronor). Utlandsprenumerationer kostar 380 kronor.

### Adress

Svenskläraryforeningen  
c/o Nils Larsson  
Skifferstigen 4  
196 33 Kungsängen

E-post: [info@svensklaraforeningen.se](mailto:info@svensklaraforeningen.se)

URL: [www.svensklaraforeningen.se](http://www.svensklaraforeningen.se)

FB: Svensklärarna

Twitter: @svensklararna

Instagram: svensklararna

### Styrelse

#### Ordförande:

Nils Larsson  
[nils.larsson@isd.su.se](mailto:nils.larsson@isd.su.se)

#### Vice ordförande:

Suzanne Parmenius Swärd  
[suzanne.parmenius-sward@liu.se](mailto:suzanne.parmenius-sward@liu.se)

#### Kassör:

Ulrika Nemeth, [ulrika.nemeth2@gmail.com](mailto:ulrika.nemeth2@gmail.com)

#### Sekreterare

Jeanette Lavigne, [jeanette.lavigne@gavle.se](mailto:jeanette.lavigne@gavle.se)

#### Övriga ledamöter:

Jenny Edvardsson, [jenny.edvardsson@utb.kristianstad.se](mailto:jenny.edvardsson@utb.kristianstad.se)

Anna Nordenstam, [anna.nordenstam@lir.gu.se](mailto:anna.nordenstam@lir.gu.se)

Fredrik Sandström, [fredrik.arboga@gmail.com](mailto:fredrik.arboga@gmail.com)

Minna Wadman, [minna.wadman@enskildagrund.se](mailto:minna.wadman@enskildagrund.se)

Helen Winzell, [helen.winzell@liu.se](mailto:helen.winzell@liu.se)

## FÖRENINGSNYTT

### Några ord från Svenskläraryforeningens ordförande

För sju år sedan kom Carl-Magnus Höglund till Svenskläraryforeningen och blev tidningen *Svenskläraryforeningens* redaktör. Han blev värd av föreningens dåvarande ordförande Ann Boglind, och man kan lugnt och utan att överdriva hävda att det var en mycket lyckad värvning. Ann visste vad hon gjorde. Under de sju år som har gått sedan dess har Calle (som vi alla säger) gjort ett fantastiskt arbete med vår tidning. Calle är journalist och det har märkts på flera sätt. Tidningen är snygg och läsarvänlig och även om det är en av de mest läskunniga grupperna som finns som utgör läsekretsen är det ju viktigt att skapa en tidning som tilltalar ögat. Detta vet Calle. När det gäller innehållet har också Calles yrkeskunskap märkts tydligt i våra gemensamma diskussioner. När vi i styrelsen har kommit med våra många idéer om teman med mera har Calle alltid funnits där och nyktert påpekat hur detta ska skrivas fram bäst. Kort och gott har Calle varit ovärderlig under dessa år. Nu går han vidare till andra uppdrag och vi kommer att sakna honom mycket både som person och som yrkesmänniska. Tack för allt Calle och all lycka till dig i framtiden!

DETTA TREDJE NUMMER av *Svenskläraryforeningen* är tjockare än vanligt och det beror på att Calle slutar som redaktör. Vi börjar nu leta efter Calles efterträdare och om detta drar ut på tiden så mycket att nummer fyra fryser inne, vill vi att det här numret åtminstone ska vara en liten kompensation för detta med sina flera sidor. Detta nummer är också sponsrat av Svenska Akademien och det är vi naturligtvis mycket tacksamma för. Det är dyrt att producera, trycka och distribuera publikationer, och vi vill verkligen inte ge avkall på kvalitén vare sig när det gäller form eller innehåll. Detta leder i sin tur till att vi är beroende av fler intäkter än bara medlemsavgifter. Eftersom vi är övertygade om att tidningen *Svenskläraryforeningen*, årsboken *SLÅ* och till syvende og sist naturligtvis även Svenskläraryforeningen behövs och fyller viktiga funktioner, försöker vi hela tiden hitta nya vägar att få in pengar till verksamheten. Vi kommer att återkomma till detta mer under hösten till er framför allt via vår Facebookgrupp.

MED FÖRHOPNINGAR OM att alla har fått en bra start på läsåret när ni läser detta.

*Nils Larsson, ordförande i Svenskläraryforeningen*

11 december 2020 • Livesänd webbkonferens

# RETORIKUNDERVISNING

Webbkonferens för svensklärare på högstadiet och gymnasiet

LIVESÄND  
WEBBKONFERENS!

BOKA TIDIGT-PRIS!

**2.490 kr**

exkl. moms per person  
boka senast 15 oktober  
ord. pris 2.990 kr

## DU LÄR DIG MER OM HUR DU:

- använder den retoriska arbetsprocessen
- hjälper eleverna att hitta sin inre röst
- ger eleverna medvetna strategier för att använda sitt kroppsspråk
- hjälper elever komma över sin talrädsla
- bedömer muntliga presentationer
- utvecklas som förebild och talare.



**Carl-Johan  
Markstedt**



**Cecilia  
Olsson Jers**



**Malin  
Larsson**



**John  
Steinberg**



**Daniel  
Sandin**



**Anne  
Palmér**



**Klara  
Härgestam**

Anmäl dig på [gothiafortbildning.se/retorikundervisning](https://gothiafortbildning.se/retorikundervisning)

**GOTHIA**  
FORTBILDNING

POSTTIDNING B



2 0 4 2 3 1 2 7

**Avsändare:**

Svenskläraren  
c/o Carl-Magnus Höglund  
Ingelsetorp 13  
438 54 Hindås

# Nyhet!



## Svenska för gymnasiet

**Punkt** konkretiserar progressionen mellan Svenska 1, 2 och 3 och låter litteraturhistorien ta plats i alla tre kurser.

Läs mer om nya serien Punkt på [nok.se/punkt](http://nok.se/punkt)



**Ute  
nu!**



Natur & Kultur | 08-453 87 00 | [nok.se](http://nok.se)